

“ENDIREITAR” A EDUCAÇÃO: as escolas e a nova aliança conservadora

Michael W. Apple

University of Wisconsin Madison
Madison, USA

Resumo

Com este artigo, Apple promove uma análise em torno do novo bloco hegemônico contemporâneo que desde meados dos anos 80 tem vindo a determinar os ritmos e os compassos das políticas sociais contemporâneas. Este bloco histórico, constituído pelos neoliberais, neoconservadores, nova classe média profissional e populistas autoritários, é liderado pelos neoliberais e Apple, na sua análise, examina não só o modo como estes grupos superam os seus próprios antagonismos e discrepâncias, por forma a manterem uma determinada posição de poder na sociedade, como também a forma como as políticas sociais neoliberais se têm vindo a demonstrar profundamente letais para as vidas de milhões de indivíduos, adulterando e danificando o próprio conceito de sociedade democrática.

Abstract

With this article Apple promotes an analysis over the new hegemonic bloc that since the early 80's has been profoundly towering in determining both the rhythm and bits of current social policies. This historical bloc that includes neo-liberals, neo-conservatives, the new professional middle class and the authoritarian populists, is driven by neo-liberal insights, and Apple in his analyses tries to examine not only the way these groups overcome their own antagonisms and discrepancies in order to maintain a specific societal power position but also how these neo-liberal policies are rather lethal to the lives of millions and millions of individuals, by adulterating and damaging the very concept of a democratic society.

Introdução

A educação entrou num período de contestação. As instituições são vistas como tendo fracassado totalmente. Os elevados "standards", o declínio da "literacia funcional", a perda de níveis e da disciplina, o fracasso em se obter o "conhecimento real" e as destrezas economicamente úteis, os resultados pobres nos testes nacionais, entre outras acusações, têm incidido sobre as escolas. Tudo isto conduziu ao declínio da produtividade económica, ao desemprego, à pobreza, à perda da competitividade internacional, etc... Regressemos a uma "cultura comum", tornem-se as escolas mais eficientes, crie-se mais responsabilidade no sector privado e os nossos problemas estarão resolvidos.

Subjacente a isto repousa um ataque aos padrões e valores da igualdade. Embora encoberta nos floreios retóricos dos críticos, em essência, demasiada democracia política e cultural é vista como uma das maiores causas do declínio da cultura e da economia. Tendências similares são também, de algum modo, visíveis noutros países. A profundidade desta reacção surge explícita nas palavras de Kenneth Baker, antigo secretário da educação e da ciência do governo de Margaret Thatcher, que avaliou cerca de uma década dos esforços da direita na educação, assinalando que "a época da igualdade acabou" (Arnot, 1990). Esta afirmação foi proferida categoricamente de um modo positivo e não de um modo negativo.

A ameaça aos ideais da igualdade, que esses ataques representam, habitualmente não se efectua de um modo explícito, uma vez que, frequentemente, surge dissimulada num discurso de melhoria da competitividade, de aumento de postos de trabalho, de melhoria de "standards" e da melhoria da qualidade do sistema educativo, que é colocado perante uma crise total.

Todavia, seria algo simplista interpretar que aquilo que se está a passar no sistema educativo traduz apenas o esforço feito pelas elites economicamente dominantes para imporem as suas crenças e os seus desejos na educação. Muito destes ataques representam tentativas de reintegração da educação na agenda económica. No entanto, estes ataques não se resumem apenas a isto nem tão pouco se cingem ao aspecto económico. Conflitos culturais e polémicas acerca da raça e do género coincidem com as alianças de classe e com o poder de classe.

A educação é um espaço de conflitos e de compromissos. Torna-se também palco para grandes batalhas sobre o que as nossas instituições devem fazer, a quem devem servir, e sobre quem deve tomar essas decisões. E, mesmo assim, é por si própria uma das maiores arenas nas quais os recursos, o poder e a ideologia se desenvolvem, relacionando-se com as políticas, o financiamento, o currículo, a pedagogia e a avaliação. Deste modo, a educação é simultaneamente causa e efeito, ou seja, determinada e determinante. Desta forma, não há esperança de que uma análise isolada consiga interpretar completamente toda esta complexidade. O que eu espero fazer, é elaborar um esboço de algumas das maiores tensões que envolvem a educação nos Estados Unidos da América do Norte à medida que se vai desenvolvendo, subjugada por orientações conservadoras.

A palavra chave aqui é “orientações”. O plural é crucial para o meu argumento na medida em que existem tendências múltiplas e, por vezes, contraditórias nesta viragem para a direita.

Muito embora a minha análise se concentre fundamentalmente a nível nacional, é impossível perceber as políticas educacionais contemporâneas norte-americanas sem as contextualizar devidamente no plano internacional. Assim, subjacente aos "standards" mais elevados, aos testes mais rigorosos, a uma educação para o emprego e a uma maior aproximação entre a educação e a economia em geral, entre outras, repousa o receio da perda da competitividade no plano internacional e ainda a perda de postos de trabalho e de dinheiro, não só face ao Japão, como também face às crescentes economias do “tigre asiático”, do México e de outros países. Do mesmo modo, a pressão igualmente evidente nos Estados Unidos da América do Norte para reinstalar uma visão selectiva de uma cultura comum, com o intuito de dar maior ênfase numa “tradição ocidental”, à religião, à língua inglesa, entre outras está profundamente relacionados com as ameaças provenientes da América latina, África e Ásia.

Este contexto é o fundamento da minha discussão.

A viragem para a direita – aquilo que algures denominei *restauração conservadora* (Apple, 1993; 1996) – tem sido o resultado do conflito vitorioso levado a cabo pela direita para construir uma abrangente aliança consensual. Em parte, esta nova aliança tem tido muito sucesso, porque conseguiu vencer o domínio do senso comum, isto é, conseguiu projectar, de modo criativo, diferentes tendências e compromissos sociais, organizando-os sob a sua autoridade geral em questões relacionadas com o bem social, a cultura, a economia e, como veremos, com a educação. O seu objectivo, na política educacional e social, é aquilo que se denomina *modernização conservadora* (Dale, 1989b)¹.

Existem quatro grandes grupos inseridos nesta aliança. Cada um deles possui a sua própria história de autonomia relativa e as suas dinâmicas. Porém, cada um destes grupos surge também subordinado ao movimento conservador mais abrangente. Tais grupos incluem os neo-liberais, os neo-conservadores, os populistas autoritários e uma fracção particular de uma nova classe média em ascensão.

Darei especial atenção aos primeiros dois grupos (neo-liberais e neo-conservadores) uma vez que – especialmente os neo-liberais – se encontram, actualmente na liderança desta aliança para *reformular* a educação. De modo algum pretendo menosprezar a importância e o poder dos últimos dois grupos (populistas autoritários e nova classe média).

Neo-liberais

O grupo dos neo-liberais é o mais poderoso no seio da restauração conservadora, guiando-se pela conceptualização de um Estado fraco. Assim, o que é privado é necessariamente bom e o que é público é necessariamente mau. As instituições públicas, como as escolas, são vistas como “buracos negros” nos quais o dinheiro é investido – e aparentemente desaparece – e que não conseguem providenciar resultados adequados.

Para os neo-liberais só há uma forma de racionalidade que é mais poderosa do que qualquer outra: a racionalidade económica. A eficiência e a “ética” da análise de custo-lucro assumem-se como padrões dominantes. Todas as pessoas devem actuar por forma a maximizarem os seus próprios benefícios. Na verdade, inerente a esta posição encontra-se a concepção empírica que defende ser este o modo de actuação racional de todos os actores. No entanto, em vez de ser uma descrição neutra da motivação social do mundo, é, na verdade, a construção do mundo envolvida em características valorativas de uma classe-tipo com eficaz poder de aquisição (Apple, 1996; Honderich, 1990).

Esta posição incorpora a visão dos alunos como capital humano. Porque o mundo se encontra cada vez mais competitivo, os alunos (perspectivados como futuros trabalhadores) devem adquirir destrezas, requisitos e disposições para competirem com eficácia e com eficiência². Além do mais, qualquer investimento económico feito nas escolas, que não esteja directamente relacionado com os objectivos económicos é suspeito.

Com efeito, como “buracos negros” que são, as escolas e outros serviços públicos, da maneira como se encontram actualmente organizados e controlados, desperdiçam recursos económicos que podem ser canalizados para o domínio privado.

Deste modo, não só as escolas públicas fracassam na preparação dos alunos para o mundo do trabalho, como também quase todas as instituições públicas absorvem a saúde financeira da sociedade. Em parte, isto é o resultado da “Producer Capture”, dito de outro modo: subjugação à produção.

As escolas são construídas para professores e burocratas estatais e não para “consumidores”, na medida em que respondem às exigências dos profissionais e de outros funcionários estatais isoladamente e não aos consumidores que dela dependem. A ideia de “consumidor” é aqui crucial.

Para os neo-liberais o mundo é, em essência, um vasto supermercado. É a “escolha consumista” que assegura a democracia. Com efeito, a educação é vista simplesmente como mais um produto, como o pão, os carros e a televisão (Apple, 1990). Ao virar a educação para o mercado, através dos planos “voucher” e “choice”³, esta será amplamente auto-regulada. Deste modo, a democracia tornou-se numa prática de consumo, já que o cidadão ideal é o comprador. Os efeitos ideológicos disto são efémeros. Em vez da democracia ser um conceito político transformou-se inteiramente num conceito económico. A mensagem destas políticas pode-se denominar por *particularismo aritmético*, na qual o indivíduo – como um consumidor – surge desprovido de raça, classe e género (Ball, 1994; Apple, 1996).

As metáforas de consumidor e de supermercado são, na verdade, antagónicas. Tal como na vida real, existem indivíduos que podem ir a um supermercado e escolher, perante uma variedade, diversos e similares produtos. No entanto, também existem indivíduos que apenas podem participar naquilo que podemos denominar *consumismo pós-moderno*, ou seja, ficam fora do supermercado e apenas consomem a imagem dos objectos que vêem.

Todo o projecto do neo-liberalismo se relaciona com o processo de transferir as culpas das decisões tomadas pelos grupos dominantes quer para o Estado quer para os pobres

(Apple, 1995). No fundo, não é o governo que toma as decisões de se aderir à fuga de capital e de se transferir as fábricas para países dominados por governos repressivos, que não possuem sindicatos ou então se encontram fragilizados e com uma fraca regulamentação ambiental.

Também não são as classes trabalhadoras e as classes pobres que escolhem perder os seus trabalhos e as suas fábricas com a concomitante perda de esperança, de escolas e de comunidades em crise que resultam dessas decisões. Nem tão pouco escolhem despedir milhões de trabalhadores – a maior parte deles com um bom desempenho escolar – na sequência das fusões e aquisições que se verificam constantemente no mundo laboral.

Com o seu acento tónico no consumo e não na produção, as políticas neo-liberais devem também ser interpretadas como parte de um ataque mais abrangente aos funcionários governamentais. Na educação, os neo-liberais assumem a ofensiva contra os sindicatos de professores que são vistos como forças muito poderosas e muito dispendiosas, muito embora, talvez inconscientemente, isto deva ser interpretado como parte de uma longa história de ataques ao trabalho feminino, uma vez que, a maior parte dos professores nos Estados Unidos da América do Norte – e também em muitos outros países – é constituída por mulheres (Apple, 1988).

Existem várias iniciativas políticas que emergem dos segmentos neo-liberais e desta nova aliança hegemónica. A maior parte destas iniciativas centra-se quer na criação de relações cada vez mais próximas entre a educação e a economia, quer na inserção das escolas no mercado. No caso concreto da ligação entre a educação e a economia, esta aparece representada não só por propostas abrangentes nos programas “escola para o trabalho” e “educação para o emprego”, como também por um vigoroso programa de redução dos custos num estado deficitário.

A ideia de relacionar a escola com o mercado, embora não sendo tão abrangente, tem-se reforçado gradualmente. Tal ideia encontra-se nas propostas nacionais e estaduais para programas de “voucher” e “choice” (Chubb & Moe, 1990). Tudo isto, muito embora seja uma proposta altamente contestada, significa providenciar fundos públicos para escolas privadas e religiosas.

Subjacente a esta questão, encontra-se um plano de subordinação das escolas à disciplina do mercado competitivo. As soluções “quasi-mercado” são das mais divisíveis e polémicas questões políticas debatidas em todo o país, com importantes casos pendentes em tribunal, que começam agora a ser analisados, e que se relacionam com o financiamento de escolas públicas e/ou religiosas através dos mecanismos de “voucher” e “choice” (Wells, 1993; Smith & Meier, 1995; Henig, 1994).

Alguns dos apologistas dos planos “choice” defendiam que apenas o envolvimento da “voz” e da escolha dos pais poderia providenciar a hipótese da “salvação educacional” para os alunos e pais das classes minoritárias (Whitty, 1997, pág. 17; Chubb & Moe, 1990). Moe, por exemplo, assinala que a única esperança de os pobres conquistarem o direito de “abandonarem as escolas más e de procurarem as escolas boas” é através da “aliança não ortodoxa” (Whitty, 1997, pág. 17). Os pobres só poderão ter sucesso se entretanto se

aliarem aos republicanos e aos empresários – os grupos mais poderosos que supostamente lideram os sistemas de transformação.

Existem cada vez mais comprovações empíricas que o desenvolvimento do “quasi-mercado” na educação tem conduzido à exacerbação das divisões sociais existentes que envolvem a classe e a raça.

São também, cada vez mais, os convincentes argumentos relativos à crescente fuga de estudantes brancos para as escolas privadas e religiosas. Ainda que o objectivo dos planos “voucher” e “choice” fosse o de dar aos pobres o direito de poderem sair das escolas públicas, o facto é que tal êxodo cria as condições para que os pais dos alunos brancos recusem o pagamento de impostos, tributações estas que são canalizadas para as escolas públicas, pois encontram-se num estado de debilitação devido à crise fiscal do Estado. O resultado de tudo isto é um crescente “apartheid” educacional” (APPLE, 1996).

Partindo da sua experiência nos Estados Unidos da América do Norte, Whitty (1997, pág. 58) assinala que, muito embora os defensores dos planos “choice” defendam que a competição permitirá às escolas possuírem mais responsabilidades e mais eficiência, dando também oportunidades às crianças desfavorecidas, tudo não passa de uma falsa esperança. Estas esperanças não estão agora a ser concretizadas e provavelmente, não se concretizarão no futuro uma vez que se encontram inseridas num contexto de políticas abrangentes que nada fazem para transformar profundamente as desigualdades sociais e culturais.

Acrescenta ainda Whitty (1997) que as tomadas de decisão atomísticas numa sociedade fortemente estratificada podem aparentar ser uma tentativa de dar a todos iguais oportunidades, no entanto, transformando as responsabilidades das tomadas de decisão da esfera pública para a esfera privada, reduz-se o espectro da acção colectiva que garante a qualidade de educação para todos.

Esta posição surge ratificada por Henig (1994, pág. 222), que refere que “a triste ironia dos movimentos actuais da reforma educativa é que, através duma exagerada identificação com as propostas escolares de escolha, o impulso saudável de considerar as reformas radicais dirigidas aos problemas sociais poderá ser desviada para iniciativas que desgastam as potencialidades para uma deliberação e resposta colectiva”. Se conjugarmos isto com o facto de que as políticas neo-liberais, na prática, podem reproduzir as hierarquias tradicionais de raça, classe e género, estamos, na verdade, perante algo que exige uma profunda reflexão (Apple, 1996; Whitty, 1997).

Há uma segunda variante no neo-liberalismo. Tal variante está disposta a despende mais dinheiro do estado e/ou privado nas escolas se, e simplesmente só se, as escolas atingirem os objectivos exigidos e expressos pelo capital. Deste modo, os recursos são colocados à disposição das políticas e das *reformas* que integrarão o sistema educativo num projecto mais vasto que garanta a continuação de uma economia cada vez mais competitiva. Dois exemplos podem sumariamente explicar esta posição.

Em alguns estados foi aprovada legislação que impõe às escolas e às universidades a construção de sinergias entre o sistema educativo e a comunidade empresarial. No estado de Wisconsin, por exemplo, todos os programas de formação de professores devem incluir

experiências identificáveis na “educação para o emprego” para todos os futuros professores; também toda a aprendizagem nas escolas públicas básicas e secundárias deve incluir, no seu currículo formal, elementos de educação para o emprego⁴.

O segundo exemplo é aparentemente menos consequencial, ainda que represente uma forte afirmação de reintegração das políticas e práticas educacionais na agenda ideológica do neo-liberalismo. Refiro-me concretamente ao “Canal 1”, uma rede televisiva com fins lucrativos, que se encontra a transmitir nas escolas (muitas delas estão numa crise financeira profunda que advém da própria crise fiscal do Estado) envolvendo mais de 40% dos alunos de todas as escolas básicas e secundárias do país. Nesta *reforma*, um grupo privado de *mass media* ofereceu gratuitamente às escolas uma antena parabólica, dois transmissores (VCRs) e um monitor de televisão para cada sala de aula. Ofereceu também a transmissão gratuita do noticiário para os alunos. Em contrapartida, todas as escolas deveriam assinar um contrato de 3 a 5 anos, garantindo que os seus estudantes assistiriam diariamente ao “Canal 1” (Apple, 1993).

Esta realidade parece relativamente benigna. Com efeito, está em causa tanto a tecnologia fornecida para que apenas o “Canal 1” seja transmitido, quanto à transmissão dos noticiários, através dos quais surgem os anúncios obrigatórios das grandes cadeias de *fast food*, da moda desportiva ... a que os alunos, por via do contrato, são obrigados a ver. Os alunos, em essência, foram vendidos como uma audiência cativa aos grupos económicos.

Uma vez que, por lei, os estudantes devem estar nas escolas, os Estados Unidos da América do Norte do Norte são uma das primeiras nações do mundo que permitiram que a sua juventude fosse vendida como um produto a muitos grupos dispostos a pagar preços elevados na publicidade do “Canal 1” para assim obterem índices de audiência estáveis⁵. Deste modo, subjacente a inúmeras variantes do neo-liberalismo encontramos não só as escolas transformadas em produtos de mercado como também encontramos agora os estudantes (Apple, 1993; Molnar, 1996).

Como já salientei, a ênfase da política da restauração conservadora na educação reside, em grande parte, nas grandes mudanças que se verificam no nosso senso comum – sobre o que é a democracia, acerca da nossa visão como indivíduos possessivos, *consumistas* e finalmente como interpretamos a relação do mercado.

Sublinhando as políticas neo-liberais na educação e as suas políticas sociais, em geral, há uma fé essencial na lealdade e justiça dos mercados. Os mercados têm a finalidade de distribuir recursos de um modo eficaz e justo de acordo com o esforço. Tencionam criar trabalhos para todos que os queiram. São o melhor mecanismo possível para assegurar um futuro melhor para todos os cidadãos (consumistas).

Em consequência, devemos questionar como é que se revela a economia dominante na supremacia neo-liberal. No entanto, muito longe do retrato descrito pelos neo-liberais, no qual empregos tecnologicamente avançados substituirão a rotina, o subemprego e o desemprego que actualmente afecta tanta gente, se abrissemos as escolas e os alunos à ideia de mercado, a realidade seria outra. Como já demonstrei numa análise muito mais completa, mais concretamente “Políticas Culturais e Educação” (Apple, 1996, págs. 68-90),

os mercados são tão violentamente destrutivos quão violentamente produtivos na vida das pessoas.

Vamos tomar como estudo o mercado do trabalho remunerado, que os neo-liberais pretendem relacionar com o sistema educativo. Mesmo com o crescimento proporcional de postos de trabalho altamente tecnológicos, os postos de trabalho que estão e estarão disponíveis para a maioria da população americana, não serão, definitivamente empregos de nível tecnológico elevado nem tão pouco exigirão destrezas muito especializadas. Acontecerá precisamente o contrário. Gradualmente, o mercado do trabalho remunerado será dominado por salários baixos, pela rotina no comércio de retalho, e pela indústria e prestação de serviços. Isto torna-se especificamente claro devido a um factor.

Por volta do ano 2005 existirão mais postos de trabalho que não requerão grandes conhecimentos (por exemplo empregados de balcão) do que postos de trabalho para técnicos de computadores, analistas de sistemas, fisioterapeutas, analistas de operações e técnicos radiologistas.

Com efeito, prevê-se que será no sector da prestação de serviços que se encontrarão novos postos de trabalho. Este sector inclui globalmente, assistência pessoal, assistência médica ao domicílio, assistência social (muitos dos quais estão actualmente a perder os seus postos de trabalho devido aos cortes que se têm feito nos orçamentos), empregos de hotelaria, empregos em restaurantes, serviços de transporte, negócios e escriturários. Para além disto, 8 das 10 posições individuais em maior crescimento nos próximos dez anos incluem: vendedores a retalho, empregados de balcão, escriturários, camionistas, empregados de mesa, enfermeiros, auxiliares de enfermagem, ajudantes de cozinha e empregados de limpeza. É obvio que a maior parte destas profissões não requer índices altos de educação. A maior parte, mal remunerada, não pertence a sindicatos, não é emprego a tempo inteiro, e por isso, ou não possui regalias sociais ou então as que possui são reduzidas. E, muitos destes empregos estão relacionados, com tendência a agravarem-se ainda mais, com as divisões do trabalho existentes na raça, género e classe. Esta é a economia que está a emergir, e não o hiper-dimensionado quadro romântico pintado pelos neo-liberais que nos aconselham a confiar nas leis do mercado.

Os neo-liberais defendem que, transformando o mercado no árbitro da valorização social, eliminaremos não só as políticas como também as irracionalidades inerentes às decisões educacionais e sociais. A eficiência e as análises custo-lucro serão os motores da transformação social e educacional. No entanto, estas estratégias "economicistas e despolitizadas" estão a contribuir para que as crescentes desigualdades de recursos e poder, que caracterizam a nossa sociedade, se multipliquem. Fraser (1989, pág. 168) descreve o processo da seguinte maneira:

“Nas sociedades capitalistas dominadas pelos homens, aquilo que é ‘político’ surge definido por oposição ao que é ‘económico’, ‘doméstico’ ou ‘pessoal’. Então, podemos identificar dois grupos principais que despolitizam o discurso social: em primeiro lugar, as instituições domésticas em especial na forma doméstica normativa, nomeadamente o núcleo familiar moderno dominado pelo

homem; em segundo lugar, as instituições económicas oficiais do sistema capitalista, concretamente empregos remunerados, mercados, mecanismos de crédito, instituições ‘privadas’ e corporações. As instituições domésticas despolitizam o discurso social na medida em que o pessoalizam e/ou o familiarizam. Moldam-no como algo pessoal-familiar ou privado-doméstico por oposição a algo político e público.

Por outro lado, as instituições económicas do sistema capitalista despolitizam alguns assuntos do discurso social, tornando-os economicistas. As questões aqui levantadas são definidas quer na base de exigências impessoais do mercado, quer na base de prerrogativas ao direito da propriedade ‘privada’, quer na base de problemas técnicos de planificadores e de gestores, tudo isto numa perfeita contradição com as questões políticas. Em ambos os casos, o resultado é que se encurtam as sinergias que fundamentam as motivações que estão na base das relações sociais de modo a interpretar as necessidades humanas; as correntes de interpretação surgem amarradas e impedidas de passar dos limites doméstico e económico para o limite político”.

Para Fraser, este processo de despolitização dificulta a capacidade dos que têm menos poder económico, político e cultural de serem ouvidos e influenciados de modo a lidarem com a verdadeira profundidade do problema. Ainda para Fraser, tal acontece quando o “discurso das necessidades” se transfere tanto para o discurso de mercado quanto para as políticas de orientação privada.

De acordo com a nossa orientação, falaremos de duas grandes categorias de "discursos de necessidades".

O primeiro tipo de discurso, baseia-se nas formas opostas do discurso de necessidades e surge quando as mesmas são, na sua génese, politizadas e fazem parte da cristalização duma nova identidade oposicionista relacionada com os grupos sociais subordinados. O que era anteriormente visto como um assunto do domínio privado, é agora situado na arena política. O assédio sexual, a raça e a segregação sexual no trabalho remunerado e as políticas da acção afirmativa nas instituições económicas e educacionais fornecem exemplos de como temáticas do domínio “privado” se hiperdimensionaram e jamais se poderão confinar à esfera “doméstica” (Fraser, 1989, pág. 172)⁶.

Um segundo tipo de discurso de necessidades pode ser denominado discurso de reprivatização que surge como resposta a uma nova e emergente forma oposicionista, tentando recolocar estas novas formas na arena "privada" ou "doméstica". Frequentemente, estes discurso desmantela ou reduz os custos dos serviços sociais, desregula os empreendimentos "privados" ou impede o que se pode chamar de "necessidades inesperadas".

Deste modo, os reprivatizadores podem tentar prevenir que questões do foro doméstico se transladem abertamente para o foro político, tentando que se mantenham como assuntos que estritamente dizem respeito ao foro familiar. Ou então, questionam que o encerramento de uma fábrica não é uma questão política mas sim uma prerrogativa irrevogável da tutela privada ou um imperativo inalienável do mecanismo impessoal do mercado (Fraser, 1989,

pág. 172). Em qualquer dos casos, há que contestar a possibilidade dum desencadeamento de necessidades inesperadas e de despolitização do discurso social.

Na política educacional dos Estados Unidos da América do Norte há exemplos muito claros destes processos. No estado da Califórnia, por exemplo, um referendo, ainda em vigor, que proíbe as políticas de acção afirmativa na instituição governamental, nas admissões à universidade, entre outros, foi aceite pela esmagadora maioria, devido não só ao facto de os "reprivatizadores" terem realizado investimentos financeiros excepcionais em campanhas de publicidade, rotulando estas políticas como "fora de controlo", mas também à intervenção inapropriada do governo nas decisões que envolviam "o mérito individual"⁷.

Programas de "voucher" e "choice" na educação – onde assuntos conflituosos envolvendo o conhecimento que deve ser ensinado, quem deve controlar as políticas e práticas escolares, e onde se reconhece que compete ao mercado decidir o modo de financiamento das escolas – oferecem-nos outro exemplo primordial das tentativas de "despolitizar" as necessidades educacionais. Estes exemplos demonstram o emergir do poder do discurso reprivatizador.

Convém aqui fazer uma distinção entre a legitimação do "valor" e do "senso" por forma a perceber o que acontece em ambos os casos (Dale, 1989a). Cada um deles significa uma estratégia diferente, através da qual os grupos poderosos ou os estados legitimam a sua autoridade. No caso concreto da primeira estratégia (valor), a legitimação é conseguida entregando-se ao povo o que realmente se foi prometendo. Assim, o estado social democrata pode providenciar assistência social para a população, obtendo em contrapartida apoio, ou seja, o estado faz isto como resultado de discursos oposicionistas, ganhando mais poder na arena social, e conseqüentemente possuindo mais poder para redefinir as fronteiras entre o público e o privado.

No que tange à segunda estratégia (senso), em vez de providenciar à nação políticas que atinjam as necessidades que foram expressas, os estados e/ou os grupos dominantes tentam alterar o significado do senso comum sobre as necessidades sociais em algo substancialmente diferente. Com efeito, se as pessoas com menos poder clamam por "mais democracia" e por um estado mais responsável, o importante não é entregar "valores" que consigam fazer cumprir com essa exigência, especialmente quando esse processo poderá impor necessidades inesperadas. Pelo contrário, importa transformar o que na realidade conta como democracia. No caso das políticas neo-liberais, a democracia é agora redefinida como garantia da escolha num mercado livre. Em essência, o estado ausenta-se, retira-se.

A extensão da adesão a estas transformações de necessidades e de discurso de necessidades demonstra o sucesso dos reprivatizadores na redefinição das fronteiras entre o domínio público e o privado, revelando ainda como o senso comum das pessoas pode ser desviado e encaminhado para uma doutrina conservadora durante um período de crise económica e ideológica.

Neo-conservadorismo

Muito embora os neo-liberais se encontrem na liderança da aliança conservadora, o neo-conservadorismo é o segundo grande grupo inserido nesta nova aliança. Contrariamente aos neo-liberais, que preconizam um estado fraco, os neo-conservadores preconizam um estado forte, sendo isto bem notório nas questões que envolvem aspectos como o conhecimento, os valores e o corpo. Considerando que o neo-liberalismo pode ser visto como baseado no que Raymond Williams epitetou de "linha de montagem ideológica emergente", o neo-conservadorismo fundamenta-se numa forma "residual" (Williams, 1977). É uma corrente profundamente assente na apreciação romântica do passado, um passado onde o "conhecimento real" e a moral se impunham, onde as pessoas "conheciam o seu lugar", e onde as comunidades estáveis guiadas pela ordem natural nos protegiam da deterioração da sociedade (Apple, 1996; Hunter, 1988).

Entre as políticas que têm sido propostas por esta teia ideológica encontramos o currículo nacional, os testes nacionais, o "regresso" aos "standards" elevados, a revivificação da "tradição ocidental" e o patriotismo. No entanto, sublinhando algumas das crenças neo-conservadoras na política social, em geral, e na educação, em particular não estamos apenas perante uma apologia de um "regresso" ao passado. Está também subjacente – e é muito importante que se diga – um receio pelo “outro”. Esta ideia surge bem explícita pelo seu apoio a um currículo nacional único, os seus ataques ao bilinguismo e ao multiculturalismo e ao seu insistente apelo à elevação dos “standards” (Hirsch, 1996).

Assim, a ênfase que os neo-conservadores colocam no regresso aos valores tradicionais e à "moralidade" criou grande impacto na sociedade como fica demonstrado com o livro "The Book of Virtues", de William Bennett, um dos livros mais vendidos actualmente. Bennett (1988, págs. 8-10), antigo secretário de estado da educação na administração republicana, defende que, durante um grande período de tempo "deixámos de fazer coisas que estão certas e permitimos um assalto aos nossos "standards" morais e intelectuais". Em oposição, necessitamos de um "renovado compromisso pela excelência, pelo carácter e pelos fundamentos".

O livro de Bennett tem como objectivo providenciar "fundamentos morais" no sentido de as crianças "reconstruírem" um compromisso com as "virtudes tradicionais" tais como, patriotismo, honestidade, carácter moral e espírito empresarial (Bennett, 1994). O livro não só veicula posições que entraram no domínio do senso comum da sociedade, influenciado-a de algum modo, como também providenciou, em parte, a força orientadora que subjaz ao movimento direccionado para as “Charter Schools”. Estas escolas são aquelas que possuem características individualizadas e que optaram por se desviarem da maior parte dos requisitos impostos pelo Estado, desenvolvendo um currículo assente nos desejos da sua clientela (Whitty, 1997). Muito embora, teoricamente, existam fundamentos para que se elogiem estas políticas o facto é que, muitas dessas escolas se tonaram em espaços perfeitos nos quais os activistas conservadores religiosos e outros conseguiram ganhar fundos públicos para as suas escolas que noutras circunstâncias teriam sido proibidas.

Por trás de tudo isto está um evidente sentido de perda – perda de fé – de comunidades imaginadas, de uma visão quase pastoral de pessoas que pensam da mesma maneira, que compartilham normas e valores e na qual reina a "tradição ocidental". É bastante semelhante a discussão de Mary Douglas acerca da pureza e do perigo, na qual o que era imaginado existir era sagrado e a "profanação" era temida acima de tudo (Douglas, 1996). A oposição binária nós/eles domina este discurso e a cultura do "outro" é de recear.

Este sentimento de profanação cultural pode ser visto nos incessantes e crescentes e violentos ataques ao multiculturalismo – o qual possui em si mesmo uma vasta categorização combinada com as múltiplas posições culturais e políticas (McCarthy & Crichlow, 1994) – na oferta do ensino ou qualquer outro benefício social às crianças imigrantes "ilegais" e, nalguns casos, às crianças imigrantes legais, no movimento conservador "English only"⁸, e ainda nas tentativas conservadoras de igualdade para reorientar os *curricula* e os manuais escolares para uma construção particularmente direcionada para a tradição ocidental.

Nesta conformidade, os neo-conservadores lamentam o "declínio" do currículo tradicional e da história, literatura e dos valores que dizem representar. Na base deste argumento, está um conjunto de assunções históricas acerca da "tradição", da existência de um consenso social sobreposto àquilo que deve valer como conhecimento legítimo (Apple, 1990) e ainda acerca da superioridade cultural. Deste modo, é crucial lembrar que o currículo "tradicional", cujo declínio é lamentado fervorosamente pelos críticos neo-conservadores, "ignora a maior parte dos grupos que compõem a população americana, não obstante serem oriundos de África, da Europa, da Ásia, da América do Sul e Central ou mesmo das populações indígenas (Levine, 1996, pág. 20). A sua focalização primeira e última reside apenas num espectro muito reduzido das pessoas provenientes de pequenas nações do norte e ocidente europeu, ainda que as culturas e histórias representadas nos Estados Unidos da América do Norte tenham sido "forjadas por uma diversidade e complexidade de povos e sociedades" (Levine, 1996, pág. 20). Os padrões e as culturas deste espectro reduzido são vistos como arquétipos da "tradição" para todos. Estes não são simplesmente ensinados, mas sim ensinados como sendo superiores a todos os outros padrões e culturas (Levine, 1996, pág. 20).

Tal como Levine nos refere, um sentido histórico selectivo e imperfeito alimenta as ânsias nostálgicas dos neo-conservadores. O cânone e o currículo nunca foram estáticos. Eles estiveram sempre num constante processo de revisão "com defensores indignados insistindo, como ainda o fazem, que a transformação transportará consigo o declínio instantâneo" (Levine, 1996, pág. 15; Apple, 1990; Kliebard, 1995).

Com efeito, mesmo a inclusão de "clássicos", como Shakespeare no currículo das escolas dos Estados Unidos da América do Norte, tornou-se possível depois de prolongados e intensos conflitos, conflitos estes que foram equivalentes aos debates polémicos sobre qual o conhecimento que deveria ser ensinado. A este respeito, salienta Levine que, a crítica cultural neo-conservadora quando apela ao "regresso" a uma "cultura comum" e a uma "tradição", está a simplificar de tal modo a sua análise que a distorcem.

O que realmente se passa, actualmente, em termos de expansão e alteração do conhecimento oficial nas escolas e nas universidades "não é nada fora do normal"; certamente não é um desvio radical dos padrões que marcaram a história da educação – uma alteração e expansão constantes e frequentemente controversas dos *curricula* e cânones, assim como lutas incessantes sobre a natureza dessa expansão e alteração" (Levine, 1996, pág. 15).

Decerto que estas posições conservadoras foram obrigadas a uma espécie de compromisso por forma a poderem manter a sua liderança ideológica e cultural como movimento de "reforma" da política e prática educacional.

Um exemplo primordial é o discurso emergente da história do currículo – em particular a construção dos Estados Unidos da América do Norte como uma "nação de imigrantes". Neste discurso hegemónico, todos na história da nação foram imigrantes, desde as primeiras populações indígenas americanas, que supostamente caminharam ao longo do estreito Bering, acabando por povoar o Norte, o Centro e o Sul da América, passando pelas últimas imigrações de populações oriundas do México, da Irlanda, da Alemanha, da Escandinávia, da Itália, da Rússia, da Polónia, entre outras, até às recentes imigrações da Ásia, América latina, África, etc.

Muito embora seja verdade que os Estados Unidos da América do Norte se constituem por uma população de todo o mundo – e isto é um dos aspectos que torna o país culturalmente rico mas também dinâmico – esta perspectiva constitui um apagar completo da memória histórica. Alguns dos grupos chegaram aos Estados Unidos da América do Norte acorrentados, sendo submetidos à escravidão legitimada pelo Estado e a um "apartheid" durante centenas de anos. Outros sofreriam também aquilo que podemos denominar destruição corporal, linguística e cultural (Apple, 1996).

De facto, a urgência na concretização dos objectivos neo-conservadores, nomeadamente um currículo nacional e exames nacionais é fortemente mediada pela necessidade de um compromisso. Mesmo os mais acérrimos defensores das políticas e programas educacionais neo-conservadoras tiveram que apoiar, de igual modo, a criação de um currículo que, pelo menos, parcialmente, reconhecesse "os contributos dos outros"⁹. Em parte, deve-se ao facto da ausência de um departamento nacional de educação forte e explícito e de uma tradição de controlo de ensino estatal e local. A "solução" tem sido o desenvolvimento "voluntário" de "standards" nacionais em cada área disciplinar (Ravitch, 1995). Com efeito, o exemplo por mim citado acerca da história é um dos resultados desses "standards" voluntários.

Uma vez que são as organizações profissionais nacionais dessas áreas disciplinares – como o Conselho Nacional de Professores de Matemática – que estão a desenvolver esses mesmos “standards”, que são apenas compromissos e, conseqüentemente, mais flexíveis do que os desejados pelos neo-conservadores. Este processo tende a restringir as políticas conservadoras acerca do conhecimento.

Todavia, este processo não deveria conduzir a um quadro demasiado romântico das tendências gerais emergentes na política educacional. Uma vez que a liderança na “reforma” escolar está a ser progressivamente dominada por discursos conservadores,

circundando “standards”, “excelência”, “responsabilidade”, etc, e uma vez que os elementos mais flexíveis dos “standards” se tornaram demasiado dispendiosos para serem implementados, um discurso sobre “standards” funciona definitivamente de modo a dar mais peso retórico ao movimento neo-conservador para realçar o controlo central sobre o “conhecimento oficial” (Apple, 1993) e permitindo alcançar os objectivos.

As implicações sociais desta problemática, como modo de criar resultados escolares cada vez mais diferenciados, são progressivamente mais preocupantes.

Porém, não é apenas sobre as questões de controlo sobre o conhecimento legítimo que o discurso neo-conservador actua. A ideia de um estado forte é também visível no crescimento de um estado regulador no que concerne aos professores. Tem existido um crescimento gradual na transformação da "autonomia licenciada" para uma "autonomia regulada" uma vez que o trabalho dos professores é cada vez mais estandardizado, racionalizado, e "politizado" (Dale, 1989a).

Debaixo das condições de autonomia licenciada, logo que os professores possuam o certificado profissional apropriado, estes estão basicamente livres – dentro de alguns limites – para actuarem nas suas salas de aula de acordo com os seus próprios juízos de valor. Este tipo de regime baseia-se na confiança da "discrição profissional". Subjacente às crescentes condições da autonomia regulada, as acções dos professores encontram-se agora sujeitas a um maior escrutínio em termos de processos e de resultados.

Nesta perspectiva, existem estados, nos Estados Unidos da América do Norte, que especificam não só os conteúdos que os professores devem ensinar como também regulamentam os métodos apropriados de ensino. O não cumprimento destes métodos especificamente "apropriados" coloca o professor sob a alçada de sanções administrativas. Este regime de controlo não assenta na confiança mas sim numa suspeita profunda dos motivos e da competência dos professores.

Para os neo-conservadores é o equivalente à noção de “Producer Capture”, isto é subjugação à produção que é tão poderosa para os neo-liberais. Contudo, para os neo-conservadores, não é o mercado que resolverá este problema mas um estado forte e intervencionista que garantirá que apenas os conteúdos e os métodos "legítimos" serão ensinados e utilizados. E isto será fiscalizado através de testes nacionais ao nível do estado para alunos e professores.

Tem sido afirmado que políticas deste teor conduzem ao atrofimento das destrezas do professor, à "intensificação" do seu trabalho, e à perda da sua autonomia e do seu respeito (Apple, 1988; 1995). Tal não é surpreendente uma vez que por trás deste impulso conservador repousa uma clara descrença nos professores e um ataque quer à competência dos professores quer aos seus sindicatos¹⁰.

A desconfiança dos professores, a preocupação acerca de uma suposta perda de controlo cultural e o sentido do perigo da profanação ameaçadora encontram-se entre os mais variados receios sociais e culturais que conduzem as políticas neo-conservadoras. Como salientei no início, encontra-se subjacente a estas posições uma compreensão etnocêntrica e cada vez mais racial do mundo. Esta situação, talvez possa ser melhor

exemplificada através da obra "The Bell Curve" de Herrnstein & Murray (1994). Num livro que vendeu centenas de milhares de exemplares, os autores defendem um determinismo genético assente na raça (e de algum modo no género).

Para estes autores, é romântico assumir que as políticas sociais e educacionais podem, em última análise, conduzir a resultados cada vez mais iguais dado que as diferenças na inteligência e no sucesso são geneticamente determinadas. A tarefa mais acertada que os planificadores das políticas educativas poderiam fazer seria aceitar este determinismo genético, planificando numa sociedade que reconhece estas diferenças biológicas e não providenciando "falsas esperanças" aos pobres e aos menos inteligentes, que na maior parte dos casos são negros.

Obviamente, este livro reforça estereótipos rácicos que contribuíram parcialmente durante um longo período de tempo para as políticas sociais e educacionais dos Estados Unidos da América do Norte (Omi & Winant, 1994).

Em vez de se ver a raça tal e qual como é – como uma categoria completamente social que é mobilizada e usada em formas diversas por grupos diferentes em tempos específicos (Omi & Winant, 1994) – posições como estas, defendidas por Herrnstein & Murray, formam uma capa envernizada de legitimidade científica para os discursos das políticas que anteriormente caíram no descrédito intelectual (Kincheloe & Steinberg, 1996).

A mobilidade financeira dada a esta obra, pela qual é afirmado que os autores receberam largas quantias monetárias das fundações neo-conservadoras para escreverem e publicarem o livro, revela claramente não só o substrato racial em parte inerente à agenda neo-conservadora como também o poder dos grupos conservadores de virem a público expor as suas ideias.

As consequências destas posições não se encontram nas políticas educativas mas na intercepção dessas políticas com as políticas económicas e sociais mais vastas onde realmente têm sido influentes. Aqui também podemos discernir esta questão: as contestações de que o que os pobres não têm falta de dinheiro, mas de uma herança biológica "apropriada" e de uma decidida falta de valores relacionados com a disciplina, diligência no trabalho e moralidade (Klatch, 1987).

Exemplos importantes são os programas como "Learnfare" e "Workfare" onde os pais perdem uma parcela dos seus benefícios sociais se os seus filhos faltarem um número significativo de dias à escola ou não serão pagos benefícios nenhuns se uma pessoa não aceitar uma remuneração baixa, não obstante o rebaixamento social em causa ou mesmo se a assistência social não é providenciada pelo estado. Estas políticas reinstalam as anteriores políticas de "workhouses" que foram tão populares – e tão prejudiciais – nos Estados Unidos da América do Norte, na Inglaterra e noutros países (Apple, 1996). Despendi muito do meu tempo nesta secção, documentando o poder crescente das posições neo-conservadoras nas políticas sociais e educacionais nos Estados Unidos da América do Norte. Forjaram uma coligação criativa com os neo-liberais, uma coligação que – em concertação com outros grupos – está efectivamente a transformar a visão na qual as políticas vêm a ser debatidas. Deste modo, mesmo tendo em conta o crescimento da influência das políticas neo-liberais e neo-conservadoras, teriam consideravelmente menos

sucesso se não tivessem chamado a si o populismo autoritário e o fundamentalismo religioso, colocando-os debaixo do espectro da aliança conservadora. Iremos agora falar sobre este grupo.

Populismo autoritário

Talvez mais do que em qualquer outra nação industrializada não seja possível compreender globalmente as políticas educativas nos Estados Unidos da América do Norte sem se prestar a devida atenção à "direita" cristã. É excepcionalmente poderosa e influente para além dos seus próprios números, nos debates sobre a política pública nos *media*, na educação, na assistência social, nas políticas sexuais e corporais, na religião, etc..

A sua influência advém de um grande compromisso no seio dos próprios activistas, de uma larga base financeira que possuem, das suas posições retóricas populistas e da agressividade com que perseguem os seus objectivos. Os populistas autoritários da "nova direita" baseiam as suas posições na educação, em particular, e na política social, em geral, através de visões particulares fundamentadas na autoridade bíblica, tais como, "a moral cristã", o devido papel dos géneros masculino e feminino e da família. A "nova direita" entende o género e a família como uma unidade divina e orgânica que resolve "o egoísmo masculino" e o "altruísmo feminino". Tal como Hunter (1988, pág. 15) descreve:

"Uma vez que o género é divino e natural... não há espaço para um conflito político legítimo. No seio da família homem e mulher – estabilizados e dinâmicos – encontram-se harmoniosamente fundidos quando não são perturbados pelo modernismo, liberalismo, feminismo e humanismo que ameaça directamente a masculinidade e feminilidade e tem os seus efeitos nas crianças e na juventude... "mulher real", isto é, mulheres que, entendendo-se como esposas e mães, não irão colocar em risco a santidade do seu lar através do seu feminismo. Quando homens ou mulheres transformam os seus papéis de género colidem com Deus e com a natureza; quando os liberais feministas e os humanistas seculares impedem-nos de cumprirmos essas regras, eles menosprezam os apoios naturais e divinos nos quais repousa a sociedade".

Na mente destes grupos, o ensino público é em si um espaço de imenso perigo. Nas palavras do activista conservador Tim LaHaye, "a educação pública moderna é a força mais perigosa na vida da criança: de modo religioso, sexual, económico, patriótico e físico (Hunter, 1988, pág. 57). Isto relaciona-se com o sentido de perda da "nova direita" em relação às escolas e à família.

“Até muito recentemente, de acordo com a perspectiva da ‘Nova direita’, as escolas eram uma extensão da casa e da moral tradicional. Os pais podiam confiar os seus filhos às escolas públicas porque eram localmente controladas e reflectiam os valores bíblicos e familiares. Todavia, tomadas por forças

estrangeiras e elitistas, as escolas colocaram-se, agora, entre as crianças e os pais. Muitas pessoas testemunham a fragmentação no interior das famílias, da Igreja e a escola perdeu o controlo da vida diária das crianças e da América. Com efeito, a ‘Nova Direita’ defende que o controlo familiar da educação é de natureza bíblica, faz parte do plano de Deus, a responsabilidade primária da educação dos jovens repousa na família e mais directamente no pai”.

É exactamente este sentido de “controlo de elite e estrangeiro” a causa da perda das ligações bíblicas e da destruição de “Dádivas de Deus” como a família e as estruturas morais que marcam a agenda do autoritarismo populista. É uma agenda que tem aumentado o seu poder, não só numa perspectiva retórica, como também fundamentando os conflitos acerca do que devem as escolas fazer, como devem ser financiadas e quem as deve controlar. Esta agenda, muito embora não se esgote apenas nisto, inclui aspectos como o género, sexualidade e a família. Estende-se a um espectro muito mais vasto de questões que se relacionam com o que conta realmente como conhecimento “legítimo” nas escolas. E nesta vastíssima arena de preocupações acerca do *corpus* total de conhecimento escolar, os activistas conservadores não encontraram sucesso algum quando pressionaram as editoras dos manuais escolares para transformarem o que pretendiam e alterarem aspectos importantes das políticas educativas do Estado no que diz respeito ao ensino, currículo e avaliação.

Isto é crucial, uma vez que na ausência da produção comercial dos manuais de um currículo nacional – regulado por produções individuais estatais e autoridades – mantém-se a definição dominante no currículo dos Estados Unidos da América do Norte (Apple, 1988; Apple, 1993; Apple, 1996).

O poder destes grupos é visível, por exemplo, na “auto-censura”, na qual as editoras se ajustam. Por exemplo, na base desta pressão conservadora, um determinado número de editoras de antologias literárias para as escolas secundárias decidiram incluir o texto “I have a dream” de Marthin Luther King, só depois de retiradas todas as menções e referências ao racismo que se encontravam no texto (Delfattore, 1992, pág. 123).

Ao nível das políticas curriculares estatais, esta realidade é bem visível na legislação dos manuais, como é o caso do Texas onde se exige que os textos mencionem o patriotismo, a obediência, a autoridade e desencoragem o “desvio” a estes valores (Delfattore, 1992, pág. 139). Uma vez que a maior parte dos editores orientam os conteúdos e a organização dos seus manuais que serão aprovados por um pequeno número de estados que em essência deferem e compram esses manuais por todo o país, dá a possibilidade a estados como o do Texas e da Califórnia de poderem determinar o que realmente conta como “conhecimento oficial” através de todo o país (Apple, 1988; Apple, 1993; Cornbleth & Waugh, 1995).

No que diz respeito, aos elementos neo-conservadores inseridos na aliança conservadora, o populismo autoritário e os fundamentalistas religiosos tiveram uma influência substancial na política e prática curriculares. Apenas recentralizando aspectos

como a autoridade, a moralidade, a família, a Igreja e a “decência” é que as escolas, para eles, poderão ultrapassar a “decadência moral” que é tão evidente entre nós.

Só o regresso ao ensino da compreensão não redentora da Bíblia e a motivação (ou exigência) de um clima nas escolas onde essas aprendizagens criarão novas ênfases é que a nossa cultura poderá ser salva (Delfattore, 1992; Reed, 1996).

Embora um determinado número de sistemas escolares e de estados tenha conseguido criar mecanismos que lhes permitiram desviar-se destas pressões, a natureza burocrática, quer de muitos sistemas escolares quer das regiões ou locais, o facto é que em geral produziu condições para que os pais e outros membros da comunidade que, porventura até poderiam discordar da ideologia da “Nova direita”, aderissem aos seus ataques relativamente aos conteúdos e da organização do ensino (Apple, 1995).

Ainda que as lutas preconizadas pelo autoritarismo populista acerca do currículo e manuais tenha crescido rapidamente, esta falta de confiança nas escolas públicas alimentou também um apoio considerável e intenso às políticas neo-liberais, tais como os planos “voucher” e “choice” Como uma linha de montagem de grandes proporções, a “Nova direita” desconfia dos motivos e planos económicos do capital. Além do mais, os próprios populistas de direita experienciaram os efeitos do desemprego e da reestruturação económica. Todavia, embora tendo em consideração as apreciações parciais dos efeitos diferenciados da reestruturação económica e da competição global, os populistas vêm nas propostas para a *mercadorização* e privatização uma forma através da qual as “reformas” possam ser utilizadas para o seu próprio benefício. Quer através da redução dos impostos escolares, quer através dos impostos de crédito, ou mesmo através da distribuição de dinheiros públicos canalizados para as escolas privadas e religiosas, os populistas podem criar um conjunto de escolas organizadas em torno de uma moral mais profunda das “comunidades imaginadas”.

Esta procura pela reconstrução de “comunidades imaginadas” indica um dos efeitos do discurso da reprivatização nas políticas que envolvem as orientações educacionais. No processo de negação da legitimidade das reivindicações oposicionistas, os discursos reprivatizadores podem na verdade tender para que os assuntos se politizem ainda mais. Estes assuntos tornam-se mais do foro público e não apenas de contestação “doméstica”.

Este paradoxo – o discurso reprivatizador conduz na verdade a uma discussão pública de necessidades desviantes e evasivas – nem sempre implica vitórias de grupos oposicionistas tais como feministas, indivíduos marcados com o estigma racial ou outros grupos desprovidos de poder. Pelo contrário, esta politização pode, de facto, conduzir ao crescimento de novos movimentos sociais e de novas identidades sociais, cujo objectivo fundamental, é o de recolocar as necessidades evasivas na esfera económica, doméstica e privada. Coligações novas e de algum modo conservadoras podem vir a ser formadas.

É exactamente isto que se tem passado nos Estados Unidos da América do Norte onde um conjunto de discursos reprivatizadores, “com tom marcadamente de populismo autoritário”, tem conseguido criativas ligações com as esperanças e especialmente com os receios de um vasto número de municipalidades/distritos descrentes e desunidos, reunindo-

os numa aliança única, apoiando as posições que se encontram subjacentes à reprivatização (Fraser, 1989, págs. 172-173). Tal não seria concretizável se os grupos de direita não tivessem tido sucesso em transformar o significado essencial de alguns conceitos chave da democracia de tal modo que a direita cristã pode encontrar espaço confortável debaixo do chapéu da aliança conservadora.

Nova classe média profissional

Embora apenas me vá debruçar sumariamente sobre este grupo, não só por limitações de espaço mas também pelo seu poder limitado, o facto é que é um grupo que providencia algum apoio às políticas da modernização conservadora. É uma fracção da nova classe média profissional que consegue a sua própria mobilidade dentro do estado e do movimento económico devido às suas destrezas técnicas. São pessoas com uma grande experiência na gestão e técnicas de eficiência e que providenciam o apoio técnico e “profissional” à responsabilização, às medições, ao “controlo de produtos” e avaliações que são requeridas pelos defensores das políticas neo-liberais de *mercadorização* e pelas políticas neo-conservadoras de controlo central mais rigoroso na educação.

Os elementos desta facção, que se encontra em constante crescimento, não acreditam necessariamente nas posições ideológicas que subjazem à aliança conservadora. Com efeito, noutros aspectos das suas vidas podem-se considerar mais moderados e mesmo mais “liberais” politicamente. Todavia, como peritos em eficiência, gestão, testes e responsabilização, providenciam as destrezas técnicas para pôr em prática as políticas de modernização conservadora. A sua própria mobilidade depende da expansão das suas destrezas e ideologias de controlo profissional, medidas e eficiência que acompanham essa mobilidade. Deste modo, frequentemente apoiam estas políticas como “instrumentalizações neutras”, mesmo quando, estas políticas podem vir a ser utilizadas com outros propósitos que não os que esta facção se predispõe a apoiar¹¹.

Mesmo assim, este grupo não é imune a mudanças ideológicas em direcção à direita. Tendo em conta o receio gerado pelos ataques ao estado e à esfera pública tanto pelos neo-liberais como pelos neo-conservadores, esta fracção social preocupa-se decisivamente com a mobilidade futura das suas crianças num mundo economicamente incerto. Deste modo, pode-se sentir atraído a alguns aspectos de posições veiculadas pela aliança conservadora, especialmente os que são oriundos dos elementos neo-conservadores e que sublinham a necessidade de uma maior atenção aos conteúdos tradicionais de “alto status”, aos testes e ao ensino como um mecanismo estratificador.

Isto pode ser visto num certo número de estados onde as famílias das crianças desta facção apoiam as “Charter Schools” que se preocupam com os resultados académicos nas disciplinas tradicionais e no ensino prático tradicional. Resta agora saber onde é que a maioria dos membros desta classe se colocará no futuro nos debates acerca das políticas sociais e educacionais. Tendo em conta as suas tendências ideologicamente contraditórias,

é possível que a direita se torne capaz de os mobilizar perante o receio que vivem pelo futuro dos seus postos de trabalho e dos seus filhos.

Conclusão

Devido à complexidade das políticas educativas nos Estados Unidos da América do Norte, dediquei a maior parte da minha análise aos movimentos sociais conservadores que têm tido um poderoso impacto nos debates sobre as políticas e as práticas na educação, em particular, e na arena social, em geral. Assinalei também que a restauração conservadora seguia por uma tensa coligação de forças algumas delas em parte antagónicas a outras.

A natureza desta coligação é aqui crucial. É mais do que provável que a modernização conservadora que está implicada nesta aliança pode ultrapassar as suas próprias contradições internas com sucesso e transformar radicalmente as políticas e práticas educativas.

Com efeito, muito embora os neo-liberais preconizem um estado fraco e os neo-conservadores exijam um estado forte, esta contradição evidente pode associar-se nas mais díspares formas criativas. A focalização emergente em "standards" centralizados, em conteúdos e controle restrito, paradoxalmente pode ser o primeiro e o mais pertinente passo para a *mercadorização* através dos planos de "voucher" e "choice".

No momento em que os *curricula* e testes nacionais ou estaduais são implementados, documentação comparativa de escola para escola estará disponível e será publicada de um modo semelhante às "league tables" relacionadas com os resultados escolares publicados em Inglaterra. Só quando os conteúdos e as avaliações estiverem estandardizados é que o mercado se imporá livremente, uma vez que o consumidor terá então informação objectiva sobre quais as escolas que estão a ter sucesso e quais as escolas que não estão a ter sucesso. A racionalidade mercantilista baseada na escolha consumista assegurará que as supostas boas escolas ganharão estudantes e que as más escolas desaparecerão.

Quando os pobres escolhem manter os seus filhos nas escolas decadentes e precariamente subsidiadas, nas áreas rurais e arredores das grandes cidades (devido ao declínio e expansão dos transportes urbanos em massa, falta de informação, falta de tempo, condições económicas precárias), eles, os pobres, serão os culpados, individual e colectivamente, por terem realizado as más escolhas consumistas.

Os discursos reprivatizadores e o particularismo aritmético justificarão as desigualdades estruturais que aí se reproduzirão. Por estranho que pareça, as políticas neo-liberais e neo-conservadoras, apoiadas em última análise pelos populistas autoritários e mesmo pela nova classe média profissional, embora aparentemente contraditórias, podem mutuamente reforçar-se durante um longo período de tempo (Apple, 1996).

Contudo, embora tenha referido que a liderança global nas políticas educativas é exercida por esta aliança, de modo algum quero deixar a impressão de que os quatro elementos anteriormente referidos – neo-liberais, neo-conservadores, populistas autoritários

e nova classe média profissional – inseridos nesta coligação não são contestados e são sempre vitoriosos. Realmente não é isto que se verifica. Como um determinado número de pessoas já tem demonstrado ao nível local, nos Estados Unidos da América do Norte há indícios fortes de programas e possibilidades contra-hegemónicos.

Muitas escolas e distritos escolares têm mostrado aproveitamentos notáveis por oposição aos ataques ideológicos concertados e às pressões provenientes dos grupos de restauração conservadora. E muitos professores, activistas da comunidade, entre outros, criaram e defenderam programas educacionais que eram pedagógica e politicamente emancipatórios (Apple & Beane, 1995; Smith, 1993)¹².

Tendo dito isto, contudo, é muito importante salientar os obstáculos surgidos na criação de condições para movimentos de larga escala na defesa e construção de políticas progressistas. É necessário que nos lembremos que não há um poderoso Ministério da Educação central nos Estados Unidos da América do Norte.

Os sindicatos de professores são relativamente fracos a nível nacional, nem há qualquer garantia que estes sindicatos actuem sempre em moldes progressistas. Não há consenso acerca de uma agenda política apropriada na política educativa nos Estados Unidos da América do Norte, uma vez que existem vastíssimas e múltiplas agendas dinâmicas – que infelizmente às vezes competem – que envolvem a raça, a etnicidade, o género, sexualidade, classe, religião, habilidade, etc. Deste modo, é estruturalmente muito difícil manter movimentos nacionais de longa duração para que sejam nas suas políticas e práticas mais progressistas.

Destarte, a maior parte do trabalho contra-hegemónico é organizado local e regionalmente. Contudo, actualmente surgem tentativas de construção de coligações nacionais envolvendo aquilo que poderíamos chamar descentralização unida (Apple, 1996). Organizações como "National Coalition of Educational Activists" e "Rethinking Schools" tornam-se cada vez mais visíveis a nível nacional¹³. Nenhum destes movimentos possui apoio financeiro e organizacional dos grupos neo-liberais, neo-conservadores e populistas autoritários. Nenhum deles possui a habilidade e a capacidade de apresentarem os seus casos perante o público através dos "mass media" e de fundações, tal como o fazem os grupos conservadores. De igual modo, nenhum deles tem a capacidade, ou os recursos, de mobilizar rapidamente o recrutamento de membros a nível nacional por forma a desafiar, ou a promoverem, políticas específicas e que só esta aliança o pode.

Contudo, perante todos estes dilemas estruturais, financeiros e políticos, o facto é que, há tantos grupos de pessoas que não se integraram nesta aliança hegemónica, tendo exemplos múltiplos da possibilidade da diferenciação, exibindo-nos, do modo mais eloquente e real, que as políticas e práticas educacionais não seguem uma direcção unidimensional.

Muito mais importante ainda, estes exemplos múltiplos demonstram que o sucesso das políticas conservadoras jamais está garantido. Isto é extremamente crucial num momento em que é muito fácil perder a visão e a orientação do que é necessário fazer para uma educação digna do seu nome.

Notas

- ¹ Devido à complexidade dos Estados Unidos da América do Norte não me poderei debruçar sobre todas as perspectivas e iniciativas políticas que têm vindo a ser debatidas ou implementadas. Para um conhecimento mais aprofundado sobre estas temáticas, *vide*: “Policy Research” de Pink & Noblit (1995).
- ² A ênfase que os neo-liberais têm colocado actualmente nesta temática, traz à colação a pertinência da obra de Bowles & Gintis “Schooling in Capitalist America”. No entanto, quando esta obra foi editada pela primeira vez, em 1974, revelava-se algo redutora, economicista e essencialista. *Vide*: Bowles & Gintis (1976). Para uma análise crítica à sua posição *vide*: Apple (1986; 1995) e Cole (1988).
- ³ Planos e programas de vales e de escolha.
- ⁴ Porém, em muitos casos, estas iniciativas são actualmente intenções sem qualquer apoio. Exigências como estas tornam-se obrigatórias mas não são acompanhadas de meios financeiros que as tornem possíveis. A intensificação do trabalho dos professores em todos os níveis do sistema educativo resultante desta orientação é bem visível.
- ⁵ *Vide*: Apple (1983). “Official Knowledge”. Nesta obra, envolvi-me numa análise muito mais detalhada acerca desta temática do “Canal 1”, incluindo as políticas dos telejornais.
- ⁶ *Vide*: Bowles & Gintis (1986) e Apple (1988) onde se analisa como os ganhos numa determinada esfera da sociedade podem ser “transportados” para outra esfera.
- ⁷ Neste momento, tem sido debatido no parlamento um referendo. A sua realização foi suspensa até que a sua constitucionalidade seja determinada.
- ⁸ Em muitos estados dos Estados Unidos da América do Norte, os grupos conservadores têm lutado por uma legislação que torne a língua inglesa como língua oficial em todas as actividades governamentais e em todas as escolas. Qualquer outra língua será proibida. Os efeitos disto serão muito negativos uma vez que os Estados Unidos da América do Norte têm um enorme número de imigrantes provenientes de distintas partes do mundo. As entidades governamentais se os impedirem de utilizar as suas línguas a nível local, estadual e nacional privá-los-ão dos seus direitos, benefícios e programas. Claro que isto terá também efeitos muito negativos na educação bilingue.
- ⁹ Isto é frequentemente realizado através de um processo de alusão (APPLE, 1993), onde os textos e os *curricula* incluem materiais que têm a contribuição das mulheres e dos grupos minoritários, mas nunca permitindo ao leitor ver o mundo com os mesmos olhos dos grupos oprimidos. Ou ainda, no caso concreto do discurso “todos somos imigrantes” onde as antologias são organizadas de tal modo que o mito da similaridade da história é construído em simultâneo com as divisões económicas no interior dos grupos cada vez mais pobres.
- ¹⁰ Na relação entre esta temática e o género, *vide*: Acker (1995).
- ¹¹ *Vide*: Bernstein (1990). O autor elabora uma importante distinção entre aquelas facções da nova classe média que trabalham para o Estado e um outro grupo que trabalha para o sector privado. Estes grupos podem muito bem possuir compromissos ideológicos e educacionais bem diferentes.
- ¹² Também de interesse considerável é o trabalho que se encontra a desenvolver Jeannie Oakes sobre “Detrackin” (desvio, fuga à norma).
- ¹³ *Vide*: por exemplo, o Jornal “Rethinking Schools”. É um dos melhores indicadores das lutas progressistas, políticas e práticas na educação. Toda a informação pode ser obtida através da seguinte morada. *Rethinking Schools, 1001 E. Keefe Avenue, Milwaukee, Wisconsin 53212, USA.*

Referências Bibliográficas

- ACKER, S. (1995) Gender and teachers' work. In M. W. Apple (ed.) *Review of Research in Education* volume 21. Washington: American Educational Research Association.
- ANDERSON, B. (1991) *Imagined communities*. New York: Verso.
- APPLE, M. W. (1988) *Teachers and texts*. New York: Routledge.
- APPLE, M. W. (1990) *Ideology and curriculum*, 2nd edition. New York: Routledge.

- APPLE, M. W. (1992) Do the standards go far enough? *Journal for Research in Mathematics Education* 23: 412-431.
- APPLE, M. W. (1993) *Official knowledge*. New York: Routledge.
- APPLE, M. W. (1995) *Education and power*, 2nd edition. New York: Routledge.
- APPLE, M. W. (1996) *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.
- ARNOT, M. (1990) *Schooling for social justice*. Unpublished paper, University of Cambridge, Department of Education.
- BALL, S. (19994) *Education reform*. Philadelphia: Open University Press.
- BENNETT, W. (1998) *Our children and our country*. New York: Simon and Schuster.
- BENNETT, W. (1994) *The book of virtues*. New York: Simon and Schuster.
- BOWLES, S. & GINTIS, H. (1976) *Schooling in capitalist America*. New York: Basic Books.
- CHUBB, J. & MOE, T. (1990) *Politics, Markets, and America's schools*. Washington: Brookings Institution.
- COLE, M. (ed.) (1988) *Bowles and gintis revisited*. New York: Falmer Press.
- CORNBLETH, C. and Waugh, D. (1995) *The great speckled bird*. New York: St. Martin's Press.
- DALE, R. (1989a) *The state and education policy*. Philadelphia: Open University Press.
- DALE, R. (1989b) The thatcherite project in education, *Critical Social Policy* 9: 4-19.
- DELFATTORE, J. (1992) *What johnny shouldn't read*. New Haven: Yale University Press.
- DOUGLAS, M. (1966) *Purity and danger*. London: Routledge and Kegan Paul.
- FRASER, N. (1989) *Unruly practices*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- HENIG, J. (1994) *Rethinking school choice*. Princeton University Press.
- HERRNSTEIN, R. & MURRAY, C. (1994) *The bell curve*. New York: The Free Press.
- HIRSCH, E. D. JR. (1996) *The schools we want and why we don't have them*. New York: Doubleday.
- HONDERICH, T. (1990) *Conservatism*. Boulder: Westview Press.
- HUNTER, A. (1988) *Children in the service of conservatism*. Madison: University of Wisconsin Institute for Legal Studies.
- KINCHELOE, J. & STEINBERG, S. (Eds.) (1996) *Measured lies*. New York: St. Martin's Press.
- KLATCH, R. (1987) *Women of the new right*. Philadelphia: Temple University Press.
- KLIEBARD, H. (1995) *The struggle for the American curriculum*, 2nd edition. New York: Routledge.
- LEVINE, L. (1996) *The opening of the American mind*. Boston: Beacon Press.
- MCCARTHY, C. & CRICHLLOW, W. (Eds.) (1994) *Race, identity, and representation in education*. New York: Routledge.
- MOLNAR, A. (1996) *Giving kids the business*. Boulder: Westview Press.
- OMI, M. & WINANT, H. (1994) *Racial formation in the United States*. New York: Routledge.
- PINK, W. & NOBLIT, G. (Eds.) (1995) *Continuity and Contradiction*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

MICHAEL W. APPLE

- RAVITCH, D. (1995) *National standards in American education*. Washington: The Brookings Institution.
- REED, R. (1996) *After the revolution*. Dallas: Word Publishing.
- SMITH, K. & MEIER, K. (Eds.) (1995) *The case against school choice*. Armonk, NY: M. E. Sharpe.
- WELLS, A. S. (1993) *Time to choose*. New York: Hill and Wang.
- WHITTY, G. (1997) Creating quasi-markets in education. In M. W. Apple (ed.) *Review of Research in Education* volume 22. Washington: American Educational Research Association.
- WILLIAMS, R. (1977) *Marxism and literature*. New York: Oxford University Press.

Correspondência

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

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
Traduzido por João M. Paraskeva (Universidade do Minho, Portugal)
