

**Here I Stand: A Long [R]evolution:
Michael Apple and 'Progressive' Critical Studies**

João Menelau Paraskeva

Resumo

- Resumo -

O trabalho que aqui se apresenta surge na sequência da dissertação de mestrado que tivemos oportunidade efectuar - *As dinâmicas dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*¹ - e propõe uma análise em torno da contributo tanto do trabalho, como do pensamento de Michael Apple no campo da educação, em geral e do currículo, em particular.

Para a consecução deste nosso objectivo estruturamos a nossa investigação em 6 capítulos, a saber: *Methodology and the Power of the Personal; Here I Stand; General Tensions in the Curriculum Field I; General Tensions in the Curriculum Field II; The Long [R]evolution;* e *A Non-Negotiable Commitment to an Endless [R]evolution*. Será todavia de bom tom que 'ganhemos' algum tempo desnudando, não só os aspectos mais substantivos que transpiram em cada um dos referidos capítulos, como também os fundamentos que se encontram subjacentes a cada um deles, pese embora seja sempre um desiderato de difícil impetração – sobretudo, provavelmente, para alguém 'saudavelmente' *deformado* numa licenciatura de Grego, Latim e Português – a construção de actos discursivos brevíssimos. Partimos assim para a construção deste resumo temendo não conseguir reduzir por outras e poucas palavras o que julgamos ter conseguido desenvolver ao longo da nossa investigação.

O primeiro capítulo da nossa investigação – *Methodology and the Power of the Personal* – cumpre, em essência, três grandes esferas estruturantes na nossa investigação, nomeadamente, o 'confesso' de alguns dos dilemas que se foram erguendo à medida que íamos avançando no nosso trabalho e como os tentámos ultrapassar, o 'mapear' da nossa investigação e aquilo que me atrevi a denominar topografia do 'eu'. No que tange a esta última – e que se

¹ Paraskeva, J. (1998) *As dinâmicas dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Braga. Universidade do Minho. Paraskeva, J. (2001) *As dinâmicas dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo*. Porto: ASA II Editores.

refere à primeira secção deste primeiro capítulo – entendemos ser importante fundamentar os motivos que nos levaram a querer aprofundar - ainda mais - o pensamento e a obra de Michael Apple.

Nesta primeira parte do capítulo, tentámos assim analisar e documentar como a nossa própria vida – profundamente marcada por uma juventude escolarizada num país tido como Marxista-Leninista – marcada por uma série de pandemónios sociais, políticos e económicos nos empurrou, não apenas para o campo educacional, mas também para o estudo daquilo que entendo ser a longa revolução política e pedagógica de um intelectual ‘orgânico’ como Michael Apple. Dito de outro modo, ao longo desta esfera de análise, tentámos ‘deixar a nu’ a forma como determinados acontecimentos substantivos sócio políticos em Moçambique – quer no período antes da Revolução, quer no período da Revolução, quer ainda no período pós-Revolução, se é que alguma vez ‘a’ houve – foram inquestionavelmente determinantes para que um dia, não só tivéssemos optado pelo ensino, como ainda tomássemos consciência de toda uma sede intelectual de conhecer mais e melhor o pensamento e a obra de Michael Apple, um autor crucial no campo da educação, em geral e do currículo, em particular e que em muito nos ajudaria também a (des)construir pergaminhos de um determinado momento histórico do qual fomos (e somos) sujeitos.

Em essência e como deixei dito nesta esfera ‘não estou na educação por um determinismo genético, mas sim histórico’ e foi sem dúvida a minha história de vida - ou as estórias da história minha vida - que me empurrou positivamente também para a necessidade de compreender e aprofundar melhor aquilo que também denominei por ‘intelectualidade orgânica’ de um autor com a posição política de Michael Apple, como aliás julgo ter deixado bem demonstrado ao longo desta primeira esfera do primeiro capítulo.

A cientificidade de tal fundamento - que não deixa de ser político - é também hoje em dia um lugar muito comum no campo da educação, em geral e do currículo, em particular. Com efeito, vários têm sido os autores no

campo curricular que têm utilizado as histórias de vida como uma ferramenta metodológica crucial. Por exemplo, Pinar² documenta a importância das histórias de vida não propriamente como forma de exorcizar questões complexas, mas como pré-condição para o complexo processo de conhecimento. Em essência, e tal como tivemos ocasião de deixar dito, por vezes a compreensão de todo um presente em toda sua profundidade e complexidade passa por não ignorarmos um passado no qual fomos actores ou mesmo protagonistas.

Esta consciencialização não só nos ajuda a compreender – de uma forma crítica – o passado e o presente no (como um) seu todo e, através do processo, rever alguns dos filtros – políticos, ideológicos, culturais, económicos, religiosos, entre outros – e descobrindo muitos outros, como também nos permite a construção de um entendimento, não propriamente do fenómeno educacional, em si, mas sobretudo das complexas dinâmicas que se encontram subjacentes a tal fenómeno. Obviamente e com toda a naturalidade, enquanto ferramenta metodológica, as histórias de vida impõem também uma escrita determinada, muito próxima das características típicas de uma narrativa, aliás perfeitamente identificáveis, sobretudo no primeiro terço da nossa investigação.

Uma vez justificado e documentado os fundamentos que nos ‘empurraram’ para a construção de um estudo desta natureza, impunha-se de imediato o desnudar da estrutura da nossa investigação, tal como de facto surge na segunda esfera destinada ao ‘mapear da nossa investigação’. Decerto, tal como deixo bem vincado no último capítulo, existiriam uma ampla miríade de formas, não só de como pegar no objecto da nossa investigação, como também de como montar e desmontar os processos que nos poderiam conduzir ao referido objecto. Tal como assinalamos logo no início deste resumo, o objectivo desta investigação consistia em propor uma interpretação crítica em torno do contributo do pensamento e da obra de

² Pinar, W. (1988) Whole, Bright, Deep with understanding. Issues in Qualitative Research and Autobiographical Method. In W. Pinar (ed) *Contemporary Curriculum Discourses*. Arizona. Gorsuch Scarisbrik Publishers, pp., 134-151.

Michael Apple no campo da educação, em geral e do currículo, em particular. Quanto a nós, uma conveniente consubstanciação de tal propósito impunha o cumprimento de duas ‘equações’. Analisar quer o seu tempo, quer o seu espaço, não só no campo da educação, em geral, como também – e isto é extremamente importante – no seio de uma veia curricular política específica que desde os finais do século XIX foi assumindo uma postura crítica na luta por uma sociedade mais justa e igual; compreender quer as influências gerais, quer as de determinados curriculistas no plano nacional e internacional, ‘sofridas’ por Michael Apple.

Destarte, para a conquista do nosso objectivo ancorámos o nosso trabalho em cinco tipos de dados. O primeiro consistiu numa aturada investigação durante três anos nas bibliotecas da Universidade de Wisconsin-Madison e na biblioteca da Universidade da Coruña. Esta análise textual revelou-se extremamente importante, uma vez que a compreensão da importância do pensamento e da obra de Michael Apple no campo da educação, em geral e do currículo, em particular passava necessariamente por conseguir situar, quer o seu trabalho, quer o seu pensamento na complexa polissemia do campo curricular.

O segundo tipo de dados é também de natureza textual e abarca um vasto manancial de textos e documentos publicados e não publicados, não só de Michael Apple, como também de muitos intelectuais que ao longo de mais de três décadas trabalharam de uma forma muito próxima ou não com ele. Este tipo de dados foi conseguido, não só através da biblioteca de Wisconsin-Madison, como também através dos arquivos pessoais de Michael Apple e Dwayne Huebner. Tais dados revelaram-se cruciais para a compreensão das influências que Michael Apple foi ‘sofrendo’ no plano nacional e internacional.

O terceiro tipo de dados é também ele textual e profundamente crucial na construção dos dois últimos capítulos da nossa investigação. Durante os últimos anos li, interpretei, analisei, elaborei recensões, traduzi para língua

portuguesa, provavelmente as obras mais significativas de Michael Apple – *Ideology and Curriculum, Education and Power, Cultural Politics and Education, Democratic Schools* (esta em co-autoria com James Bean). Em Madison, tive acesso ao vasto manancial - publicado e não publicado - de Michael Apple. Perante este vastíssimo leque de obras – como digo ao longo do trabalho, Michael Apple é, depois de John Dewey, quem mais tem produzido no campo curricular nos Estados Unidos – estava forçosamente obrigado a fazer opções, opções essas conseguidas, admito, após longos diálogos com James Beane.

Diante de um leque tão incomensurável, surge a grande opção. Limitar a minha investigação a uma escolha de entre as suas obras mais significativas, nomeadamente *Ideology and Curriculum, Education and Power, Teachers and Texts, Official Knowledge, Cultural Politics and Education, Educating the right way* e *Democratic Schools*, esta última em co-autoria com James Beane. Perante esta plêiade de trabalhos, entendi ser ainda possível disciplinar e assim, refinar ainda mais, a minha opção, até porque estava perante um conjunto de obras que, em essência, revelavam três grandes fases no pensamento e obra de Michael Apple. Perante isto, optei por tentar compreender o contributo do pensamento e obra de Michael Apple com base em *Ideology and Curriculum, Official Knowledge* e *Democratic Schools* - uma vez que cada uma delas, representava, quanto a mim o inaugurar de cada uma das suas fases – sem que no entanto silenciasses positivamente as restantes - *Eduction and Power, Teachers and Texts, Cultural Politics and Education* e *Educating the 'Right' Way*.

Uma vez esclarecido este passo – complexo, diga-se – havia que perceber como ‘mexer’ na ‘diégese’ de tais obras, com o intuito de conseguir descortinar a importância do pensamento do seu autor para o campo da educação, em geral e do currículo, em particular. De entre as variadíssimas formas de que dispunha, optei por uma ‘zootomia’ das referidas obras com base em três temas, temas esses que me foram ‘saltando’ precisamente da leitura cuidada das referidas obras.

O quarto tipo de dados relaciona-se com as notas informais mas extensivas que fui recolhendo nos cursos de doutoramento ministrados por Michael Apple na Universidade de Wisconsin-Madison. Estes dados revelam-se extremamente importantes, por exemplo, para perceber a coerência teórica e prática de Michael Apple.

O quinto tipo de dados prende-se com as entrevistas informais que mantive por um período de três anos com Michael Apple e Dwayne Huebner. Este tipo de dados revelaram-se de uma preponderância incontornável, não só para a [minha] contextualização de Michael Apple no complexo campo curricular, como ainda para a construção dos quinto e sexto capítulos, os quais propõem efectivamente uma interpretação crítica do pensamento e obra de Michael Apple, tentando-se assim conseguir perceber o seu contributo para o campo da educação, em geral e do currículo, em particular.

É neste contexto que a nossa investigação se estrutura em 6 capítulos. Um primeiro – que tem vindo aqui a ser desnudado -, um segundo intitulado *Here I Stand* que não só propõe uma contextualização de Michael Apple no campo curricular, como também sugere as suas influências mais substantivas, quer no plano nacional, quer no plano internacional. Um terceiro e quarto capítulos, relacionado com as *General Tensions in the Curriculum Field I e II*, respectivamente que tentam ir mais além, por exemplo, do que nos propõe Kliebard, Spring, Krug, Cremin e têm como objectivo ajudar-nos a compreender melhor como a contextualização por nós proposta do pensamento e obra de Michael Apple se encaixa no grande e complexo quadro geral do campo curricular.

O quinto capítulo em que nos centramos na análise das obras *Ideology and Curriculum* e *Official Knowledge* de acordo com três temas – a ausência da definição de currículo, a problemática do conhecimento e a sua posição crítica perante a direita. Já no que tange à obra *Democratic Schools* tentamos estabelecer um paralelismo entre esta obra e *Schools for Tomorrow* de John e Evelyn Dewey. No capítulo final, *A Non-Negotiable*

Commitment to an Endless [R]evolution, não só tentámos identificar algumas continuidades e descontinuidades naquilo que denominamos 'intelectualidade orgânica' de Michael Apple, bem como, entre outras questões, denunciar algumas similitudes perfeitamente explícitas nas análises de Michael Apple e Michel Foucault. O capítulo termina com um 'confesso', não só perante alguns dos dilemas e conflitos que fomos enfrentando ao longo da nossa investigação, como também a forma como os tentamos ultrapassar e minimizar.

Importa agora, uma vez resumido o conteúdo e a forma do capítulo primeiro – que, tal como tivemos oportunidade de referir, entre outras coisas, fornece a cartografia da nossa investigação -, partir para uma sinopse que abarque o conteúdo e a forma dos restantes capítulos do nosso trabalho. Tal como deixámos anteriormente assinalado, o capítulo segundo – *Here I Stand* -, propõe uma contextualização do pensamento e obra de Michael Apple, assim como as suas influências mais substantivas, nos planos nacional e internacional.

Este capítulo abrange e propõe quatro grandes esferas de análise: *There is a River*; *Here I Stand: Swimming in a Specific Curricular Progressive River*; *The Emergence of a [Specific Progressive] River* e *There [Really] Was a River*. No fundo, pretende este capítulo propor um quadro de referência em torno das raízes mais substantivas que atravessam o pensamento e a plataforma curricular do trabalho de Michael Apple. Assim, a primeira esfera de análise avança com a denuncia do paralelismo entre um dos trabalhos mais significativos de Michael Apple – *There is a River – James Macdonald and Curriculum Tradition* – e uma das narrativas históricas mais importantes nos Estados Unidos de autoria de Vincent Harding – *There is a River. The Black Struggle for Freedom in America*.

Este paralelismo que nos é conferido pela metáfora do rio – expressão de uma luta e sofrimento por uma sociedade mais justa – permite-nos constatar a existência de um determinado movimento no campo da educação, em geral

e do currículo, em particular, que desde os finais do século XIX, tem actuado de uma forma determinante na tentativa de construir uma educação e uma sociedade mais igual e democrática. Tal paralelismo, permite-nos ainda compreender James Macdonald como uma figura incontornável no contínuo complexo processo de construção desse rio fornecendo-nos assim uma melhor e mais profunda compreensão em torno da contextualização de Michael Apple no campo curricular.

No fundo, a metáfora do rio utilizada por Vincent Harding, com todo o seu potencial conotativo que Michael Apple transporta para o campo curricular, através do seu artigo *There is River – James Macdonald and Curriculum Tradition*, permite-nos compreender, não propriamente apenas a intencionalidade política do paralelismo em si, como também ao fazê-lo, Michael Apple assume-se como co-construtor e ‘nadador’ do/no tal rio, demonstrando, desta forma, a existência de uma tradição secular no campo curricular no qual o seu pensamento e a sua obra devem ser justamente inseridas.

Ao denunciar e demonstrar a existência secular de um determinado ‘rio’ curricular progressista, no qual se deveria contextualizar o trabalho de Michael Apple, propomos de imediato uma análise, não só em torno das influências gerais no pensamento e obra de Michael Apple, mas sobretudo das influências curriculares que foi ‘sofrendo’. Dito de outra forma, e sem deixar fugir a potencialidade que nos conferia a metáfora do rio, tentamos desvendar que tipo de influências incidiam de forma directa e indirecta sobre o seu pensamento e obra.

Neste contexto, avançamos com quatro grandes eixos de influências profundamente interrelacionadas, nomeadamente, a nova sociologia da educação, filosofia analítica, ciência política e currículo. Foram estes os quatro grandes eixos que nos permitiram, não só consubstanciar a nossa contextualização proposta sobre o pensamento e obra de Michael Apple,

como também compreender a verdadeira forma como Michael Apple 'está' e 'se mexe' no seio da tal 'rio' curricular progressista.

No que tange ao primeiro eixo de influências, o currículo, - e não obstante a grande miríade de influências quer no plano nacional, quer no plano internacional – entendemos e defendemos que o pensamento e a obra de Michael Apple não pode ser dissociado do pensamento e obras de curriculistas como Dwayne Huebner, James Macdonald e Herbert Kliebard. Se as influências de James Macdonald e Herbert Kliebard são inquestionáveis nos trabalhos de Michael Apple, visíveis, por exemplo, ora num determinado 'perfume' humanista, ora na sua constante luta contra a falha de razão histórica, respectivamente, o facto é que Dwayne Huebner é a figura estruturante na postura pedagógica de Michael Apple.

Tentamos, em essência, demonstrar que no domínio das influências curriculares, se por um lado, não se pode negar o papel desempenhado por James Macdonald e Herbert Kliebard no processo intelectual de Michael Apple, por outro lado não há mesmo como minimizar o preponderância que Dwayne Huebner teve e ainda tem, apesar de ter positivamente 'abandonado o campo curricular', no pensamento e obra de Michael Apple. Estes três curriculistas situavam-se, em essência, entre as grandes influências curriculares mais próximas e directas de Michael Apple.

Todavia, uma vez analisada e justificada esta tríade de influências, avançamos para a compreensão daquilo que podemos denominar como 'background' de tais influências. A resposta a esta questão, não só nos abre a porta à 'denúncia' da existência de uma determinada 'corrente' curricular progressista, como também, em termos estilísticos, inaugura a primeira analepse na nossa prosa de investigação. Dito de outra forma, e foi precisamente isso que pretendemos demonstrar, os pensamentos e obras de Dwayne Huebner, James Macdonald e Herbert Kliebard, profundamente determinantes em Michael Apple, repousavam, por sua vez, numa determinada tradição curricular progressista secular que, desde os finais do

século XIX, vinha tendo um papel decisivo no campo curricular imiscuindo-se substantivamente na luta pelo domínio do referido campo, tradição essa, na qual se devem inquestionavelmente situar os trabalhos de John Dewey, Herald Kilpatrick, Boye Bode, Harold Rugg, George Counts, Theodore Brameld, Myles Horton, entre muitos outros.

No fundo, este conjunto complexo de influências do campo do currículo ‘sofridas’ por Michael Apple, não só nos permitiram reclamar a existência de uma determinada tradição curricular progressista secular e assim, situar Michael Apple num ‘espaço’ e ‘contexto’ progressista curricular específico, como ainda nos entregou argumentos para podermos problematizar a ‘frágil’ e polémica noção de ‘reconceptualização’ curricular.

Tratadas as influências de que Michael Apple exhibe no campo do currículo, o nosso trabalho prossegue rumo a uma análise, ainda que breve, em trono dos restantes três eixos de influências, nomeadamente, influências filosóficas, ciência política e nova sociologia da educação. Se no que diz respeito às influências filosóficas, é notória a preponderância que a filosofia analítica e os trabalhos, entre outros, de Alfred Shutz têm no trabalho de Michael Apple, no domínio da ciência política a influência dos pensamentos de Jurgen Habermas e Herbert Marcuse, entre outros, não pode ser negligenciada. Na verdade, se por um lado, quer as influências do currículo, da filosofia analítica e da ciência política ocorrem em simultâneo, ‘esfregando-se umas nas outras’, o facto é que o contacto e a interacção com a nova sociologia da educação e seus demiurgos – Roger Dale, Basil Bernsteine, Geoff Whitty, entre outros, - eclode sensivelmente mais tarde, sem no entanto deixar de ser incisivamente preponderante.

O capítulo termina com a quarta esfera de análise reclamando e enfatizando a inegável existência de determinado rio curricular progressista no qual devem ser situado o pensamento e obra de Michael Apple, que por sua vez deve ser entendido como ancorado e na sequência do pensamento e obra de um conjunto de curriculistas que desde os finais do século XIX se

foram destacando na luta por uma educação e por um currículo que promovesse e cristalizasse maior justiça e equidade social, onde se salientam, entre outros, os trabalhos de John Dewey, Herald Kilpatrick, Boye Bode, Harold Rugg, George Counts, Theodore Brameld, Myles Horton, Dwayne Huebner, James Macdonald e Herbert Kliebard.

Este capítulo é extremamente importante, porque ajuda-nos a compreender a posição de Michael Apple no campo do currículo e ajuda-nos ainda a perceber, como o seu pensamento repousa num quadro de questões que já desde os finais de século XIX vinham a ser reclamadas e desenvolvidas por um determinado grupo de educadores e curriculistas. Em essência, a compreensão do pensamento e obra de Michael Apple, jamais pode ser dissociada dos percursos 'calcorreados' e desenvolvidos por educadores e curriculistas como John Dewey, Boye Bode, Harold Rugg, George Counts, Dwayne Huebner, James Macdonald.

Se, tal como tivemos oportunidade de referir anteriormente, este capítulo propõe a primeira analepse na nossa prosa de investigação, os dois capítulos seguintes, nomeadamente os 3º e 4º, obrigam o leitor a uma outra analepse. Esta analepse, que nos leva a uma análise às tensões gerais no campo curricular que começam a pulular nos finais do século XIX, revela-se necessária uma vez que é importante compreender, não só o contexto em que emerge e se situa Michael Apple, como também o contexto de uma determinada 'corrente' curricular progressista, relativamente às grandes tensões e conflitos que foram determinando sempre a construção ou desconstrução da identidade do campo do currículo.

O terceiro capítulo *General Tensions in the Curriculum Field* (1) estrutura-se em quatro grandes eixos, nomeadamente, *The Nature of the Conflict*; *Mind as Muscle Metaphor*; *Social Changes in the Late XIX Century*; *The Struggle Over Knowledge Control*. Pelo que diz respeito à *The Nature of the Conflict* - esfera após a qual o leitor é empurrado para a tal analepse anteriormente referida -, era importante destacar que o conflito – enquanto

temática curricular – surge ‘cunhada’ no campo do currículo através do trabalho de Michael Apple – *The Hidden Curriculum and the Nature of the Conflict*³ -, no qual o autor denuncia a pouca atenção dada ao modo como as dinâmicas do conflito interferem, não apenas na resolução do currículo, em si, como também na manutenção da existência de uma determinada verdade social controversa. A estratégia de utilização deste ‘debate’ curricular, como mote para tratar as tensões gerais no campo do currículo, destaca-se como uma estratégia interessantes, uma vez que, em essência, o debate em torno da relevância dos conteúdos curriculares é um dos temas transversais e estruturantes na luta pelo domínio e controlo do campo curricular.

Todavia, provavelmente nunca de uma forma tão explícita se havia questionado o modo ‘não conflituoso’ como os conhecimentos eram veiculados nas escolas, como de facto emerge na análise que nos sugere Michael Apple à ‘natureza do conflito’. Em essência, para Michael Apple era imperioso romper com a noção erroneamente cristalizada do conhecimento como algo que traduzia um processo e um produto consensual, pacífico, transmitido como completamente desprovido de conflitos, contendas e disputas.

Após este intróito, a análise ‘prossegue com um retrocesso’ aos finais do século XIX, período crucial para aquilo a que se viria a denominar campo do currículo. Até aos finais do século XIX, a escolarização nos Estados Unidos encontrava-se profundamente ancorada na doutrina da ‘mente como músculo’, validada pelo famoso *Yale Report*. A educação era entendida como plataforma para a produção de cidadãos inteligentes e a escola, cada vez mais, entendida como mecanismo de regulação e controlo social. Da escola esperava-se o garante de uma férrea disciplina e quanto mais robusta fosse a educação mais saudável seria a República. A grande finalidade política de assegurar a unificação e coesão da nação convidava a escola a desempenhar um papel determinante.

³ Apple, Michael (1971) *The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict*. *Interchange*, 2, (4), pp., 27-40.

Assim, promove-se naturalmente a doutrina da memorização de determinados conhecimentos via escolarização crendo-se que a perfeição da mente – importantíssima para o exercício de uma cidadania inteligente - dependeria apenas no exercício permanente dos seus poderes. Desta forma, a disciplina da mente, na qual repousava a doutrina *Mind as Muscle Metaphor* não atravessaria apenas o estudo isolado da matemática, nem tão pouco o das línguas clássicas, consistindo sim, numa perfeita simbiose entre diferentes géneros da literatura e ciências tentando-se assim assegurar, da melhor forma possível, um carácter socialmente equilibrado e conveniente.

No fundo, a 'construção' de um cidadão inteligente era uma das tarefas a que escola era chamada a desempenhar, uma tarefa, aliás economicamente viável, uma vez que a escolarização era uniforme, consubstanciada no 'acessível' primado da memorização – a mente era tida como um músculo e o seu bom desempenho dependeria pura e exclusivamente de um bom treino -, que promovia formas sancionadas de conhecimento e práticas profundamente apoiadas nos docentes e nos manuais escolares.

Se nos finais do século XIX, era notória na escolarização nos Estados Unidos o papel preponderante dos docentes, que muito se limitavam aos manuais, o facto é que no virar do século um conjunto de profundas transformações sociais iriam despoletar alterações profundas no tecido da escolarização. É neste sentido, que no terceiro eixo deste capítulo - *Social Changes in the Late XIX Century* - analisamos o modo como tais transformações interferiram decisivamente nas transformações drásticas que foram ocorrendo na escolarização, assistindo-se a um progressivo e acentuado desvanecer da doutrina educacional 'mente como músculo', pese embora, a escolarização ao nível das suas práticas continuasse profundamente 'docente-dependente'.

Tais transformações motivadas pelos novos e avassaladores ritmos e compassos da industrialização provocam abalos, sobretudo ao nível da

urbanização e multiplicando o hiato entre ricos e pobres fabricando tensões sociais extremamente complexas.

Dito de outra forma, o desenvolvimento social que havia sido estabelecido pelas intrincadas dinâmicas da industrialização, aliadas ao facto das condições económicas e ainda a necessidade de controlo da imigração, afectaria o tecido social de múltiplas maneiras de tal forma, que colocava a nu as fragilidades de uma escolarização caduca e ineficiente. Com efeito, tais transformações propulsionadas pela industrialização convocam a escola para o epicentro das soluções de como lidar com as novas exigências sociais. Emerge assim, uma nova escola e uma nova plataforma de escolarização com o intuito de responder às exigências determinadas pela escolarização. Esta nova escolarização emergia gradualmente moldada às necessidades da indústria, pautando-se pela primazia de determinados valores, nomeadamente a primazia da pontualidade, lealdade e obediência.

Se num passado recente a escola era chamada a desempenhar um papel crucial na unificação da nação – onde o endoutrinação se processava apoiado na máxima da ‘mente como músculo’, agora a escolarização que se despede do final do século XIX e inaugura o século XX, surge convocada a um novo papel, vergando-se às necessidades das dinâmicas do mundo industrial, pese embora, numa e noutra, o docente mantivesse um papel charneira.

Basicamente assiste-se a uma redefinição da função da escolarização e conseqüentemente a um questionamento dos conhecimentos a serem ensinados. Na verdade, a industrialização abria as portas ao construir de uma poderosa força proletária e criava espaço e valências para fortes correntes de imigração, aspectos que deveriam ser considerados quando se pensava na escolarização.

A ruptura com as premissas curriculares prescritas no famoso ‘Yale Report’ era de todo inevitável uma vez que a plataforma educativa se revelava inconsequente para lidar com os desafios propostos pelos ritmos de

uma sociedade que, cada vez mais, se expunha às dinâmicas da industrialização. Esta ruptura inaugura uma nova era na 'canibalização' pelo controlo do conhecimento nas escolas provocando o emergir do *Committee of Ten*.

É aliás neste contexto que surge o quarto eixo da nossa análise neste terceiro capítulo que se apoia em cinco esferas, nomeadamente, *Fitting for Life is Fitting for College*; *Five Windows of the Soul*; *The Great Army of Incapables*; *The Scientific Razor Blade* e *The Denizens of Slums [Versus] the Graduates of Harvard*. Tais esferas espriam em essência o modo como várias correntes sociais foram emergindo na luta por aquilo que viria mais tarde a constituir-se no campo do currículo.

Pelo que diz respeito à primeira esfera – *Fitting for Life is Fitting for College*, propomos uma análise em torno do famoso *Committee of Ten*, no qual se viria distinguir a figura de Charles Eliot. O Relatório deste Comité deve ser entendido como uma declaração de princípios 'humanistas' que traduzem um conjunto de complexas e aturadas negociações e renegociações a vários níveis, cujo grande objectivo repousava, não só na uniformidade dos programas 'curriculares', como também na construção de um adequado modelo de escolarização secundária capaz de fazer frente às novas exigências sociais. De acordo com o Comité, a nova plataforma de estudos para o ensino secundário deveria repousar em quatro grandes áreas de estudo designadas por Clássicas, Latim e Científica, Línguas Modernas e Língua Inglesa.

Este documento provocaria uma enorme turbulência no campo educacional dos Estados Unidos, uma vez que, entre outras questões, cingia-se, não só ao ensino secundário, ignorando a preponderância da escolarização básica, como ainda marginalizava acentuadamente a pertinência social da educação vocacional. A sua cegueira pela criação de uma plataforma de escolarização uniforme, despoletou uma multiplicação de críticas e é neste contexto que

emerge um outro Comité, - *The Committee of Fifteen* -, liderado por William Harris, que curiosamente havia incluído inicialmente o *Committee of Ten*.

Segundo Harris, muito mais importante do que a redutora preocupação com a uniformidade, era submeter a educação dos Estados Unidos àquilo que denominou cinco janelas da alma, - aritmética, geografia, gramática, história e literatura - através das quais a cultura se propagaria e perpetuaria pela grande maioria dos cidadãos.

Assim, para Harris e seu *Committee of Fifteen*, as cinco janelas da alma convenientemente desenvolvidas pela escolarização não superior e superior teriam duas funções essenciais. A primeira era providenciar a maior quantidade possível de assuntos por cada uma das disciplinas, e a segunda deveria ter como objectivo o mundo da natureza e da humanidade. Contrariamente a Charles Eliot e ao *Committee of Ten* que criou uma proposta que se destinava apenas ao ensino secundário – e ignorava o ensino vocacional – *The Committee of Fifteen*, liderado por William Harris proclamava as suas cinco janelas da alma como cinco províncias substantivas do saber, adequadas para a aprendizagem humana, desde o ensino básico até à Universidade.

No entanto, a crítica, neste caso, viperina ao *Committee of Ten* não surge propriamente apenas por William Harris e o seu *Committee of Fifteen*. Para Stanley Hall líder do Movimento do Estudos da Criança, o teor redutor da proposta de Charles Eliot colidia frontalmente com a ordem natural de desenvolvimento da criança. Para Stanley Hall o Movimento de Estudos da Criança repousava em três grandes pilares, qualquer deles ignorado pelo relatório do *Committee of Ten*. Um primeiro pilar, em que se beneficiava o professor, uma vez que se o educava, estimulava e revigorava. Um segundo pilar, em que a criança era tida como referente, permitindo aos professores adaptarem os seus métodos às crianças por forma a criarem alterações profundas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Um terceiro pilar em que a ciência é tida como um bem adicional.

Para Stanley Hall, tudo isto era completamente silenciado pelo *Committee of Ten*, uma vez que este incorria no grave erro de tentar medir tudo o que fosse educacional na tentativa de construir uma dada uniformidade, violando assim os princípios mais elementares de desenvolvimento natural de uma criança.

Uma outra crítica ao modelo 'humanista' proposto por Charles Eliot e que também viria a colidir de alguma forma com as propostas de William Harris e Stanley Hall, surge pela mão de Joseph Rice, curiosamente um clínico geral a quem as questões da educação sempre lhe chamaram à atenção. Para Joseph Rice a plataforma de escolarização do Estados Unidos, mais do que necessitar de uma doutrina de uniformização, mais do que necessitar de se preocupar com as tais 'cinco janelas da alma', mais do que se preocupar exclusivamente com a doutrina desenvolvimentista do Movimento de Estudos da Criança, deveria sim preocupar-se por cumprir criteriosamente critérios de eficácia e eficiência.

Segundo este estudioso, existiam quatro grandes questões que determinavam profundamente a lástima em que se encontrava o sistema de escolarização dos Estados Unidos, nomeadamente, (1) as pessoas não tinham interesse algum nas escolas (2) os organismos educativos, uma vez que eram eleitos não com base em critérios de competência, (3) o superintendente e a sua equipe de trabalho e (4) os professores que eram, em essência, o grande problema. De acordo com Joseph Rice, o caos a que se tinha chegado impunha não só que se fosse sensível à inovação sem prejuízo do básico ler, escrever e contar, como também obrigava à imposição de um sistema de gestão pedagógica científica que exigiria fundamentalmente a avaliação de resultados de acordo com standards previamente estipulados. Para este autor, o bem da sociedade impunha um sistema educacional estruturado de acordo com as exigências da racionalidade científica.

Ainda uma outra crítica projectada contra o Relatório do *Committee of Ten*, assim como as posições de William Harris e Joseph Rice surge de Lester

Ward. Para Ward, um e outro ignoravam a educação como mecanismo de transformação social. Segundo Lester Ward, a escolarização dos Estados Unidos era segregadora e multiplicadora de injustiças sociais. Entendia Ward que a diferenciação social era muito mais trabalhada pela escolarização do que a integração social.

Este terceiro capítulo termina assim com uma análise às tensões gerais que foram eclodindo nos finais do século XIX nos Estados Unidos, naquilo que viria a ser denominado anos mais tarde por campo do currículo, no qual as posições veiculadas por Charles Eliot, William Harris, Stanley Hall, Joseph Rice e Lester Ward, seriam determinantes para os desenlaces que se viriam precipitar nos inícios do século XX e que, em essência, devem ser lidos e interpretados na sequência e continuidade de tais tensões, desenlaces esses que constituem o corpo de análise do capítulo quatro.

O capítulo quatro – *General Tensions in the Curriculum Field (2)* -, assenta em quatro eixos – *A simplistic Tool for a Lethal Phenomenon; The Emergence of Ralph Tyler; The Prosser Resolution e The Geneseo Conference* - abre a porta à análise da consolidação da doutrina da eficiência social no, entretanto, recém emergente currículo, como campo de estudos. Pelo que diz respeito ao primeiro eixo, *A simplistic Tool for a Lethal Phenomenon*, analisa-se aqui o modo como a doutrina da eficiência social se vai impondo como dominante no fenómeno da escolarização, logo no dealbar do século XX nos Estados Unidos.

O século XX ‘amanhece’ com os Estados Unidos vergados aos ritmos, pulsações e nuances impostos pelas múltiplas transformações ao nível do tecido social. Tais transformações que, na verdade, tal como tivemos oportunidade de referir anteriormente, começam a germinar nas últimas décadas do século XIX, surgem motivadas por um novo industrialismo (e conseqüentemente novas dinâmicas de exploração capitalista) que em si provocou, não só uma profunda alteração nos arranjos económicos dos Estados Unidos e suas instituições sociais, como também precipitaria uma

crise social, numa sociedade pouco preparada para as novas e complexas exigências. Esta nova plataforma industrial promoveria uma nova ordem económica que por sua vez, obrigava a transformações profundas ao nível das relações sociais e do trabalho, nomeadamente entre os trabalhadores e o local de trabalho, entre os trabalhadores e o patronato e, inclusivamente, entre os próprios trabalhadores, consubstanciando-se desta forma a (des)construção de uma nova identidade nacional nos Estados Unidos.

Desta forma, e em resposta a um conjunto de transformações sucessivas a um ritmo alarmante, começa a emergir a consciência da necessidade de um movimento nacional de formação de trabalho, uma tendência que progressivamente se vai consolidando. Tal tendência, começa a ser interpretada como a saída, a cura social para crianças delinquentes, para crianças das classes mais pobres, para os imigrantes e minorias raciais, entendendo-se como a resposta socialmente mais correcta para a inserção social das comunidades Índias e Afro-Americanas, que tinham que continuar a trabalhar para a consolidação da sua liberdade conquistada em 1865.

Na linha da frentes desta tendência vocacionalista para a educação destacam-se os nomes de David Snedden e Charles Prosser. Pese embora o segundo se destacasse, tal como teremos oportunidade de salientar posteriormente, muito mais no seio do movimento de educação ajustada para a vida, o facto é que um e outro se evidenciaram pela sua inflexível crença na educação vocacional como forma única de dar resposta aos desafios de uma, cada vez mais, desenfreada industrialização. Todavia, o facto é que com os avanços galopantes da industrialização, o vocacionalismo viria a assumir-se e a pautar-se, cada vez mais, numa doutrina baseada na eficiência social.

Muito naturalmente, a crença acéfala na necessidade de um controlo rigoroso contra o desperdício, quer social, quer económico, impõe-se como princípio estruturante do norte educacional nos Estados Unidos, que em

1918 regista o emergir de três obras que determinariam em muito, aquilo que é tido por muitos, como a constituição do currículo, como campo de estudos, nomeadamente, *The Project Method* de Kilpatrick, *The Curriculum*, de Bobbitt e os *Cardinal Principles of Secondary Education*.

Este eixo inicial do quarto capítulo termina analisando a forma simplista como os demiurgos da doutrina da eficiência social, onde se destaca John Bobbitt, lidam com um fenómeno tão complexo, como é o processo de escolarização. Não obstante Bobbitt ter sido capaz de introduzir um poderoso e novo vocabulário no discurso curricular que viria a influenciar decisivamente o desenho curricular, o facto é que, se a doutrina da eficiência social se sedimenta no fenómeno da escolarização, em geral e do currículo, em particular, tal se deve em muito a Ralph Tyler. É de facto com Tyler que a referida doutrina assume patamares bem mais complexos, complexidade esta que surge tratada no segundo eixo deste quarto capítulo justificadamente intitulada *The Emergence of Ralph Tyler*.

Tyler marcaria de uma forma perene a sua posição no campo do currículo através do famoso *Eight Year Study*, um estudo que atingia os desejos mais profundos da ideologia da eficiência social que, cada vez mais, liderava a ‘cruzada’ contra o desperdício na escolarização. Se restassem quaisquer dúvidas que este estudo revelava já em Tyler um curricularista profundamente crente na necessidade de um ainda maior requinte da doutrina da eficiência social no domínio da escolarização – por via da alavanca da avaliação – o facto é que tais dúvidas se dissipariam por completo com a conferência de 1947 – *Toward Improved Curriculum Theory* - e com a publicação do famoso *Basic Principles of Curriculum and Instruction*.

Enquanto que na referida conferência, Tyler - como também Herrick e Caswell – clama(m) a necessidade de uma mais adequada teoria curricular, nos seus ‘Princípios Básicos de Currículo e Instrução’, Tyler amarra o currículo a quatro grandes etapas – objectivos, selecção de actividades, actividades e avaliação, revelando-se cada vez mais num curricularista que

entendia a teoria curricular como sendo fundamentalmente uma teoria organizacional, teoria essa tida como saída única para um currículo que desse e fosse expressão da doutrina da eficiência social.

Todavia, a emergência de Tyler, bem como o triunfalismo da doutrina da eficiência social não podem ser entendidas à margem da emergência e sedimentação do movimento de educação ajustada para a vida, no qual, tal como dissemos anteriormente, se destaca a figura de Prosser. É esta dialéctica entre o triunfalismo da ideologia da eficiência social e a necessidade de uma educação voltada e ajustada para a vida que abre a porta ao terceiro eixo da nossa análise intitulado *The Prosser Resolution*.

No preciso momento em que se promovem conferências curriculares cruciais – como, a título de exemplo, *Toward Improved Curriculum Theory*, o facto é que o peso dos grandes teóricos do currículo vai progressivamente perdendo preponderância. Tal paradoxo, tem como fundamento, entre outras coisas, um conjunto de acontecimentos históricos que se posicionam bem antes do lançamento do Sputnik pela então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Na verdade, após a II Guerra Mundial, os Estados Unidos viam-se a braços com grandes contendas sociais o que empurraria o protagonismo da teoria curricular para um plano menos relevante, reduzindo significativamente o seu poder.

Muito embora, a doutrina da eficiência social fosse líder no fenómeno curricular, o facto é que perante uma nação que lutava pela democracia, impunha-se uma outra reordenação curricular que acomodasse a vasta maioria de estudantes, o que, com toda a naturalidade, provocou a democratização do currículo. Consequentemente, a doutrina da eficiência social perde a sua preponderância como lógica curricular dominante e, nos anos que precedem a II Guerra Mundial até aos momentos posteriores a tal conflito assiste-se, na verdade, a uma nova forma dominante, a doutrina da educação ajustada para vida. Tal como Bobbitt, por exemplo, esta doutrina proclamava um currículo voltado para os problemas sociais, só que agora os

problemas sociais eram, entre outras coisas, escovar os dentes, como usar o telefone, higiene, etc.

É neste contexto que surge o Relatório sobre *What High Schools Ought to Teach*, um documento que se opunha violentamente à escolarização vocacional, entendida como um perfeito fracasso, não só pelo seu pendor segregacionista, como também por se apoiar numa vã tentativa de alcance de destrezas altamente especializadas que, na esmagadora maioria dos casos, não correspondiam às necessidades dos estudantes. Se este relatório se revela importante na ‘cruzada’ por uma educação ajustada às necessidades da vida, o facto é que o Relatório relacionado com *Vocational Education in the Years Ahead* denuncia também a inconsequência social da escolarização secundária.

É em resposta a tal desafio que Prosser lança o documento *Vitalizing Secondary Education. Education for Life Adjustment* - que ficaria conhecido por *The Prosser Resolution* – clamando pela necessidade de se romper com as amarras do determinismo puro e cru das doutrinas da eficiência social e do vocacionalismo, argumentando a urgente necessidade de um currículo centrado e ajustado para a vida, como plataforma política de, pela educação, se fazer frente ao grandes dilemas da nação ‘norte americana’.

Todavia, a doutrina ‘prosseriana’ viria a sofrer um grande revés uma vez que o seu fervor pragmático, se revelava inconsequente para fazer frente aos grandes desafios de uma nação que se via e lia na multiplicação de grandes e profundos conflitos sociais. A credibilidade da doutrina da educação ajustada para vida acabaria por sucumbir quando o inestimável inimigo dos Estados Unidos lança a Sputnik que por sua vez, daria início a novos caminhos pedagógicos.

É nesta altura que se impõe no campo do currículo – por paradoxal que pareça – a figura e o pensamento do Almirante Rickover, o pai do primeiro submarino atómico. Para Rickover, o caos da educação da nação repousava essencialmente no desastre das teorias e práticas de Prosser e Dewey. Com

efeito, os ataques ao sistema de escolarização dos Estados Unidos não se esgotavam na retórica tal como demonstra a *National Defense Education Act* um decreto que determinava e estipulava um vasto financiamento para o desenvolvimento das capacidades mentais e destrezas técnicas por parte dos jovens. Na verdade, a *National Defense Education Act* marca o fim de uma dada lógica curricular e o início de uma outra assente na lógica das disciplinas. É aliás neste contexto que deve ser encarado o financiamento do governo federal para materiais curriculares 'à prova de professor', estratégia esta extremamente aliciante uma vez que o governo garantia o financiamento em 80%.

Na sequência do emergir e a cristalização do movimento centrado nas disciplinas destacamos os nomes de Bruner, Phenix e Schawb. Cada um deles batia-se pela necessidade de se encarar que o conhecimento a veiculado pela escolarização radicava nas disciplinas. O segredo estaria então no ensino das disciplinas, uma vez que eram tidas como as verdadeiras fontes do conhecimento.

Todavia, pese embora as doutrinas comportamentalistas e as centradas nas disciplinas assumissem, de alguma forma, o controlo hegemónico da lógica curricular, o facto é que no dealbar da década de 60 a resistência a tais lógicas torna-se progressivamente mais sólida e poderosa. É neste contexto que devem ser encarados quer o *Civil Rights Movement*, *The Students Revolt* e o 'Movimento' dos *Romantic Critics* que em muito viriam a contribuir para a corrente de relevância curricular, na qual destacamos *The Geneseo Conference*, eixo final deste quarto capítulo.

A década de 60 é uma fase de cesuras perigosas na sociedade 'norte americana'. Sobretudo as classes e raças mais desfavorecidas que haviam combatido pela democracia e igualdade contra o nazismo, cansavam-se de uma sociedade que, 'em sede própria', lhes expurgava dos direitos humanos mais elementares de igualdade e de liberdade. O sistema de escolarização dos Estados Unidos entra no período do pós-guerra revelando mais

continuidade do que ruptura com o passado, algo que as classes mais desfavorecidas não estavam dispostas a aceitar.

É neste sentido que devem ser realçados e contextualizados as acções de Rosa Parks, Martin Luther King, Jr. e Paul Robeson. Para eles, a sociedade em geral e o sistema educacional, em particular persistiam em assentar numa tela multiplicadora de segregação económica e cultural inaceitável. O 'Movimento dos Direitos Civis' não pode ser dissociado da revolta estudantil e as consequentes ocupações dos campus das Universidades mais significativas do país. Para os estudantes o ensino carecia de relevância cultural, encontrava-se divorciado da sociedade e eram os conteúdos curriculares que estavam em causa.

É também no contexto do Movimento dos Direitos Civis que deve ser lida e contextualizada o emergir de uma 'corrente' não monolítica que viria a ser conhecida por Críticos Românticos, nos quais se destacam Jonathan Kozol, Herbert Kohl, George Dennison, Theodore Roszack, entre muitos outros. Para os críticos românticos a escolarização carecia também de relevância curricular e havia resvalado para o perigoso primado do puro endoutrinação, que apenas contribuía para a manutenção do *status quo*. A solução passava pela escolarização aberta que fosse sensível também ao facto de que o ensino-aprendizagem ultrapassa por completo a sala de aulas.

É perante todo este quadro de contestação explícita e ao encontro dos desafios despoletados por tais conflitualidades sociais que devem ser entendidas uma série de desdobramentos curriculares, como por exemplo as obras *Life in the Classrooms* de Jackson, *Freedom, Bureaucracy and Schooling* de Haubrich, *Schooling in Capitalist America* de Bowles e Gintis, *Schools in Search of Meaning* de Macdonald e Zaret e *The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict* de Michael Apple, entre outras. É ainda neste sentido que se devem analisar a 'Conferência de Geneseo', como um ponto crucial no debate pela relevância curricular e que estabelece um paralelismo com a famosa conferência de 1947 organizada por Herrick e Tyler, onde, para além

das posições de Michael Apple, se destacam também as posições de Tyler, Greene, Kliebard, Jackson, entre outros.

Com a 'Conferência de Geneseo', chegamos ao fim do nosso périplo crítico relativamente às tensões gerais no campo curricular (I e II) périplo este que nos permitiu uma mais adequada compreensão dos conflitos que se foram construindo e desconstruindo no campo currículo garantindo-nos assim uma melhor base para uma conveniente contextualização e emergência do pensamento e obra de Michael Apple, aspecto crucial para quinto capítulo.

Dito de outra forma, após uma análise em torno das influências mais significativas do pensamento e obra de Michael Apple – no capítulo 2 - e das tensões gerais no campo do currículo – capítulos 3 e 4 – por forma a melhor situar a posição do autor no campo educacional, em geral e curricular, em particular, entramos numa das partes mais cruciais da nossa investigação – a análise do pensamento e da obra de Michael Apple no campo curricular. Esta análise ocorrerá de acordo com três grandes temas – a ausência de uma definição de currículo, a problemática do conhecimento veiculado pela escolarização e a sua postura radical crítica, relativamente aos avanços das políticas da Nova Direita no último terço do século XX.

Para tal, entendemos estruturar este capítulo em 5 grandes eixos, nomeadamente, *The Question of Relevance or one of the Catalysts for a Long (R)evolution, Ideology and Curriculum, Official Knowledge and Public Democratic Schools: Towards a Political and Pedagogical Trilogy, Hegemony: A Towering Concept, Towards a Curriculum Concept (or not), Regulating Compromised Knowledge, 'Saying the Unsayable': The Struggle Over Commonsense e Public Democratic Schools* – e avançaremos com aquilo que entendemos serem as três grandes fases ou etapas na obra e no pensamento de Michael Apple, devidamente registadas pelas obras (1) *Ideology and Curriculum, Education and Power, Teachers and Texts* (2) *Official Knowledge, Cultural Politics and Education* e *Educating the 'Right' Way* e (3) *Democratic Schools*. Neste sentido, a análise ao pensamento e obra

de Michael Apple basear-se-á essencialmente em três das suas obras mais substantivas – *Ideology and Curriculum*, *Official Knowledge* e *Democratic Education*, cada uma delas bem emblemática de cada uma das suas fases.

Se por um lado, quer as obras *Ideology and Curriculum* e *Official Knowledge* serão descortinadas de acordo com os três temas assinalados anteriormente, por outro *Democratic Schools* será confrontada com a obra de Dewey e *Dewey Schools for To-Morrow* e muito pontualmente com uma outra obra de Dewey, *Experience and Education*.

Por forma a compreender melhor os argumentos desnudados pela nossa análise, é imperioso identificar, de uma forma breve, aquilo que entendemos ser uma das bases mais importantes do trabalho de Michael Apple – a sua tese de doutoramento – *Relevance and Curriculum: A Study in Phenomenological Sociology of Knowledge*. É aqui que Michael Apple esboça, pela primeira vez, o seu quadro conceptual em torno da problematização do conhecimento veiculado pelas escolas. Este trabalho é o radical da sua grande preocupação com a relevância curricular. Para Michael Apple, a problemática da relevância curricular torna-se numa questão inevitável no debate curricular nos finais da década de 60. Para o autor, existia a necessidade urgente de desenvolver e articular plataformas de debate sobre a relevância curricular, uma grande preocupação no seio dos curriculistas. Uma vez que os investigadores se encontram perante uma questão complexa, Michael Apple sugere que tal problemática deveria ser tratada de acordo com várias perspectivas teóricas, nomeadamente a filosofia e a sociologia.

Para Michael Apple, problematizar a relevância curricular implicava, não só questionar o conhecimento veiculado pela escolarização, como também problematizar a compartimentalização do conhecimento vazado por disciplinas e a ausência de temáticas relacionadas com a comunidade negra nos Estados Unidos. Em essência, os desafios que se lhe impõem as problemáticas da relevância curricular, constituem o radical (e porque não

um dos motes) de todo o seu pensamento e obra, aspecto extremamente crucial para a compreensão daquilo que denomino por trilogia político pedagógica de Michael Apple e que estrutura o segundo eixo deste quinto capítulo.

Este segundo eixo, *Ideology and Curriculum, Official Knowledge and Public Democratic Schools: Towards a Political and Pedagogical Trilogy*, tentamos assinalar o contexto sócio político subjacente às obras *Ideology and Curriculum, Official Knowledge* e *Democratic Schools*. Assim, se por um lado *Ideology and Curriculum*, deve ser lida dissociada dos efeitos sociais e políticos de acontecimentos como a saga do 'McCartismo', das lutas do Movimento dos Direitos Civis, da Revolta dos Estudantes e da fragilidade e inconsequência do liberalismo 'norte-americano' perante os efeitos sociais de políticos de uma sociedade cada vez mais iníqua e *Official Knowledge* não pode ser dissociada do poderoso emergir das políticas sociais da Nova Direita, por outro lado *Democratic Schools* - em co-autoria com James Beane - deve ser lida como uma etapa de 'reconsideração' em que o(s) autor(es), pese embora apresente(m) formas práticas de 'fazer currículo' em prol de uma sociedade mais justa e verdadeiramente democrática, revela uma posição não tanto radical e crítica – provavelmente mais 'Deweyana' – como nas outras obras.

Uma vez identificada a 'maternidade' social em que emergem as obras acima referidas, entendemos ser de bom tom, desvendar o conceito de hegemonia, um conceito estruturante no pensamento e obra de Michael Apple, análise esta que estrutura o terceiro eixo da nossa análise neste quinto capítulo, *Hegemony: A Towering Concept*. Neste eixo, não só documentamos e defendemos o conceito de hegemonia como um conceito vital no pensamento e na obra de Michael Apple, como ainda aprofundamos ainda mais a influência de Antonio Gramsci e Raymond Williams no pensamento de Michael Apple. Assim, por exemplo, se em Gramsci, Michael Apple vai buscar o conceito de hegemonia para questionar a problemática do conhecimento, em Williams Michael Apple, bebe, entre outras coisas, a

noção de cultura como artefacto ordinário. Um e outro, conferem ao pensamento e obra de Michael Apple um cheque de credibilidade para os argumentos que constrói e desconstrói em torno de determinadas questões, nomeadamente, o conhecimento curricular e os fundamentos do triunfalismo das políticas da Nova Direita.

Uma vez identificadas e tratadas não só a relevância curricular e o conceitos de hegemonia como radicais inquestionáveis no pensamento e obra de Michael Apple, como ainda a maternidade sócio política das três obras *Ideology and Curriculum*, *Official Knowledge and Democratic Schools* - que se assumem como as mais substantivas das três etapas ou fases da Trilogia de Michael Apple, entramos na análise de *Ideology and Curriculum* e *Official Knowledge* de acordo com os três temas referidos anteriormente, - a ausência de um conceito de currículo, a problemática do conhecimento veiculado pela escolarização e a sua posição perante o triunfalismo das políticas sociais da Nova Direita. O quarto eixo da nossa análise neste capítulo esgota-se na problematização da necessidade ou não de um conceito de currículo explicitamente formulado por Michael Apple – *Towards a Curriculum Concept (or not)*.

Este eixo de análise percorre as obras *Ideology and Curriculum* e *Official Knowledge* tentando, não só denunciar a ausência – explícita e implícita – de uma formulação conceptual objectiva de currículo avançada por Michael Apple, como ainda analisa e problematiza de uma forma crítica, a coerência ou não de tal ausência e os prováveis efeitos que daí poderão advir.

Com efeito, para Michael Apple lutar pela formulação de uma definição de currículo – seja ela ampla, seja ela redutora – é algo profundamente marginal, quando se pretende analisar os fenómenos da escolarização, em geral e do currículo, em particular, até porque para o autor, bem mais importante, é centrar a análise sobre as dinâmicas – ideológicas, culturais, económicas e políticas que se atravessam pelas categorias de raça, classe e

gênero - que se posicionam e que se encontram subjacentes a esses respectivos fenómenos.

Naturalmente que esta questão – a ausência - sobretudo explícita - de uma definição de currículo – aparentemente paradoxal para um curriculista, ou para qualquer 'tese' curricular – e sobretudo os fundamentos que se lhe encontram subjacentes, abre-nos a porta para o quinto eixo da nossa análise e que denominei *Regulating Compromised Knowledge*. Se com os eixos anteriores construídos – sobretudo neste capítulo - se consegue construir e desconstruir os caminhos do pensamento de Michael Apple, neste quinto eixo fica bem expressa, não só a grande questão educacional e curricular *Appleana*, como ainda toda a sua potencialidade em 'abandar' toda uma lógica educacional e curricular determinista e redutora de engenharia social (ainda) vigente.

Percorrendo igualmente e essencialmente as obras *Ideology and Curriculum* e *Official Knowledge* tenta-se neste eixo de análise, não só compreender a validade e legitimidade da complexificação que Michael Apple faz da máxima 'Spenceriana', como ainda se desnuda a forma como problematiza os conteúdos e a forma com estes são veiculados na escolarização via currículo.

Nesta análise, consegue-se ainda apurar que, para o autor, o conhecimento deve ser visto como uma tela complexa de compromissos, na qual a vez e a voz dos mais desfavorecidos, cada vez mais, surge silenciada.

Se, no que tange à forma como defende a tese da não necessidade de formulação – pelo menos de uma forma explícita e sistematizada – do conceito de currículo entendemos ser uma questão bem argumentada, ainda que à primeira vista paradoxal, o facto é pelo que diz respeito à forma como o autor constroi os seus argumentos em torno da problemática do conhecimento da escolarização permite-nos identificar aquilo que denominamos por 'silêncios inquietantes' uma vez que é notória, por exemplo, um desequilíbrio de forma *vs.* conteúdos na sua análise.

Destarte se em *Ideology and Curriculum*, é bem explícito o complexificar da análise – iniciada em *Relevance and Curriculum: A Study in Phenomenological Sociology of Knowledge* - em torno da problematização do conhecimento veiculado pela escolarização, onde claramente se opõe de uma forma ‘violenta’ não só perante a denominada tradição liberal hegemónica nos Estados Unidos, como também face a algumas visões e análises deterministas e reducionistas de uma determinada esquerda, em *Official Knowledge*, a problematização dos conhecimentos da escolarização veiculados pela tela curricular atingem uma plataforma bem mais complexa.

Aqui, para Michael Apple, para se compreender, com precisão, o modo como os conhecimentos da escolarização contribuem para a multiplicação de uma sociedade cada vez mais iníqua, importa, entre outras questões, ter em consideração, não só como tal conhecimento interfere decisivamente na construção da realidade, e quem tem o poder para liderar tal construção, como também o papel preponderante que os materiais curriculares – mais precisamente os manuais escolares – e os ‘mídia’ desempenham, não apenas na construção dessa realidade social iníqua, como ainda na forma como sistematicamente silenciam outras construções possíveis, criando a noção, ao nível do senso comum, de que não há outras construções sociais possíveis.

Esta análise em torno da problematização dos conhecimentos da escolarização, não só nos cria a ponte para o sexto eixo da nossa análise – neste capítulo - ao pensamento e obra de Michael Apple – *Saying the Unsayable: The Struggle Over Commonsense* – como ainda torna mais visível a solidez intelectual dos seus argumentos em torno dos conhecimentos da escolarização, ao abrigo das políticas sociais e educacionais neo-liberais.

Ao longo deste eixo de análise, não só tentamos identificar e analisar criticamente quais os fundamentos avançados por Michael Apple para um determinado triunfalismo das políticas sociais neo-liberais no momento contemporâneo – entre eles a vitoriosa batalha pela conquista do senso

comum, não contudo sem resistências -, como ainda questionamos o quadro hegemónico desenhado por Michael Apple – neo-liberais, neo-conservadores, nova classe média profissional e populistas autoritários.

É ainda na sequência deste questionamento, que colocamos em causa determinados silêncios nesta sua análise e desafiamos o autor entre outras questões a uma necessidade de uma análise também em torno não propriamente da esquerda, mas dos motivos que ‘empurraram’ a esquerda para uma corrida constante de desconstrução das políticas sociais neo-liberais.

Uma vez tratados ‘os’ três temas substantivos do pensamento e obra de Michael Apple – a ausência de um conceito sobretudo explícito de currículo, a problematização do conhecimento e a sua posição crítica perante a cristalização das políticas sociais e educacionais da Nova Direita – pelo território crítico que nos promovem as análises de *Ideology and Curriculum* e *Official Knowledge*, e que nos permitiram percorrer as duas primeiras etapas da longa [r]evolução do seu pensamento, entramos no eixo final da nossa análise neste capítulo - *Public Democratic Schools* e que inaugura e representa uma terceira etapa no pensamento e obra de Michael Apple.

Neste eixo de análise, contrapomos, de uma forma crítica, as obras *Democratic Schools* – em co-autoria com James Beane – e *Schools of Tomorrow* de John Dewey em co-autoria com Evelyn Dewey. Ao longo da nossa análise crítica foi possível, não só identificarmos as semelhanças exibidas por ambas as obras – ao nível da forma, por exemplo, são por demais evidentes -, como ainda os seus pontos de afastamento, alguns deles, provavelmente os mais significativos – finalidade democratizadora do fenómeno da escolarização – apesar de subsumidos ao longo do texto, tornam-se, contudo, inquestionáveis perante análises críticas mais cuidadas.

Concluída a nossa análise, em torno das três grandes etapas do pensamento e obra de Michael Apple, e uma vez que, longo do penúltimo capítulo, fomos avançando, aqui e ali, com algumas considerações finais e

ainda dada a especificidade tanto da natureza, quanto do objecto da investigação, entramos na etapa final do nosso trabalho que intencionalmente denominamos *A Non-Negotiable Commitment to an Endless [R]evolution*. Nesta parte da nossa investigação, retomamos alguns dos considerandos críticos relacionados com o pensamento e a obra de Michael Apple que fomos deixando em aberto no capítulo anterior, tidos como nucleares para problematizar algumas das continuidades e descontinuidades na sua análise, como ainda tentamos, entre outras questões, identificar e analisar, de uma forma crítica, o estado actual do campo curricular.