

Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: Entrevista com Michael Apple

Michael W. Apple

**Universidade de Wisconsin-Madison
Madison, EUA**

Resumo

Nesta entrevista são debatidos, de uma forma bastante ampla, temas contemporâneos da educação que explicitam as posições teóricas de Michael Apple a respeito da reestruturação educativa e curricular no contexto das políticas neoliberais e neoconservadoras. São discutidos temas relativos ao campo da sociologia da educação, da teoria crítica e do currículo, relacionados não somente com as políticas educativas nos Estados Unidos, mas também com o contexto global. As questões aqui abordadas versam sobre os avanços da Nova Direita e as formas como os movimentos conservadores se têm vindo a articular politicamente para impor suas visões sobre os manuais, o currículo nacional e a certificação docente, entre outros temas importantes. A entrevista debate, ainda, aspectos relacionados com o multiculturalismo e as dinâmicas de raça, classe e género, buscando uma compreensão dos movimentos de luta e resistência que são desenvolvidos por docentes e demais actores sociais como oposição à agenda neoliberal e neoconservadora.

Abstract

In this interview Michael Apple's theoretical standpoint is made clear: he analyses educational and curricular restructuring in the context of the neo-liberal and neo-conservative policies and discusses educational contemporary themes covering a broad range of issues. Themes related to the fields of sociology of education, critical theory, and curriculum are discussed not only in the context of the educational policies of the US but also in the global context. Among the issues addressed by Apple are the advances of the New Right and the forms by which the conservative movements have been articulating themselves politically to impose their views about textbooks, national curriculum, and teacher education. The interview also deals with aspects of multiculturalism and the dynamics of race, class, and gender, working towards an understanding of the movements of struggle and resistance conducted by teachers and other social actors in opposition to neo-liberal and neo-conservative agendas.

Entrevistadores: *À medida que nos vamos aproximando do ano 2000, quais os aspectos significativos que regista em termos de política educativa?*

Apple: Há um conjunto de questões que entendo como cruciais. Na minha opinião, a mais importante é aquilo que denominei nos meus últimos trabalhos – como por exemplo "Cultural Politics and Education" e "Educating the *Right Way*" – por restauração conservadora ou "modernização conservadora". Isto é, um movimento crescente para redefinir o que é a educação e como devemos interpretar a educação tanto como uma prática, quanto como um conjunto de políticas. Existe uma nova aliança que tem vindo a exercer a liderança nas políticas e reformas educativas. Em muitas nações tem-se registado uma viragem de uma aliança social democrata para uma coligação centrada em 3 ou 4 grupos que empurram as políticas educativas e sociais para perspectivas conservadoras. Esta nova aliança ou "novo bloco hegemónico" é um guarda-chuva relativamente abrangente. No entanto, no seu todo, tem sido muito efectivo. Deixem-me agora mencionar algo relativamente a cada um dos grupos que constituem esta aliança.

Em primeiro lugar, temos os neoliberais. São os modernizadores económicos que pretendem a política educativa centrada em torno da economia, objectivos de desempenho fundamentados numa relação próxima entre a escolarização e o trabalho assalariado. Pretendo aqui enfatizar a palavra "assalariado" uma vez que tais pessoas têm uma visão patriarcal da força de trabalho. Tendem a ignorar que quem realiza o trabalho não-remunerado nesta sociedade, na sua maior parte, são as mulheres. Claramente são estes modernizadores económicos que se encontram na liderança deste novo bloco. Vêm as escolas como estando relacionadas com o mercado, sobretudo, não só com o mercado capitalista global, como também com os processos e necessidades de um mercado desse tipo. Também interpretam habitualmente as próprias escolas como necessitando de serem transformadas, tornando-se mais competitivas inserindo-as numa dinâmica mercantilista mediante os planos de vales educativos e ou outras estratégias mercantilistas similares. Uma vez que os neoliberais se encontram na liderança desta aliança, utilizando a metáfora do guarda-chuva, podemos dizer que seguram o cabo do guarda-chuva.

O segundo grupo são os neoconservadores. Em muitos aspectos é importante fazer uma distinção entre os modernizadores económicos neoliberais e neoconservadores, muito embora em alguns países se confundam. Habitualmente os neoconservadores concordam com a ênfase que os neoliberais colocam na economia, no entanto a sua grande preocupação é a "restauração" cultural. São exemplos desta perspectiva, nos Estados Unidos da América, indivíduos como E.D. Hirsh, William Bennett antigo secretário de estados da educação e o falecido Alan Bloom. Estas pessoas que pretendem o regresso a uma versão totalmente romantizada da escolarização, na qual teremos um currículo estandardizado baseado na tal ficção eloquente, a tradição Ocidental. Desejam o regresso ao domínio do professor, ao conhecimento de "status" elevado, amplamente apoiado nas tradições que historicamente têm vindo a ser interpretadas como o conhecimento mais legítimo nas Universidades de uma determinada elite. Mencionei anteriormente que

estamos na presença de uma tradição romantizada, uma vez que, de uma forma abrangente, em momento algum (pelo menos com toda a certeza nas escolas dos Estados Unidos da América) todos aprenderam o mesmo currículo e concordaram quer com a tradição Ocidental enquanto modelo dominante, quer com aquilo que deveria ser incluído ou excluído nessa tradição. Assim, a sua posição apoia-se numa versão profundamente romantizada do passado e tanto a visão romantizada do passado de estudantes e de professores, quanto a sua visão que assume que sem um controlo externo destruirão a “verdadeira” cultura.

Em face disto, os neoconservadores encontram-se profundamente comprometidos em estabelecer mecanismos restritos de controlo sobre o conhecimento, moral e valores através de *curricula* a nível nacional ou estadual ou através do sistema de testes (aliás, muito redutor) impostos pelo estado. Esta problemática não só se baseia numa forte falta de confiança nos professores, como também nos administradores escolares a nível local. Acreditam que só estabelecendo um forte controlo a nível central é que os conteúdos e os valores do “conhecimento oficial” ocuparão o seu devido lugar no currículo. Juntamente com esta questão surge também um compromisso perante um currículo supostamente mais rigoroso, baseado naquilo que acreditam ser os “estandares elevados”. Desta forma, a própria escolarização deve ser mais competitiva com os estudantes a serem re-estratificados através daquilo que é visto como conhecimento e testes de desempenho “neutros”. Em essência, tudo isto comprova ser o regresso aos princípios do *Darwinismo Social* na educação. Criou ainda uma situação, na qual “the tail of the test wags the dog of the teacher.”

Existe um terceiro grupo com um poder crescente nos Estados Unidos da América. Tal como adianta Stuart Hall podemos denominá-los por populistas autoritários. São frequentemente os fundamentalistas Cristãos que pretendem o regresso àquilo que acreditam ser “a” tradição Bíblica como base do conhecimento, textos sagrados e autoridade sagrada. Habitualmente, esta facção da aliança desconfia muito das questões multiculturais no currículo. Na sua maioria pretendem também o regresso à pedagogia apoiada nas relações tradicionais de autoridade na qual o professor e os adultos estão sempre em controlo. No entanto, obtém a sua autoridade através das leituras infalíveis da Bíblia.

Os populistas religiosos autoritários encontram-se extremamente preocupados com a relação entre as escolas, o corpo e sexualidade. Encontram-se preocupados com a relação entre a escolarização e aquilo que entendem ser a família tradicional. Para eles, a família tradicional é uma dádiva de Deus, uma vez que existem relações de género e de idade. Deus colocou o Homem em posições dominantes de autoridade e determinou que autoridade religiosa se deve sobrepor à política pública. Nos Estados Unidos da América isto conduziu àquilo que denominamos “campanhas dissimuladas”, nas quais as pessoas conservadoras social e religiosamente escondem as suas crenças religiosas e concorrem às eleições para o conselho escolar a nível local ou estadual numa plataforma de responsabilidade fiscal. Uma vez no poder, tentam purificar o currículo não só de qualquer tipo de elemento relacionado

com posições socialmente “liberais”, como também todos os elementos que não possuem uma base bíblica. As suas mobilizações têm sido eficazes, tão eficazes que, na verdade, muitos currículos a nível estadual se tornaram ainda mais conservadores do que eram e muitos professores se tornaram “autocensores” evitando assim conflitos em torno do currículo.

O quarto grupo que tem sido muito influente no estabelecimento desta agenda na política educativa não concorda necessariamente com todas as posições avançadas pelos três grupos anteriormente referidos do novo bloco hegemónico. Não se vêem como tendo uma agenda ideológica. Este grupo é constituído por membros da nova classe média profissional e administrativa. Se me permitem uma imagem mais abrangente, estas pessoas são, em essência, peritos para assalariar.

Frequentemente, são empregados pelo estado dado o seu conhecimento técnico nos domínios da avaliação, testes, eficiência, gestão, análises custo-lucro e ainda das destrezas técnicas e procedimentais. Tais destrezas e conhecimento são o seu capital cultural e têm-lhes permitido esculpir esferas de autoridade no seio do estado. A sua agenda é a administrativa e, habitualmente, são as suas necessidades que se encontram plasmadas nas políticas impostas pelo estado, “pilotadas à distancia” não só através dos testes a nível nacional e estadual e de um controlo mais rigoroso, como também através da utilização de modelos industriais, análises custo-lucro, etc. O seu capital cultural é aquilo que denomino por “conhecimento técnico administrativo” no meu livro “Education and Power”. Permite aos grupos mais poderosos no interior da modernização conservadora – neoliberais e neoconservadores – um controlo mais rígido obrigando-nos a uma prestação de contas, etc.

Desta forma, cada um destes grupos tem uma agenda. No entanto, a liderança sobre os aspectos mais substantivos é exercida pelos neoliberais e modernizadores económicos. Certamente, têm que estabelecer compromissos com os outros grupos por forma a que a aliança inclua aspectos importantes defendidos pelos neoconservadores, populistas autoritários e nova classe média profissional e administrativa em mobilidade crescente. Mas, em geral, a agenda é determinada por aqueles que pretendem uma relação mais próxima entre as escolas e a economia. Todavia, isto é uma visão parcial. Existe ainda um outro aspecto a que me referirei de um modo algo superficial. Isto envolve aquelas questões que se relacionam com a visão e a prática da democracia que é mais densa do que a “pálida” visão da democracia como práticas de consumo tal como advogam os neoliberais.

Tais questões envolvem o poder de tomadas [colectivas] de decisão a nível local, de um currículo que nasce das bases e não do topo e que responde cada vez mais às necessidades, histórias e culturas das pessoas oprimidas, das pessoas de cor e dos pobres e de uma pedagogia socialmente mais responsiva. Nos Estados Unidos da América, por exemplo, os planos de vales educativos e os planos de testes para “índices elevados” são aspectos que, na verdade, se tornam, cada vez mais, poderosos. Assim, um dos meus últimos trabalhos – “Democratic Schools” – descreve detalhadamente um determinado número de escolas que se encontram organizadas em torno de uma agenda mais democrática. Narra as suas histórias, como uma forma de interromper as dinâmicas levadas a cabo pela Direita e revela, na prática, que é possível o engajamento social e educativo em

actividades críticas que resolvem os verdadeiros problemas das escolas e das comunidades. Uma das razões do domínio das políticas conservadoras deve-se ao facto dos professores e outros agentes sociais não apresentarem alternativas realistas que realmente sejam funcionais. A obra “Democratic Schools” é uma tentativa consciente levada a cabo por um grupo de educadores críticos no plano social e educativo para responder à questão “What do I do on Monday?”¹ de uma forma socialmente justa. Assim, existem pelo menos dois tipos de agendas: um baseado nos compromissos internos no seio das forças da modernização conservadora na sua maior parte conduzida pelas assunções neoliberais e uma outra organizada em torno de compromissos no seio de múltiplas comunidades progressistas de educadores, activistas, etc. Isto continua a ser uma questão controversa. Com toda a franqueza, neste momento não sou totalmente optimista perante o facto de que uma agenda mais democrática despertará a atenção pública e que se tornará tão visível quanto à agenda conservadora. Todavia, o facto do livro “Democratic Schools” ter vendido centenas de milhar de exemplares e de se encontrar traduzido em muitas línguas constitui, na verdade, algum motivo de optimismo.

Entrevistadores: Podes fazer um comentário sobre o rumo em ordem a uma “educação multicultural”?

Apple: É uma questão complicada uma vez que não pretendo tecer comentários depreciativos sobre pessoas que trabalham tão arduamente e, sobretudo, porque alguns deles são meus amigos e aliados. Em primeiro lugar, repito, há que compreender que é através de compromissos que os grupos poderosos, não só formam e mantêm as alianças hegemónicas, como também estabelecem e asseguram as suas agendas. Além do mais, se pretendermos compreender a razão pela qual as coisas mudam nas escolas nos Estados Unidos da América, na sua maior parte, tal não é devido a reformas internas planificadas. Pelo contrário, as reformas foram e têm vindo a ser provocadas pelas pressões levadas a cabo por movimentos sociais mais amplos que geraram as condições através das quais as escolas se transformam. Um dos movimentos mais transformadores no século passado foi o movimento Afro-americano pela liberdade. Este movimento pressionou as escolas a mudar tanto a sua pedagogia e o seu currículo, quanto a sua organização. Determinadas partes deste movimento apresentavam, frequentemente, uma agenda muito radical.

Assim, para que os grupos dominantes mantenham a liderança têm que incorporar na sua própria posição alguns segmentos dessa agenda. E, aquilo que alguns grupos dominantes fazem realmente, de uma forma notável e, de algum modo, com sucesso, é pegar nas formas mais moderadas e seguras – e frequentemente mais conservadoras – de multiculturalismo e colocá-las nas escolas e no currículo. Desta forma, encontramos actualmente nos manuais, por exemplo, aquilo a que poderei chamar de “menções”, onde página após página se “mencionam” os contributos dos Afro-americanos, dos grupos de Latinos e Latinas, de Asiáticos ou de mulheres. Estas “menções” surgem introduzidas,

habitualmente, em secções especiais dos manuais e, assim, têm o estatuto de “acrescentos” acerca da cultura e da história “do outro”. Assim, o seu estatuto como outro que não “os verdadeiros norte-americanos” encontra-se garantido. No decorrer do processo, os estudantes nunca vêem o mundo através da visão das pessoas oprimidas. Não vêem o mundo através da visão de pessoas concretas que são socialmente desfavorecidas.

Deste modo, o multiculturalismo foi um ganho parcial uma vez que os movimentos sociais abrangentes obrigaram os grupos dominantes a reagir. Devemo-nos recordar sempre disto. O multiculturalismo não foi uma dádiva. Demorou décadas de luta sobre uma estrutura de poder dominada pelos brancos. E, apesar de tudo, paralelamente a isto, grande parte do multiculturalismo, tal como tem vindo a ser instituído nas escolas, é dos mais “seguros”, a tal ponto que não interrompe o poder do branco como “o normal”. Esta é uma das formas nas quais as relações de poder existentes recuperam os movimentos de oposição para a sua esfera de domínio. Alguns destes pontos têm vindo a ser constantemente levantados por determinados grupos de pessoas (activistas Afro-americanos, Índios, descendentes de asiáticos, homossexuais e lésbicas, membros da comunidade dos direitos dos inválidos e muitos outros grupos) que sentem que as suas culturas e histórias não se encontram representadas no currículo. Perante isto, julgo que o multiculturalismo é muito contraditório. Quero aplaudir as suas conquistas. No entanto, estou preocupado que com a restauração conservadora muitas das crescentes conquistas sociais progressistas estão a ser apagadas à medida que nos movemos, cada vez mais, para um currículo que é mais “seguro” e que contém muito poucos elementos relacionados com o activismo social. Preferiria que não nos limitássemos a ter apenas uma educação multicultural, mas especificamente uma educação anti-racista. Ou seja, uma educação que assuma que isto é uma nação que foi construída com base na exploração racial e que ainda se apoia numa estrutura racial de poder. Assim, as histórias passadas e presentes das pessoas oprimidas de cor não seriam simples “acrescentos”. Constituiriam parte integrante da forma como se formou esta nação. Isto implicava o reconhecimento que a história dos Estados Unidos da América (e julgo que de muitas outras nações) é também uma história de opressão racial. Sem essa parte da história, não há história. Implica ainda que vejamos o mundo através da visão das pessoas de cor e não apenas mencionando os seus contributos como um “acrescento”.

Entrevistadores: *Qual é a tua opinião relativamente a outros sociólogos da educação como, por exemplo, Basil Bernstein e Pierre Bourdieu?*

Apple: Entendo que o trabalho de ambos é extremamente importante. Como é do vosso conhecimento, examinei, de forma crítica, o trabalho de ambos, trabalho este que se encontra publicado², uma vez que entendo que a melhor forma que temos de mostrar quanto respeitamos o trabalho de alguém é considerá-lo a tal ponto sério tornando-o, assim, objecto de uma análise crítica. Todavia, serei o primeiro a admitir que me posiciono nos “seus ombros”. Basil Bernstein é meu amigo e aprendi muito com ele. Muito embora

conheça Pierre Bourdieu, na verdade, não tenho com ele a mesma relação que tinha com Bernstein.

Pretendo separá-los, mas só após dizer algo sobre o que ambos têm em comum. Ambos revelam uma abordagem não-romantizada da natureza das relações de poder. Ambos não foram completamente apanhados por algumas das formas mais agressivas do pós-modernismo, que esquece que a sociedade em que vivemos é o capitalismo e que tal facto estabelece a diferença. Nem tão-pouco ambos se esqueceram que as estruturas, na realidade, existem. Para um e outro, o mundo não é apenas um texto: as suas estruturas não são simplesmente construções discursivas. Mais, ambos tem uma abordagem justa e não-romântica das relações de classe. Na minha óptica, isto é crucial, sobretudo numa época em que, nos Estados Unidos da América e em muitas outras nações, nos afastamos das análises de classe e das análises estruturais. Não pretendo defender aqui a análise estrutural redutora, no entanto num período em que muitas pessoas parecem ter perdido a memória colectiva dos ganhos conseguidos pela tradição da análise estrutural, estes momentos são extremamente importantes para manter vivo este conjunto de tradições. Obviamente, a classe é uma questão muito complicada tanto empiricamente, quanto conceptualmente, já para não falar historicamente. Não existe por si só. As pessoas representam simultaneamente classe, género e raça. Não se pode, portanto, falar sobre a classe isoladamente de outras dinâmicas cruciais de poder. Nem se pode assumir que a economia explica tudo. Isso seria algo horrivelmente redutor e essencializado.

Por outro lado, é verdadeiramente ingénuo assumir que as relações de classe de algum modo desapareceram, ou que a dinâmica de classe não estabelece qualquer diferença dada a economia que temos. Tal posição é profundamente romântica. (Claro, o que Bernstein e Bourdieu entendem por classe não é necessariamente o que, digamos, os neomarxistas entendem por classe e suas dinâmicas). No entanto, ao afirmar isto, está claro que ambos partilham uma agenda muito particular que pretende questionar “Qual é a relação entre a cultura, poder e economia na educação e na sociedade em geral?” Acho que esta questão é extremamente importante. E, repito, cada um deles, ensinou-me muito sobre como se pode formular e responder a este tipo de questões dada a sua complexidade.

Deixem-me agora dizer algo sobre as suas diferenças. Julgo que Bernstein se encontra mais relacionado com a realidade das escolas, dos currículos e do ensino. Por tal facto, foi provavelmente mais influente no modo como observo determinadas relações curriculares e pedagógicas. Pese embora a sua agenda geral seja semelhante à de Bourdieu, encontra-se muito mais relacionada com o tipo de coisas que enfrentamos na educação. Julgo que o projecto de Bourdieu é mais amplo. Contudo, o seu trabalho nas várias formas de capital – capital cultural, capital social, capital simbólico, capital económico, etc – e as estratégias de conversão a si acopladas, é excepcional e têm tido uma influência clara na geração da investigação crítica. Incluo-me neste grupo de investigadores, uma vez que o seu trabalho permite o modo de pensar o papel da educação na reprodução e transformação (Bourdieu não é tão profundo nesta última dinâmica) das várias formas de capital e como a educação e estas estratégias de conversão se situam no seio dos campos sociais de poder. Mesmo

apesar das minhas críticas a partes do trabalho de Bourdieu, acho que o seu trabalho é muito importante.

Deixem-me agora mencionar algumas críticas aos seus trabalhos. Novamente, ambos são muito brilhantes. Todavia, tal como deixei escrito num outro espaço, julgo que a abordagem de Bernstein é demasiado estruturalista. No seu trabalho, não vêem a actuação de pessoas reais, nem vêem a formação e actuação de verdadeiros movimentos sociais, nem vêem os processos e os resultados da transformação social. Acho que estas questões são fundamentais para a compreensão da educação. Precisamos focalizar a nossa abordagem nos movimentos sociais e transformações – não só ao nível das posições e formas estruturais na sociedade, como também nos efeitos transformadores desses mesmos movimentos sociais. Assim, eu aprofundaria muito mais essa análise, tal como aliás fiz na minha própria abordagem aos movimentos sociais da Direita, sua história e efeitos nos meus trabalhos “Official Knowledge” e “Cultural Politics and Education”.

Tal como Bernstein, Bourdieu é complexo e, por vezes, pouco claro. Todavia, repito, devemos ser pacientes quando o lemos. No entanto, uma das coisas que tenho defendido ao longo dos tempos é que não é só ao leitor que deve estar acometido todo o trabalho. Julgo que é muito importante que batalhemos (e por vezes é mesmo uma batalha) para sermos tão claros quanto nos permite o objecto em análise. Deixem-me dar um exemplo pessoal. O livro “Official Knowledge”, tanto a sua edição original de 1993, quanto a segunda edição datada de 2000 não foram para a editora até eu estar completamente seguro de que escrevi da forma mais clara que me era possível. No caso concreto da edição de 1993, este cuidado implicou que adiasse a publicação por um ano. Isto não é apenas uma questão estilística. Tem a ver com as políticas de representação. Uma vez que a Direita é tão poderosa actualmente, é importante que os textos progressistas não impliquem a leitura de outros 7 livros por forma a compreendê-los. A teoria é absolutamente crucial. No entanto, preocupo-me com sobre-teorização. A espaços, Bourdieu padece disto, muito embora, tal como mencionei, há alturas em que o tema de análise requer níveis muito altos de abstração. No entanto, é precisamente neste caso que a luta pela exposição clara das idéias é ainda mais importante.

Tenho ainda algumas preocupações relativamente a algumas partes do trabalho de Bourdieu, nomeadamente: sobre a sua assunção de que a cultura francesa é a cultura do mundo; sobre a sua multiplicação de formas do capital que, por vezes, parece não ter fim; sobre até que ponto considerar as analogias do mercado como instrumentos analíticos; sobre a sua tendência em algumas ocasiões de hiper-generalizar; e sobre a possibilidade de se poder desenvolver tal trabalho sem estar profundamente envolvido em movimentos político/culturais concretos. (Esta última crítica parece-me a menos poderosa dadas as recentes traduções para Inglês dos seus escritos políticos). Todavia, em geral, pretendo na verdade aplaudir o trabalho tanto de Bourdieu, quanto de Bernstein.

Entrevistadores: *Por que razão a “teoria crítica” foi aceite mais rapidamente na Inglaterra e na Austrália do que nos Estados Unidos da América?*

Apple: Por forma a responder a esta questão, tenho antes que colocar outra. “O que é que entendo por teoria crítica?” A teoria crítica, no seu sentido mais formal, tem uma longa história como um tipo de abordagem analítica e política muito específico na sua maior parte na Alemanha e na França, sobretudo na Alemanha durante e depois de Weimar e posteriormente, ou sofreu uma purga ou foi obrigada a fugir durante o regime Nazi. Claro que nomes como Benjamin, Adorno, Horkheimer, Marcuse e outros se encontram associados a esta tradição. Esta forma de teoria crítica foi uma tentativa de pensamento face à relação entre a cultura, formas de dominação e sociedade. Começou por ser uma análise político/cultural da cultura de massas capitalista e, posteriormente, estendeu-se para além do capitalismo e suas formas sociais – portanto, a sua análise, por exemplo, do conhecimento técnico e dos interesses cognitivos, como formas de dominação, como efectuou Habermas nas suas discussões sobre o “sistema” universal, a comunicação e a legitimação. Isto é uma história muito específica. Pela questão eu assumo que quando dizemos “teoria crítica” estamos, na realidade, a referir-nos àquilo que prefiro denominar por “estudos educacionais críticos” que é uma categoria muito mais abrangente. Inclui o trabalho Marxista e Neo-Marxista e inclui também trabalhos que estão mais relacionados com o desenvolvido pela Escola de Frankfurt que anteriormente referi. No entanto, inclui ainda muitos tipos de análise feminista, estudos culturais críticos e muitas outras abordagens críticas. Por este facto, vou defini-la como um conjunto amplo de abordagens. Quanto ao facto de ser menos visível nos Estados Unidos da América em relação a outros países, é algo muito complicado e encontra-se relacionado com uma questão historicamente importante: “Por que razão não existem movimentos socialistas em larga escala nos Estados Unidos da América?” Muito disto depende também das inclinações ateóricas, positivistas e pragmáticas que aqui existem no seio da Academia. Parte surge como resultado de tradições existentes nos Estados Unidos da América que levantavam as mesmas questões e que não eram reconhecidas como parte integrante da teoria crítica. E parte disto tem ainda a ver com as formas pelas quais a esquerda tem vindo a ser marginalizada e, em alguns casos, expulsa das Universidades em épocas de crise..

Entrevistadores: *Será que a “teoria crítica” tem estado conceptualmente tão ligada ao socialismo a ponto de impossibilitar a sua aceitação geral?*

Apple: Deixem-me então fundir estas duas questões. Antes de mais, tal como referi à pouco, julgo que o facto de ter sido menos aceite nos Estados Unidos da América do que em outros lugares se deve em parte à tradição socialista nos Estados Unidos da América se encontrar mutilada. Somos a única nação do seu género no mundo que nunca teve um

partido dos trabalhadores amplo e sério. Mais, uma das coisas que esquecemos é que os navios que vinham para os Estados Unidos da América lotados de imigrantes, regressavam, habitualmente, também lotados desses imigrantes. Muitos deles, que não conseguiam aqui “estabelecer-se” – por vezes mesmo políticos – frequentemente regressavam. A acrescentar a isto, encontra-se o facto de que com a ampla abertura do Oeste – após a clausura forçada dos nativos americanos – as pessoas que não conseguiam estabelecer-se na América industrial, nas fábricas, nas zonas urbanas entre imigrantes e trabalhadores (que eram frequentemente retaguardas seguras de activismo do tipo que normalmente associamos com o socialismo e com o Marxismo), podiam partir. Assim, nos Estados Unidos da América, tínhamos uma “válvula de segurança” que na maior parte dos casos não existia na Europa e em outras nações. Além do mais, a tradição aqui tem repousado na utilização crítica do liberalismo com a sua ênfase nos direitos individuais, aquilo a que chamo “direitos da pessoa”, por oposição aos direitos de propriedade. Isto significa que aqui o liberalismo tem tido uma história mais importante que o socialismo. Precisamos de nos lembrar que a gênese do discurso político e social nem sempre predetermina como será usado social e politicamente. Assim, pretendo salientar que, nos Estados Unidos da América, o liberalismo tem sido utilizado com propósitos muito radicais. Não se trata simplesmente de ter sido uma ferramenta de dominação. Mesmo com esta visão específica do indivíduo, que tende a diluir a ênfase das associações colectivas de pessoas, foi radicalizado por homens e mulheres e usado em seu benefício próprio. Para uma pessoa conseguir os seus direitos e os da sua família, tinha que aderir aos sindicatos e tinha que lutar. Foi fundamental que as mulheres fossem tratadas como cidadãs de plenos direitos, quer no trabalho assalariado, quer em casa, quer ainda ao nível do estado. Assim, o liberalismo foi reapropriado pelas mulheres como uma ferramenta para as suas lutas sobre o controlo físico e sobre os direitos económicos e políticos. O liberalismo teve e tem as suas contradições, no entanto tornou-se numa ferramenta política mais flexível do que se esperava. Deste modo, por uma multiplicidade de motivos – abertura geográfica, a existência de pouca empatia por organizações de cariz mais colectivo (quase sempre baseado num nativismo racista em que o socialismo era visto como uma ideologia “de natureza diferente”), pessoas que regressavam e que por aqui ficavam e ainda, muito, muito importante, a natureza repressiva das leis anti-sindicais e antitrabalhadores que os industriais e o governo concebiam – todas estas coisas e muitas outras provocavam os seus efeitos.

Tomemos como exemplo o caso da educação. Em muitas comunidades, se és um professor socialista és despedido. Se fores professor de uma escola do ensino básico ou secundário e se escreveres uma carta para um jornal admitindo ideais socialistas, mesmo que moderados, poderás perder o teu posto de trabalho. Existem muito poucas Universidades ou sistemas escolares nos Estados Unidos da América, só para dar outro exemplo, que não têm uma história de tragédias idênticas às que mencionei ou que não tenham registado outras formas de eliminar pessoas que assumem uma posição crítica explícita perante as estratégias políticas e económicas, especialmente encontrando caminhos que aqueles que se posicionam na esquerda sintam o embate total das pressões a nível nacional, estadual e local.

Talvez seja útil comparar esta história muito complicada nos Estados Unidos da América com outras nações e a sua própria complexidade histórica. Olhemos, a título de exemplo, para os casos da Inglaterra e da Austrália. Ambas têm uma história mais ampla de lutas poderosas a nível nacional do sindicato dos trabalhadores. Um trabalho com sindicato de professores e com educadores críticos que tive oportunidade de realizar na Austrália, durante um período, fez-me lembrar a minha própria experiência. Fui presidente de um sindicato de professores em New Jersey e aquele sindicato orgulhava-se de na sua história constarem actividades sérias. No entanto, quando fui à Austrália pela primeira vez, os sindicatos faziam coisas que pareciam impensáveis nos Estados Unidos da América. O sindicato dos educadores de infância na Austrália iniciou uma greve e encerrou as creches porque se registava um corte de \$300 no orçamento dos professores para a compra de materiais para as salas de aulas. Tal acção faz parte de uma longa tradição neste contexto. Quase de certeza que nunca aconteceria nos Estados Unidos da América, em parte devido ao facto de durante décadas ter sido ilegal (e em algumas zonas ainda é) as greves dos trabalhadores da função pública, como é o caso dos professores. Os líderes dos sindicatos de professores nos Estados Unidos da América que entravam em greve eram presos. Por esse motivo, há um quadro diferente de circunstâncias actuando como causa e efeito que explicam o facto de, por exemplo, a Inglaterra e a Austrália ou outras nações possuírem uma longa história nas análises Marxistas e neomarxistas.

Deixem-me acrescentar uma questão. Não só os Estados Unidos da América apresentam uma longa história de populismo radical – que possui um menor fundamento teórico proveniente da história do movimento industrial e agrícola –, como também Marx não estava disponível nos Estados Unidos da América. Não havia nenhuma edição do seu trabalho nos Estados Unidos da América. Em essência, não o podias comprar ou ler, a não ser com grande dificuldade. Actualmente, um determinado número de partes de algumas tradições Marxistas são, em alguns casos, redutoras ou mesmo erradas; contudo, se não há um acesso relativamente facilitado a uma grande parte do material, torna-se muito difícil desenvolver uma tradição crítica rica e significativa apoiada nessas posições. E quando tal tradição, na verdade, se desenvolve, será, em última instância, redutora e, frequentemente, muito retórica uma vez que terá de ser coarctada dos intensos debates e controvérsias que podem ter caracterizado as discussões internacionais. Será assim fácil rejeitá-la e estereotipá-la.

Entrevistadores: *Será que a cultura norte-americana é resistente à procura dos significados políticos subjacentes da educação e do currículo?*

Apple: Cada uma das questões é extremamente complicada. Estou ciente que não disponho de todo o espaço do Jornal para poder respondê-las e assim, em alguns casos, darei apenas uma resposta muito sumária. Há dinâmicas na história dos Estados Unidos da América que fazem da cultura norte-americana resistente à procura dos significados políticos. Deixem-

me explicar isto: Insinuei anteriormente que existe uma história nos Estados Unidos da América que tem momentos positivos e negativos em torno do que poderia ser denominado antiteoria e antiintelectualismo. Ora, de alguma forma, isso é um momento muito progressista. Historicamente, a tradição de uma cultura aristocrática encontra-se subdesenvolvida nos Estados Unidos da América. Assim, um dos momentos positivos da cultura norte-americana é a sua forma populista. Em geral, há uma verdadeira antipatia com o elitismo. Isto significa que um aparato teoricamente complexo envolvendo uma análise crítica das políticas educativas e curriculares, que requeira uma grande dose de disciplina e de estudo é visto, na verdade, como “mera teoria” Estas tradições são cobertas com pinceladas teóricas. Isto encontra-se relacionado com uma emergente, mas por vezes muito explícita, tradição antiteórica que, como tive oportunidade de mencionar, é parcialmente contraditória. Apresenta alguns momentos positivos dada a experiência norte-americana com o pragmatismo. Repousa numa exigência não explícita mas poderosa que argumenta o seguinte: “Quero estas coisas para que possam ser usadas no meu dia-a-dia”. Sob muitos aspectos, respondo muito positivamente a isso, uma vez que compreende intuitivamente que muita da teoria social é imposta e as vozes e as necessidades do cidadão comum são silenciadas. Todavia, há também um momento negativo em relação a esta posição. Requer ainda um trabalho mais esforçado para examinar aqui as coisas de uma forma política, uma vez que os tipos de recursos políticos e teóricos que se encontram “naturalmente” disponíveis nas Universidades ou nos meios de comunicação social, por exemplo, na Europa têm uma história menos extensa, uma vez que, repito, ou foram removidos ou então é muito difícil encontrá-los.

Ainda há um último aspecto que pretendo acrescentar em relação a esta questão. Na verdade, não penso que a cultura norte-americana seja necessariamente resistente à compreensão dos significados políticos. Pode sim dar-se o caso de que aquilo que entendemos como “políticas” ser, de algum modo, diferente ou até mais abrangente. Um exemplo interessante seria este: Muitas pessoas nos Estados Unidos da América têm argumentado historicamente, muitas vezes de formas muito poderosas, contra as formas como as escolas funcionam e contra o currículo e a pedagogia que as domina. Tais críticas têm-se apoiado amplamente na linguagem dos direitos individuais. Isso é também político e tem a sua própria tradição aqui nas escolas. Contudo o domínio do individualismo como discurso e como conjunto de condições estruturais nos Estados Unidos da América dificultou o facto de tais críticas se poderem transformar em questões politicamente colectivas. Todavia, não podem compreender, por exemplo, a história da mulher ou a história das pessoas de cor ou a história da classe trabalhadora e das lutas étnicas nos Estados Unidos da América, sem se mencionar que para a vasta maioria de pessoas de cor e para muitas mulheres e pessoas da classe trabalhadora nos Estados Unidos da América, os significados da educação e do currículo foram sempre constantemente criticados. Habitualmente só a cultura dominante não reconhece a natureza política do currículo na educação norte-americana. Mais, o significado do individualismo é extremamente complexo e contraditório nos Estados Unidos da América. Não se trata apenas de egoísmo e não se trata apenas de relações de mercado. Frequentemente tem-se tornado

profundamente politizado e tem sido utilizado pelas pessoas oprimidas como recurso contra os significados e relações dominantes dentro e fora da educação. Mas, pode também ser utilizado ideologicamente pelos mesmíssimos grupos dominantes para bloquear os movimentos progressistas.

Entrevistadores: *Quais os aspectos políticos e sociológicos que afectam actualmente a educação?*

Apple: De algum modo, já respondi a isto na primeira questão que me formularam, no entanto deixem-me aqui desenvolvê-la um pouco mais. Tal como afirmei, neste preciso momento registam-se grandes transformações. A título de exemplo, transforma-se a educação numa mercadoria a ser adquirida. Actualmente, o verdadeiro significado de democracia é um conjunto de práticas de consumo. O que outrora foi um conceito e uma prática política apoiados numa negociação e diálogo colectivo é, hoje em dia, um conceito “totalmente” económico. Actualmente, debaixo da influência do neoliberalismo, o verdadeiro significado de cidadania foi radicalmente transformado. Nos dias de hoje, em muitos países, o cidadão é simplesmente um consumidor. O mundo é visto como um vasto supermercado. As escolas e inclusive os nossos alunos – tal como demonstra o exemplo do “Channel One” nos Estados Unidos da América onde as crianças são vendidas como audiência cativa para publicidade comercial que mercantilizam os seus produtos nas escolas – tornam-se mercadorias que são compradas e vendidas do mesmo modo como se compram e vendem outro género de mercadorias. Isto é uma transformação importante no modo como nós pensamos. Pensar na cidadania como um conceito político significa que ser cidadão implica a participação na construção e reconstrução das nossas instituições. Ser consumidor é a apologia ao individualismo possessivo que é conhecido pelos seus produtos. Defines-te pelo que compras e não pelo que fazes. Assim, o movimento geral sociológico e económico que redefine a democracia e a cidadania num conjunto de práticas de consumo, e no qual o mundo é visto como um vasto supermercado, tem vindo a ter um grande impacto na educação.

Existem outros movimentos que julgo têm tido também um grande impacto. Estes movimentos são aquilo que algumas teorias pós-modernas e pós-estruturais têm tentado representar. Estes movimentos propendem a uma política mais diversa (e talvez mais fragmentada), ou seja, movimentos políticos que já não se encontram centrados apenas em torno do trabalho, dos sindicatos e das nossas assunções tradicionais sobre quem são, na realidade, os “verdadeiros” actores. Embora entenda que alguns destes movimentos são muito fragmentados, um determinado número deles tem elementos importantes de bom senso, uma vez que não partem do princípio que basta um simples modelo aditivo. Assim, não assumem que é suficiente adicionar a raça e, posteriormente, adicionar simplesmente o género. Olham para aspectos que podem integrar os movimentos conjuntamente. Deste modo, para estes movimentos já não estamos centrados apenas em torno dos contornos da

raça; já não estamos centrados apenas em torno dos contornos da classe; ou já não estamos apenas centrados nos recortes conferidos pelo sexo/género.

Isto responde em parte à fragmentação dos movimentos sociais. Há alianças que se vão construindo atravessando as linhas da classe, da raça e do género/sexo. Vão-se construindo naquilo que denomino por unidades descentradas. Existem alianças ao longo das fronteiras entre trabalhadoras Mexicanas nas novas (e exploradoras) fábricas construídas na fronteira sul dos Estados Unidos da América e sindicatos norte-americanos, na sua esmagadora maioria compostos por homens, que pretendem combater os salários baixos em ambos os lados das fronteiras. Existem ainda os movimentos sociais das lésbicas negras; existem os movimentos sociais dos homossexuais Hispanos e Latinos; existem os movimentos fundamentados na preservação do ambiente que combinam a raça e a classe de formas complexas. Daí que existam movimentos colectivos em larga escala que a maioria de nós se associaria, que visam uma transformação progressiva essencial na sociedade e na instrução, mas que as nossas teorias aceites podem não reconhecer como actores principais. Este sentido de fragmentação “do” projecto emancipatório é inquietante para muitos educadores críticos. O que outrora era tido como questões definidoras (a classe, a economia e o estado) foi justaposto. Isto cria possibilidades e dilemas. Por exemplo, questões relacionadas com a sexualidade e com o corpo, incapacidade, pós-colonialismo e muitas outras foram substituídas no centro da educação de muitas pessoas. Isto é tudo bom demais. Todavia, estas relações não foram simplesmente adicionadas às agendas progressistas. Por vezes foram agarradas como “substitutos” para outras lutas travadas por muitas pessoas durante toda a sua vida sobre a economia, sobre a exploração, sobre a degradação racial. Por tal motivo, tem sido extremamente difícil desenvolver a formação de políticas progressistas ao longo destas diferenças. Tal situação criou uma verdadeira crise, uma vez que a Direita é relativamente coerente e as políticas da esquerda soam actualmente extremamente fragmentadas. Num determinado número livros recentes, argumentei que não estou numa Igreja, portanto não estou preocupado com a heresia. Contudo, tenho algumas reservas sobre alguns contornos das políticas pós-modernas e pós-estruturalistas, especialmente quando tentam que, tal como tive ocasião de destacar anteriormente, ignoremos a economia política e a noção de classe e trabalhem o mundo como um texto. Estas formas de “possibilatarismo romântico” constituem em meu entender motivo de uma forte preocupação. A minha posição baseia-se na esperança que mantenho naquilo que denominei por unidades descentradas – grupos e movimentos que trabalham conjuntamente num determinado número de frentes amplas. Isto tem alguma semelhança com as passadas políticas “frente popular” que permitiu às pessoas unirem-se em vez de lutarem umas contra as outras. Mas, eu ampliaria o espectro das políticas e das questões que soa tidas como preponderantes. A chave repousa na focalização naquelas zonas de contenção que oferecem possibilidades de criação de alianças entre os vários movimentos e ao longo das várias instituições tais como a economia, a educação, a cultura, a saúde, etc, ao mesmo tempo que as lutas individuais sobre questões específicas de cada grupo não são marginalizadas.

As políticas corporais em torno da SIDA, por exemplo, combinam lutas internacionais

económicas, o domínio do lucro das indústrias médicas e farmacêuticas, a exploração das pessoas do terceiro mundo, políticas neoliberais, masculinidades e lutas culturais pelos direitos da mulher, direitos dos homossexuais e das lésbicas, o controlo dos “mídia” e das políticas de representação, educação sexual e sua supressão pelos movimentos conservadores, isto para nomear apenas alguns dos aspectos e movimentos que devem ser integrados conjuntamente caso se pretenda atingir alguma evolução. O HIV/SIDA não é uma questão “menor”. Tem tido um efeito devastador em continentes inteiros e é umas das áreas na qual se interseccionam a classe, raça, género, sexualidade, antiimperialismo, realidades coloniais e pós-coloniais e religião. As lutas económicas, políticas, culturais e educacionais encontram-se aqui todas juntas. Não são nem mais nem menos importante que as lutas de classe e pelo trabalho ou que outras batalhas em torno das políticas e práticas escolares. Não é uma substituição por outras questões cruciais, mas um exemplo de como determinadas questões requerem a construção de coligações através da diferença por forma a efectivamente criar alternativas contra-hegemónicas.

Sejamos honestos. Isto será muito difícil de concretizar, assim como será também muito difícil a manutenção de movimentos de raça, classe e género, igualmente importantes, dentro e fora da esfera da educação. Uma das grandes razões para isto deve-se ao poder crescente de novos movimentos hegemónicos que tive oportunidade de escarpelizar no início da entrevista. Transformações ideológicas que redefinem a cidadania, que redefinem a democracia têm provocado um dos seus efeitos, traduzidos na destituição da condição de classe, raça e género das pessoas. Dito de outro modo, definir todos como consumidores e a democracia como uma escolha individual de consumo é um projecto radicalmente individualizador com um conjunto de identidades a si agregadas radicalmente individualizadas. Uma política de esquerda, ou múltiplas políticas de esquerda, torna-se, assim, ainda mais difícil.

Entrevistadores: De que outras formas o ressurgimento ou o fortalecimento da Direita política actual afecta a educação?

Apple: Pretendo aqui ser mais exacto, mais prático e estar mais próximo da realidade da sala de aulas. Tomemos como exemplo os manuais. Cada vez mais, à medida que a Direita se consolida no poder, sobretudo a Direita religiosa, assim como a Direita neoconservadora e neoliberal, o que nós encontraremos, com frequência, ao nível do currículo é o seguinte: nos Estados Unidos da América, mesmo não existindo uma prescrição oficial, o currículo “é” o manual na maior parte das salas de aulas. Pese embora não tenhamos um currículo nacional oficial nos Estados Unidos da América e não tenhamos um Ministro de Educação que estipule que todos os professores usem os manuais, está muito claro, quer gostemos ou não, que a maior parte dos professores utilizam os manuais. Muito embora possam escolher um manual de entre muitos, quase todos os manuais basicamente se assemelham. Isto tem a ver com a política económica de edição de manuais. Os manuais vendem-se num

determinado mercado e são escritos de acordo com as especificações requeridas pelos estados com maior densidade populacional. Devido a este mercado, qualquer conteúdo que seja política ou culturalmente crítico ou que possa causar uma reacção negativa juntos dos grupos poderosos é evitado. Assim, ao nível do manual assistimos a um movimento crescente que se afasta de qualquer tipo de material provocante. Tudo aquilo que possa colocar em perigo as vendas é evitado. Isto tem criado uma situação que tem sido denominada “emudecimento” (significa isto a tentativa de construir manuais muito simples e brandos). Outro efeito do poder crescente da Direita é o movimento em ordem a posições muito conservadoras, ou afastado de muitas posições sociais democráticas e certamente de qualquer posição radical que pode ser encontrado na essência do currículo nos períodos iniciais. Uma vez que o currículo norte-americano foi sempre o resultado de compromissos sobre qual o conhecimento que se devia declarar como legítimo, teve sempre elementos progressistas no seu seio. Discussões parciais das dinâmicas e histórias da raça, do género e da classe encontraram sempre o seu espaço no currículo após décadas de esforços. Embora actualmente estes elementos não se encontrem completamente removidos, tornaram-se mais “seguros” e integrados sob temas e perspectivas mais conservadores.

Estes aspectos são importantes uma vez que para os grupos dominantes poderem manter a sua liderança devem estabelecer compromissos. Devem ter alguns conteúdos sobre os sindicatos, sobre as mulheres, sobre o passado lamentável (e inclusive o presente) das dinâmicas raciais e sua história. Hoje em dia, assistimos a um afastamento dessas questões. Contudo, assistimos também a um movimento em ordem a outro determinado tipo de coisas. Por exemplo, para a Direita neoconservadora, a noção de controlo apertado sobre as escolas torna-se crucial como forma de assegurar que os valores e o conhecimento adequados são ensinados a todos. Claro, a sua definição de “adequado” é muito diferente da, digamos, perspectiva anti-racista ou da que assume que o conhecimento é construído através da acção e não pré-dado ou simplesmente ensinado de tal forma que o papel do estudante consiste apenas em aprender qualquer conteúdo que lhe é ensinado. Os neoconservadores estão a pressionar para a implementação de um “currículo de factos”. Querem um currículo nacional ou estadual, testes nacionais ou estaduais e isto, por sua vez, deve estar centrado em torno de factos “aceites” que perfazem o “verdadeiro” conhecimento e na mensuração dos resultados nos quais estudantes e professores são estritamente responsáveis por tal magistério.

Mas os fatos não estão sozinhos como uma ênfase. A acompanhar isto encontra-se a ênfase neo-conservadora na re-instalação de valores de tipo conservador destacando-os no currículo, nas práticas de ensino e nos testes. Tudo isto é um indicador do facto de que, pese embora alguma da última retórica de reforma colocar em destaque a descentralização, frequentemente na realidade o controlo inclina-se cada vez mais para a centro. Já referi que os neoconservadores não se encontram sozinhos aqui. Ao mesmo tempo, o elemento mais poderoso no seio da aliança que envolve a modernização conservadora – os neoliberais – pretende uma relação próxima entre as escolas e a economia. Isto, repito, demonstra que subjacente às posições neoliberais encontram-se posições patriarcais. Um dos efeitos desta política tem sido o crescimento dos programas “escola para o trabalho”. Estas questões são

contraditórias. Há, no seu seio, elementos de bom senso e de mau senso. Envolvem, em alguns casos, possibilidades positivas, uma vez que muitos currículos académicos se encontram voltados para os estudantes que se inclinam para a Universidade, enquanto que a maioria dos estudantes pobres e/ou os estudantes da classe trabalhadora nunca irão além do ensino secundário. (Aqui não está em questão se é ou não importante que todos os estudantes consigam ir além do secundário, muito embora acredite que não lhes deve ser coarctada a possibilidade de escolha).

Esta ênfase colocada nos programas “escola para o trabalho” paradoxalmente permite a abertura para uma discussão centrada na educação politécnica, como algo que provavelmente é sensato para “todos” e não apenas para a classe trabalhadora. Tais discussões tem uma longa história, incluindo os trabalhos de John Dewey e muitos outros. Assim, estranhamente, as posições neoliberais podem providenciar espaço para uma discussão diferente.

Todavia, o modo como tem sido definida esta discussão é exactamente o oposto daquilo que é defendido pelas posições críticas. Os neoliberais são críticos das definições existentes sobre o conhecimento importante, especialmente aquele conhecimento que não tem ligações com aquilo que é visto como sendo as necessidades e objectivos da economia. Querem trabalhadores criativos e empreendedores (contudo obedientes). Neste contexto, a flexibilidade e a obediência andam de mãos dadas. Devido a isto, uma educação politécnica criativa e crítica que combine “cabeça, coração e mão” não é financiada pelos neoliberais. O espaço possível para tal discussão é encerrado pela ênfase colocada numa educação cujo papel é primordialmente (e por vezes só) económico.

Os movimentos associados com este aspecto da Direita têm tido um impacto profundo ao nível dos manuais, ao nível dos testes e ao nível do currículo. Para vos dar um outro exemplo, uma das cadeiras compulsivas que todos os professores tem que tirar no meu próprio estado – Wisconsin – por forma a poderem ser certificados como professores é “Educação para o Trabalho”. A legislação que prescreve isto obriga ainda que toda a unidade curricular em todas as disciplinas, desde o pré-escolar até ao ensino secundário, deve conter elementos perfeitamente identificáveis relacionados com a educação para o trabalho. O estado de Wisconsin tem sido dos mais progressistas em todo o país. O facto de ter uma legislação deste género é um exemplo vivo sobre o poder crescente do discurso hegemónico neoliberal. Podemos observar que o movimento em ordem à Direita tem tido um impacto profundo.

Finalmente, existe a Direita populista autoritária. Tem dado a conhecer a sua posição de uma forma muito poderosa e tem sido cada vez mais influente nos conflitos sobre os manuais, sobre o ensino e a avaliação e sobre o lugar da religião nas escolas. (Quer o “regresso” à ênfase religiosa evangélica fundamentalista e conservadora no currículo e/ou um diluir da ênfase nas perspectivas seculares de escolarização).

Nos Estados Unidos da América é ilegal o estado apoiar o credo religioso nas escolas. Em alguns estados existem momentos de silêncio ou então ignora-se por completo a proibição de financiamento do credo religioso por parte do estado. A re-ênfase dos

impulsos conservadores religiosos pelos populistas autoritários tem levado os professores a ficarem muito preocupados de serem atacados. Em muitos distritos escolares, os professores são cada vez mais prudentes sobre aquilo que ensinam e como ensinam, uma vez que estão profundamente preocupados com o facto de o currículo se encontrar exposto a uma crítica implacável por parte dos conservadores religiosos, muitos dos quais pretendem alterar radicalmente o currículo tornando-o cada vez mais próximo das suas posições ideológicas e morais. Desta forma, com o rápido crescimento deste populismo de Direita, existe, hoje em dia, um sentimento crescente no seio daqueles que advogam as posições conservadoras, em relação a uma falta de confiança nos professores, falta de confiança no currículo, falta de confiança na verdadeira ideia das escolas públicas. Não só os professores, em todos os estados dos Estados Unidos da América, se sentem debaixo de fogo face a estes vários grupos, como também se tem registado um número crescente de pais conservadores que se encontram agora engajados no projecto “Homeschooling”. Actualmente, estima-se que entre 1.5 e 2 milhões de crianças são escolarizadas nos seus próprios lares para “protegê-los” dos supostos perigos ideológicos e espirituais das escolas públicas. Obviamente, até aqui tenho apenas feito um suave esboço sobre uma situação que é muito complicada, contraditória e tensa. No entanto, abordo esta problemática com muito mais profundidade em “Cultural Politics and Education” e sobretudo no meu último trabalho “Educating the *Right Way*”.

Entrevistadores: *Que restrições estão a ser impostas neste momento à comunidade científica? Que resultados poderão daí suceder?*

Apple: Julgo que também aqui existe, neste momento, uma situação muito contraditória. Isto é, aquilo que é considerado como ciência e como investigação importante e legítima tem sido profundamente transformado não só neste país como também em outros. Por exemplo, em 1970 quando dei a minha primeira conferência na AERA (American Educational Research Association) era um dos únicos de entre 7 ou 8 mil investigadores que estava na altura a efectuar não só investigação etnográfica, mas investigação etnográfica que era social e culturalmente crítica. Assim, quando olho para esta nação e muitas outras, é impossível não ver a transformação que se registou naquilo que conta como “ciência”.

Actualmente, no terreno da investigação legítima, existe o trabalho etnográfico (tanto descritivo, quanto crítico), trabalho histórico crítico e existe ainda uma ênfase muito maior no trabalho conceptual, nas histórias de vida, análises baseadas nos estudos culturais e muitas outras – todas elas são agora vistas como legítimas. Quando acrescentas a isto a existência e o crescimento rápido de múltiplos tipos de investigação feminista, investigação pós-colonial, estudos críticos sobre os incapacitados, teoria crítica sobre a raça, análise crítica do discurso e muitas outras áreas e abordagens excitantes, julgo que houve, na verdade, grandes avanços.

Todavia, tal como referi anteriormente, as coisas não seguem apenas um sentido único.

Estas perspectivas emergentes conduziram também a um determinado tipo de fragmentação. Fizeram-se acompanhar de um crescimento ao nível das linguagens “privadas” e das formas esotéricas de expressão das nossas teorias que apenas os especialistas numa área rescrita podem compreender. Assim, embora o crescimento de múltiplas perspectivas de investigação tenha sido positiva, um dos perigos tem sido o facto de que se tornou difícil aos educadores progressistas comunicarem, com facilidade, entre si. Isto deve ser ultrapassado caso pretendamos não só avançar em ordem a um conjunto de perspectivas e agendas de investigação mais críticas e democráticas, como também combinar abordagens de investigação que permitam os activistas e os estudiosos integrarem os seus esforços para clarificarem aquilo que necessita de ser defendido e aquilo que necessita de ser transformado nas políticas e práticas educativas contemporâneas.

Paralelamente a isto, existem as pressões das Universidades – na maior parte dos casos devido à restrição de fundos – para limitar o que conta como investigação legítima, o que conta como ciência na Academia apenas àquilo que consubstancia o projecto industrial – ou às prioridades e preocupações das formas de investigação tradicionais positivistas. Por exemplo, se olharmos para os padrões de financiamento da investigação educativa, aqueles que se encontram mais profundamente envolvidos nos testes, avaliação e aferição ou que se interessam pelas questões dos resultados e não propriamente em qual o conhecimento que é, na realidade, ensinado, têm muito mais probabilidades de serem financiados do que aqueles que são muito mais críticos socialmente. Isto não acontece sempre, até porque também aqui se tem registado alguns avanços; no entanto, as tendências são claras.

Desta forma, registam-se transformações e pressões visíveis que são impostas dada a crise fiscal nos fundos de pesquisa. Aquilo que é válido como ciência foi ampliado; mas tanto a investigação, quanto a publicação posterior do trabalho efectuado depende, em parte, se consegues ou não fundos que permitam desenvolver o teu trabalho. Uma vez mais, existe uma economia política subjacente aos fundos de investigação, que se encontra organizada em torno de um sentido particular daquilo que é importante saber e dos procedimentos legítimos para o conseguir saber.

Por forma a não ser mal interpretado, preciso realçar uma outra questão. Não estou aqui a defender que a investigação quantitativa não é importante. Nem tão pouco estou a argumentar contra a utilização das melhores perspectivas estatísticas sociais e psicológicas. Na verdade, os estudos críticos qualitativos frequentemente se camuflam no crédito estatístico, de uma forma dissimulada, digamos assim. Pensem na investigação crítica quantitativa sobre as crianças pobres, na qual os dados sobre os índices de pobreza, salário, etc, possibilitam uma base para os estudos ou investigações, nas quais as mulheres pobres, digamos, têm suas vozes ouvidas nessas mesmas investigações sobre os efeitos do crescimento da pobreza entre as mulheres. Ambos os exemplos demonstram o uso adequado de dados quantitativos.

Para ser franco, começo a pensar que os activistas e investigadores críticos participaram, na verdade, na sua própria desqualificação ao rotularem todo e qualquer trabalho quantitativo como estando “poluído”. Isto, de alguma forma, tem sido um desastre,

uma vez que, frequentemente, deixa o trabalho crítico em desvantagem quando ocorre os debates públicos. Pensem no livro “The Bell Curve” de Herrnstein & Murray que procurou demonstrar que, geneticamente, os Negros são, em média, inferiores aos Brancos em inteligência e que as mulheres são inferiores aos homens na matemática. O livro não só revela um fundamentalismo racial sexista, como é estatisticamente, horrivelmente imperfeito. Nos debates públicos, Herrnstein & Murray encontram-se em condições de defender as suas ideias de uma forma um pouco mais poderosa, uma vez que, na verdade, poucos estudiosos críticos estão em condições de denunciar a mediocridade do trabalho mesmo a nível empírico.

Entrevistadores: *Será que a longa história dos Estados Unidos da América de oposição ao comunismo provocou um cepticismo ou uma completa rejeição da teoria crítica dada a sua fundamentação em assunções Marxistas?*

Apple: Em muitos aspectos, sim. No entanto é importante recordar que os Estados Unidos da América tem as suas próprias tradições de radicalismo. Já me referi a algumas destas questões anteriormente quando abordei a razão pela qual a esquerda é fraca e se tem desenvolvido pouco neste país. Todavia, é igualmente fundamental compreender quão preponderante é a questão da raça nos Estados Unidos da América. A classe foi frequentemente racializada e muitos movimentos radicais cresceram em torno de questões que interseccionam a raça e a classe.

Entrevistadores: *Qual é a tua opinião sobre o movimento para a certificação nacional dos professores?*

Apple: Deixem-me fazer um reparo preliminar. Julgo que esta questão deve ser vista como emergindo num momento específico. Em princípio, não me oponho a movimentos nacionais que têm como objectivo reformas verdadeiramente democráticas. Os Estados Unidos da América tem uma história de descentralização. No entanto, quando descentralizamos alguma coisa – por exemplo, a descentralização das tomadas de decisão do nível nacional para o nível local – os interesses do capital e dos negócios têm, na realidade, muito mais poder a nível estadual do que em Washington, a nível federal. Por exemplo, a nível estadual, uma grande corporação pode dizer ao governo desse estado “ou me concedes grandes benefícios fiscais, ou retiro a minha fábrica para outro estado ou para o México. Isto tem acontecido ininterruptamente”.

Desta forma, tanto o capital local, quanto o global conseguem, em essência, assegurar, quase roubar o sistema fiscal e utilizá-lo para seu próprio benefício. É mais dissimulado do que entrar armado num banco e dizer “dêem-me todo o vosso dinheiro”. Contudo, a longo prazo, em termos de destruição das comunidades locais, em termos de mudança das cargas fiscais e do equilíbrio de poder a seu favor, eles conseguem muito mais a nível local ou,

especialmente a nível estadual do que poderiam conseguir a nível nacional, onde os sindicatos nacionais podem intervir. Devido a isto, é melhor lidar com algumas questões a nível nacional.

Centremo-nos agora nos assuntos que se prendem com a certificação dos professores. Ao mesmo tempo em que nos deslocamos para uma certificação nacional dos professores – e isto é supostamente parte de um movimento que se afasta dos testes de papel e lápis dos professores, para as avaliações dos professores baseadas no seu desempenho – existem outros movimentos que se encontram associados a questões que podem atenuar a sua dimensão progressista. Se pretendemos realizar isto a nível nacional, queremos uma forma de saber não apenas se os professores dominam a sua disciplina, mas se efectivamente conseguem desenvolver coisas críticas de um modo criativo, socializante e educativo com os estudantes das suas escolas. No entanto, sejamos francos, por forma a conseguir desenvolver um trabalho dessa índole, teremos que despende, provavelmente, um bilião de Dólares que, neste momento, não dispomos. A título de exemplo, nas escolas públicas de muitas cidades como a de Nova York e a de Los Angeles, há aulas que são nas casas de banho e nos “halls” de entrada das escolas. Em Detroit, em muitas escolas, três turmas do ensino básico partilham os manuais de matemática.

Assim, a longo prazo, uma vez que não dispomos de recursos financeiros suficientes para garantir as necessidades mínimas para muitas das nossas crianças nas áreas urbanas e rurais, ou nos sujeitamos a ter um modelo nacional de certificação de professores dificilmente exequível e apoiado, como sempre, nos testes de papel e lápis, ou estabelecer-se-ão duas classes de professores; uma pequena vista como talentosa e de elite e uma outra, consideravelmente maior (a grande maioria dos professores), vista como desprovida de talento, que não merece ser tão respeitada, bem paga e apoiada. Isto pode bem ser um verdadeiro desastre, dadas as condições reais de trabalho dos professores neste momento em muitos distritos escolares das áreas mais pobres.

A certificação nacional pode reproduzir efeitos e experiências passadas negativas. Pode ter o mesmo impacto que teve o “National Teachers Examination”. Este teste quase que teve o seguinte rótulo: “Se és Negro ou nativo-norte-Americano, ou Latino/a ou simplesmente pobre, terás piores notas neste teste e não vais ao encontro da tua cultura ou das tuas capacidades e aumentarás a probabilidade e a possibilidade de existência de uma fluente e ampla força de ensino representada pela classe média Branca, apesar da demografia nos Estados Unidos da América se deslocar em sentido oposto”. Isto pode ser também significativamente perigoso numa época em que, a nível nacional, a Direita neoliberal e neoconservadora tem aumentado o seu poder e a sua capacidade de controlo dos objectivos, meios e conteúdos da educação.

De modo algum me oponho ao desenvolvimento das destrezas e experiências dos professores. O que questiono é se uma certificação a nível nacional será uma estratégia inteligente, numa altura em que ressurgem a nível nacional o poder de determinados grupos que têm redefinido o significado, os meios e os fins da democracia. Além do mais, existem alternativas mais participativas que esta, semelhantes às que o meu colega Kenneth

Zeichner se encontra a realizar no desenvolvimento de modelos democráticos e críticos no âmbito da formação e desenvolvimento de professores e que se encontram abordados no seu livro “Teacher Education and the Social Conditions of Schooling”.

Entrevistadores: *Tens abordado até aqui algumas questões relacionadas com os manuais utilizados, hoje em dia, nas escolas. Como é que podemos melhorar o modo como é seleccionado ou ensinado o material incluso nos manuais? Estaríamos melhor sem os manuais?*

Apple: Deixem-me responder inicialmente à primeira questão, uma vez que é muito mais fácil. Eu não sou um crente dos manuais. Julgo que, na maior parte dos casos, são patéticos. Por outro lado e, mais uma vez adianto que trabalho esta problemática no meu livro “Official Knowledge”, devem compreender que uma das razões que leva os manuais a serem dominantes nos Estados Unidos da América prende-se com o facto de termos uma força docente jovem constituída, na sua maior parte, por mulheres jovens (frequentemente muito astutas) no ensino básico. As salas de aulas eram preenchidas por uma multiplicidade de idades, frequentemente superlotadas, onde os professores eram responsáveis por todas as disciplinas. Dadas estas condições os professores/as faziam por conseguir algum apoio. Pretendiam, assim, por materiais estandardizados, de modo a poderem ter tempo para, na verdade, fazer alguma coisa. Desta forma, o manual é de alguma forma uma resposta progressista e não simplesmente uma resposta regressiva. Assim, por estranho que pareça, os manuais constituem uma parte da história democrática no que tange ao trabalho docente. Os professores/as afirmavam “não podem esperar que ensinemos tudo, quando nem sequer existem bibliotecas nas escolas”. Perante isto, no virar do século XIX, tanto os manuais, quanto o conselho dos “peritos” tornou-se ainda mais poderoso.

Pese embora as editoras de manuais se apressassem a explorar estas condições em seu próprio benefício, o domínio dos manuais estandardizados não emerge motivado pelas editoras. Foi também uma resposta a uma determinada exigência por parte dos professores/as, nomeadamente, “Ouçam, tenho vindo a ser explorado/a nesta situação; não tenho tempo para fazer tudo isto”. (Claro, o desenvolvimento de manuais estandardizados prendeu-se também com outras dinâmicas; preocupações com a necessidade de Americanização dos imigrantes, os administradores assumiam que as mulheres não eram suficientemente talentosas para desenvolverem o seu próprio material e as assunções patriarcais sobre a necessidade de controlar o trabalho feminino).

No seu todo, julgo que um currículo apoiado no manual tende a ser maçudo e desprovido de sentido crítico. Tende a não ser democrático. Para citar Stephen Ball, é “um currículo dos mortos”. No livro “Democratic Schools”, uma das coisas que eu e o James Beane tentamos fazer foi mostrar um determinado número de salas de aulas onde os professores se deslocaram para um currículo negociado e onde os materiais são construídos por professores/as e alunos/as devidamente relacionados com os problemas da comunidade local. Este processo, parece-me muito mais dinâmico do que aquele que repousa nos

materiais estandardizados que, muito frequentemente, se encontra desactualizado e tem um cariz conservador.

Isto não significa que não possamos intervir por forma a melhorar os manuais. Nesse sentido, podemos fazer alguma coisa. No entanto, esta intervenção deve ser conduzida com uma plena consciencialização de como operam as dinâmicas económicas e políticas dos manuais. Nos Estados Unidos da América e dependendo do estado em que nos encontramos, os manuais surgem prescritos a nível local ou a nível nacional. Todavia, a faixa de estados sulistas (cerca de 20 estados) tem políticas estaduais de adopção de manuais. Estabeleceram critérios rigorosos que devem ser atingidos para que um determinado livro seja aprovado nesses estados. Três dos estados – Texas, Califórnia e Florida – controlam muito do que será publicado em todo o país.

Uma vez que estes estados se encontram entre os que apresentam uma maior densidade populacional e, em essência, adquirem os seus manuais a nível estadual, as editoras só publicam aquilo que se vende no Texas, Califórnia e Florida (no seu conjunto, estes três estados dominam cerca de 35% do mercado dos manuais. São também a casa de poderosos movimentos conservadores. Lembrem-se que Ronald Reagan foi Governador da Califórnia, antes de se tornar Presidente). Assim, se pretendem estabelecer a diferença nos conteúdos dos manuais e na sua organização tal deverá ser feito ao nível desses três estados. Isto significa que os movimentos progressistas devem aprender aquilo que a Direita aprendeu: organizar e criar objectivos muito bem definidos no movimento progressista; centrar os esforços nas áreas que revelam maior potencial para efeitos transformadores; e compreender que será um processo que implicará anos de esforços culturais e organização política. A Direita fez o trabalho difícil. Nós também temos essa obrigação.

Entrevistadores: *Qual é a tua sensação relativamente ao currículo nacional ?*

Apple: Deixem-me iniciar esta questão salientando que não me oponho, em princípio, a ideia das coisas serem decididas democraticamente e posteriormente serem institucionalizadas a nível nacional. Todavia, julgo que a única razão que existe para um currículo nacional, a “única” razão, repousa na necessidade de estimular o debate sobre qual o conhecimento mais importante a todos os níveis, desde as escolas a nível local às cidades, aos estados às regiões. O único motivo de inclusivamente falar sobre o currículo nacional é para estimular um debate nacional.

Nos Estados Unidos da América, o movimento de defesa de um currículo nacional é, na sua maior parte, um movimento conservador, muito embora, em alguns casos, retenha mais elementos críticos e progressistas no seu seio. Por exemplo, alguns estudiosos Afro-Americanos pretendem um currículo nacional, uma vez que pela primeira vez garantia, em muitos distritos escolares conservadores e frequentemente racistas, o ensino das histórias das pessoas de cor. Contudo, por outro lado, julgo que o encaminhamento para um currículo nacional, neste momento, nos Estados Unidos da América, poderá ser muito

perigoso. Um dos efeitos do currículo nacional, neste momento nos Estados Unidos da América, servirá para legitimar e institucionalizar o sistema de testes. Tanto os aspectos neoconservadores, como os neoliberais da modernização conservadora são fortemente a favor de tal sistema de testes. Uma vez instituído o teste nacional, baseado no currículo nacional, regra geral o conhecimento dos grupos de elite económica e cultural dominará. Sabemos perante as experiências do passado, num determinado número de nações, que tais grupos têm cada vez mais voz e mais poder para veicular o seu conhecimento nos testes. Assim, prevejo que o currículo nacional, inexoravelmente, conduzirá aos testes nacionais. Prevejo ainda que a utilização que será dada aos testes nacionais em Washington e a nível estadual, justificar-se-á com base na redução de custos e conveniência. Em vez que revelar quais os/as estudantes que necessitam de financiamento e apoio suplementar, confirmará o senso-comum apresentando uma posição tacitamente pervertida que mantém que as crianças pobres e da classe trabalhadora são menos inteligentes. Uma vez instituída esta posição como senso-comum, repito a nível nacional, não existirá mais apoio financeiro para aquelas escolas que em muitos lugares se encontram numa crise económica tão aguda que muitos distritos escolares nos Estados Unidos da América, terão, novamente, de encerrar antecipadamente as suas portas durante o ano escolar e as crianças não poderão atender, desta forma, os requeridos 180 dias de aulas. Não haverá dinheiro para fazer nada.

Isto é outro dos perigos. Numa altura de “reformas” neoliberais, tanto o currículo nacional, como os testes nacionais irão exacerbar ainda mais o processo de transformação das escolas numa mercadoria. A ênfase neoliberal, lembrem-se, consiste em integrar as escolas na dinâmica económica ou transformando-as numa mercadoria em si. Tal como aconteceu na Inglaterra, onde o currículo nacional se encontra suturado ao teste nacional (os resultados são publicados numa “tabela” na imprensa e em outros locais através das quais se estabelecem comparações entre as escolas) isto providencia um mecanismo directo que permite à Direita colocar etiquetas de preços em cada escola, dizendo: “Esta escola é boa, esta escola é má”. Em essência, permite-lhes dizer “Não há mais dinheiro para financiar os verdadeiros esforços de reforma democrática das escolas e assim há que mercantilizá-las”. Isto tem uma relação directa com os planos de vales educativos, que conferem aos pais um pequena quantia em dinheiro para escolherem as escolas mercantilizadas. Se tens uma remuneração elevada, adicionas os dinheiros públicos a partir destes vales educativos e vais para a escola que muito bem entenderes. É a fórmula para o desastre. São dinâmicas complicadas. Um currículo nacional e um sistema de testes nacionais estranhamente levará por um lado ao aumento da privatização, por outro lado provocará o aumento da centralização do controlo sobre o conhecimento oficial. Colocará etiquetas com preço nas escolas para que o mercado possa funcionar. O sector privado, para os mais favorecidos, expandir-se-á e existirá uma ficção de escolha para os pobres e para a classe trabalhadora. É exactamente isto que Whitty, Power, & Halpein comprovam no seu livro “Devolution and Choice in Education” e o que Lauder & Hughes comprovam também na sua recente análise – “Trading Futures” – às relações entre as políticas neoconservadoras e os mercados neoliberais no currículo e testes. As implicações desta problemática são profundas. Os dinheiros federal e estadual deslocar-se-á cada vez mais para as escolas

privadas. Os pais com melhores condições económicas retirarão os seus filhos das escolas públicas que tiverem um financiamento reduzido que se encontram numa situação de ruptura e colocá-los-ão em escolas privadas. Recusar-se-ão a pagar impostos para que as outras escolas permaneçam melhores. Assim, observaremos nas cidades as escolas mais controladas, mais submetidas às políticas e num estado acentuado de degradação. Isto será destrutivo. Julgo que, desta forma, o currículo nacional numa época de hegemonia neoconservadora e neoliberal é uma fórmula para aquilo que simplesmente sem cerimónia denomino por “apartheid educativo”.

Entrevistadores: *Acreditas que a NCATE e outros organismos acreditados tem demasiado poder?*

Apple: Nitidamente. Aliás, a University of Wisconsin retirou-se da NCATE (North Central Association for Teacher Education) há mais de uma década. Uma das razões prende-se com o facto de agências acreditadas deste género possuírem um modelo universal que pensam poder impor a todo o programa educativo de todas as Instituições. Desde aquela altura e ainda agora, somos considerados pelas avaliações nacionais, a “School of Education in the United States” que se encontra em primeiro lugar e, o tipo de relatórios programáticos e burocráticos e as alterações exigidas pelas NCATE pareciam obrigar a enormes quantidades de tempo e dinheiro pouco vantajosas. Nas nossas próprias deliberações estamos certos que podemos desempenhar um melhor trabalho sozinhos, dado o nosso verdadeiro compromisso em erguer um programas de licenciatura e de pós-graduação em educação de elevada qualidade. Muito embora julgue que existam elementos na NCATE que são parcialmente progressistas, em geral a NCATE e outras agências de acreditação similares, na maior parte dos casos, merece as críticas que lhes são formuladas.

Entrevistadores: *Que implicações tem para a educação a publicação do livro “The Bell Curve” de Herrnstein and Murray?*

Apple: Devo admitir que fiquei espantado por ter sido publicado! Claramente, tal como mencionei anteriormente, toda a sua lógica e todos os seus dados haviam já sido descredibilizados. Repito, nenhum geneticista de renome defenderia aquilo que ambos defendem. Não há nenhum argumento que possas fazer sobre populações abrangentes baseado nas suas análises. Já passamos pelo período de Arthur Jensen no passado e sabemos que estes argumentos são metodológica, ética e teoricamente errados. A nível estatístico é também, simplesmente, má ciência.

O que isto comprova é que a “American Enterprise Institute”, a “Heritage Foundation”, a “Bradley Foundation” e outros “tanques de pensamento” neoliberais e neoconservadores” são profundamente influentes e têm muito financiamento. Eles ajudaram a colocar Murray

(Herrnstein faleceu) em tudo o que parecia ser um “talk show” nas televisões, nas rádios e em todos os jornais e revistas pelos Estados Unidos da América. De uma forma não explícita, tinham milhões de dólares para financiar esta estratégia. Mesmo apesar disto, tal estratégia teve, a médio prazo, um impacto relativamente reduzido ao nível das políticas educativas. Contudo, as consequências ideológicas a longo prazo podem estar mais encobertas, no entanto podem ter implicações mais duradouras.

Mesmo que fosse verdade que a média dos Afro-Americanos, na sua maior parte, tem um I.Q. mais baixo (um argumento simplesmente racista e nojento), sabemos que as caudas da curva ultrapassam de tal forma que não existe nenhuma política educativa que estabeleceria a diferença. Assim, mesmo se o que livro defende fosse verdade, não faria diferença. Por outro lado, nesta fase crescente de políticas reaccionárias, nativismo racista, incertezas económicas e individualismo possessivo o livro exacerbou estas tendências. As pessoas culpam os grupos minoritários e os imigrantes pelos problemas das economias. Os receios económicos estão organizados em torno dos temas da Direita. A “affirmative action” para os “grupos indignos” (tanto biológica, quanto moralmente) e políticas semelhantes são vistas como as causas originais dos problemas sociais e educativos. Isto permite, cada vez mais, a desresponsabilização dos grupos dominantes quando fazem importantes decisões económicas e políticas.

Em essência, ao exacerbarem uma situação em que as pessoas colocam a culpa de todos os seus problemas na economia, com o crime e com a perda da segurança e da tradição em grupos menos poderosos que eles próprios, isto pode destruir as comunidades e em sentido real o bem comum. Julgo que isto é muito destrutivo. Assim, os seus efeitos a longo prazo na educação podem permitir a justificação para mais cortes no financiamento dos serviços sociais, cuidados de saúde, programas de expansão da oportunidades educativas, etc. Realizará isto confirmando e legitimando em certas pessoas as suas intuições acerca “do outro” que provavelmente apenas as possuíam parcialmente, intuições essas, frequentemente, muito racistas. Estes efeitos encobertos podem não ser fáceis de observar, no entanto são significantes. Desta forma, mesmo que coisas como “The Bell Curve” não tenham em si um grande impacto na educação, em termos de mudanças óbvias nas políticas e práticas, isso não significa que os seus efeitos tenham desaparecido.

Entrevistadores: *Achas que deveria existir um sistema unificado de educação? A este propósito deixa-nos dar-te alguma informação. Temos a educação para os mais dotados, a educação especial, a educação para a leitura e a educação profissional? Deveríamos ter um sistema unificado de educação ou deveríamos ter todas estas educações divididas?*

Apple: Em parte já temos um sistema educativo unificado, embora de uma forma esquisita. Ou seja, as escolas funcionam para classificar e seleccionar. Não só para isto que foram construídas, mas foi certamente uma das razões pelas quais se organizaram como se organizaram. Basta lerem o trabalho original de Horace Mann – ou de qualquer pioneiro

nas construção das escolas – e compreenderão que as escolas serviram, em parte, para serem os “grandes motores da democracia”. No entanto, tais motores apoiar-se-iam numa visão de democracia na qual algumas pessoas seriam líderes e outras seriam os seguidores. A noção unificadora de escolas como selectivas e classificadoras está muito “viva e bem viva” como o ensino das estruturas de interpretação do mundo que domina a nossa sociedade tal como abordo em “Ideology and Curriculum”.

Temos ainda um outro forte elemento de uniformidade: os manuais. Tal como tive ocasião de mencionar anteriormente, temos um currículo nacional nos Estados Unidos da América, só que não é oficial. É quase como se tivéssemos um Ministro da Educação prescrevendo o ensino de determinadas questões, porém através de políticas de diferenciação. Mais directamente em relação ao interesse subjacente à questão formulada, o que deveríamos ter? Sobre esta matéria, a minha posição ficou clara anteriormente. Num mundo ideal, julgo que uma boa educação é a educação politécnica para todos – isto é, uma educação de coração, cabeça e mãos para todas as pessoas. Não teríamos seriações nem áreas. Não teríamos um currículo diferenciado que estipula que determinado tipo de estudantes irão para a educação profissional e outros para outro lugar. Acho que isso é muito perigoso.

Numa época de declínio de recursos, independentemente da retórica que se encontra subjacente, tal diferenciação simplesmente levará à reconstrução de modelos tradicionais hierarquizados da divisão social do trabalho através das escolas. Assim, defendo um modelo uniforme na forma como pensamos a educação para todos. Não quero que diferenciemos negativamente. Frequentemente sou também profundamente a favor da educação inclusiva que consiste em não ter turmas separadas para a educação especial para alunos que são rotulados como tendo distúrbios emocionais ou incapacidades físicas, etc. Julgo que isto é importante, não apenas para as crianças rotuladas como tendo incapacidades, como também é igualmente importante para as crianças que não foram rotuladas dessa forma. Que tipo de sociedade estamos a produzir quando separamos e não assumimos responsabilidades colectivas para que as nossas crianças saibam interagir com outras pessoas?

Se, por um lado, muito embora, numa situação ideal eu prefira ter escolas inclusivas, por outro, perante as realidades de muitas das salas de aulas observamos o aumento do número de alunos, redução de orçamentos, mais problemas sociais nas escolas e a intensificação do trabalho docente. Para citar um amigo meu que ensina numa das escolas de Madison, “Michael, eu não tenho tempo nem sequer para ir à casa-de-banho durante todo o dia”. Perante esta situação, o que se tem passado sob muitas formas com os professores é que a retórica diz “inclusão”, mas a realidade diz “atira-se com este aluno para uma sala de aula regular sem a mínima ajuda, a mínima assistência, sem recursos para os professores que, em condições normais, ‘se encontram numa situação que lhes dá uma vida extremamente difícil”. Assim, na vida real num considerável número de escolas e salas de aulas, verificamos uma situação idêntica à que já se tinha registado no passado, quando se encerraram os hospitais psiquiátricos nos Estados Unidos da América. Atiramos com as

peessoas de volta às suas comunidades e deixamo-las afundar ou nadar, sem um apoio duradouro. E, na maior parte dos casos, afundavam-se.

Entrevistadores: *Que impacto julgas poder ter o conservador popular Rush Limbaugh, actual Congressista Republicano norte-americano e comentador de rádio, em decretar uma agenda conservadora para a Educação? O que é que vislumbras como componentes do seu impacto?*

Apple: Sob muitas formas, já respondi a esta questão inicialmente. Julgo todas as tendências em ordem à privatização, mercantilização, controlo rígido do conhecimento e dos valores, culpabilização das escolas por tudo o que acontece e muitas outras coisas, continuarão e inflamar-se-ão. Teremos escola ainda muito melhores para os filhos dos mais favorecidos e escolas ainda mais pobres para os filhos dos mais desfavorecidos. O hiato entre escolas ricas e pobres aumentará tal como, aliás, se tem verificado. Acho ainda que se desenvolverá a criação de um “senso-comum” de Direita que é precisamente aquilo a que assistimos neste momento. Em “Official Knowledge” argumento que uma das coisas mais importantes que a Direita compreendeu foi que para ganhar o estado havia que ganhar a sociedade civil. Isto é, deves mudar as idéias fundamentais da sociedade acerca da razão social das escolas (e todas as políticas sociais).

Rush Limbaugh é o porta-voz da maior parte do amplo movimento que tenho vindo a abordar nesta entrevista. As afirmações feitas actualmente por pessoas como ele são profundamente danosas. Muito do que dizem é explicitamente racista e sexista. Demonstra a fúria que se encontra organizada em torno dos temas abordados pela Direita. Revela um impulso populista; todavia, esse impulso tem sido colonizado pela Direita de formas muito poderosas para que as pessoas que se encontram enfurecidas pelo modo como são tratadas e que se encontram preocupadas (justificadamente) com o seu futuro e com o dos seus filhos se coloquem sob a liderança da aliança conservadora. Tem-se verificado, neste caso, um uso hábil do discurso da “responsabilidade individual”, um discurso que afirma que “nós” somos responsáveis e temos valores morais e “eles” (pessoas de cor, os pobres, imigrantes e funcionários públicos) não são. Aquilo que figuras da rádio como, por exemplo Limbaugh, fazem é legitimar a noção de que as pessoas são pobres por culpa própria, que as pessoas não têm um bom desempenho nas escolas não porque não existem postos de trabalho e futuro económico, mas porque são estúpidas e não têm carácter nem valores morais. Isto significa e significará o mesmo no futuro. Receio que teremos administrações ao nível das cidades, dos estados e a nível nacional que em ordem a ganhar votos daqueles que se encontram a gerar aquilo que se pode denominar por “fúria branca”, revelar-se-ão ainda mais desinteressados sobre o estado deploroso daqueles que efectivamente se encontram em baixo.

Os resultados destas políticas serão encobertos utilizando expressões idênticas às que costumavam ser sociais e democráticas (democracia, liberdade, etc). Na realidade, uma das coisas mais poderosas que a Direita fez (e por vezes de uma forma brutal) – e Rush

Limbaugh tem sido muito eficaz em popularizar esta estratégia – foi agarrar em sentimentos populistas que são muito populares e poderosos nos Estados Unidos da América (a linguagem do “povo”) e dotar-lhes de uma significação de Direita. Tem-se criado uma situação em que, cada vez mais, a perspectiva dominante é conferida na base de “somos nós contra eles”, em que “nós” são os esforçados trabalhadores norte-americanos que de uma ou de outra forma conseguiram sair da pobreza mercê do seu próprio sacrifício e em que os “eles” são os Afro-norte-americanos, Latinos/as e outras pessoas de cor. Isto está a criar um clima no qual a segregação racial e económica se chama, actualmente, “escolha”. É está justificada utilizando a retórica da democracia como práticas de consumo. É uma estratégia brilhante e os seus efeitos são demasiado visíveis à nossa volta.

Perante isto, estou muito, muito preocupado com o futuro da educação norte-americana. Estamos a viver verdadeiras transformações. Todavia, as condições já foram más no passado e, também nesses períodos, as forças da democracia consistente registaram grandes ganhos. Devido a isto e devido ao trabalho continuado que tenho vindo a desenvolver em muitos países com educadores e activistas que se orientam por uma postura crítica de progressista com o propósito de interromper o avanço da Direita, não estou pessimista. Pelo contrário, sou um optimista sem ilusões. Raymond Williams foi perspicaz quando disse que a esperança é um dos recursos mais valiosos. Resta-nos agora actuar nessa esperança.

Notas

¹ Esta questão está na base do livro de Holt, J. (1970). *What do I do Monday?* New York: Dutton. (N.T.).

² Apple, Michael W. (1992). Educação, cultura e poder de classe: Basil Bernstein e a sociologia da educação neomarxista. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.5, p.107-132; Apple, Michael W. (1989). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Correspondência

Michael W. Apple, Professor da Universidade de Wisconsin, Madison, Estados Unidos da América.
E-mail: apple@education.wisc.edu

Entrevista

Entrevista conduzida por Michael F. Shaughnessy, Kathy Peca e Janna Siegel, Eastern New Mexico University, Portales, New Mexico.

Entrevista publicada em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.

Traduzido por João M. Paraskeva, Docente do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal e Bolseiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
