

17 Fisher

R\$ 3,40

Capítulo 3

Capítulo 3

A POLÍTICA DO CONHECIMENTO OFICIAL: FAZ SENTIDO A IDÉIA DE UM CURRÍCULO NACIONAL?

Michael W. Apple

INTRODUÇÃO

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

O que *conta* como conhecimento, as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e — não menos importante — quem pode

perguntar e responder a todas essas questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade.¹ Sempre existe, pois, uma *política* do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns vêem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros.

Falando genericamente sobre o modo como a cultura, os hábitos e os “gostos” da elite funcionam, Pierre Bourdieu expressa o seguinte:

A negação da alegria simples, tosca, vulgar, venal, servil — em uma palavra, natural — que constitui o sagrado ambiente da cultura, implica a afirmação da superioridade dos que conseguem satisfazer-se com aqueles prazeres sublimados, refinados, desinteressados, gratuitos e distintos que são eternamente vetados aos profanos. É por isso que a arte e o consumo cultural são predispostos, consciente e deliberadamente ou não, a desempenhar a função social de legitimar as diferenças sociais.²

Bourdieu prossegue dizendo que essas formas culturais, “através das condições econômicas e sociais que pressupõem, ... estão intimamente ligadas aos sistemas de disposições (*habitus*) característicos de diferentes classes e segmentos sociais”.³ Assim, forma e conteúdo culturais funcionam como indicadores de classe⁴. A concessão de legitimidade exclusiva a tal sistema de cultura, através de sua incorporação ao currículo centralizado oficial cria, por sua vez, uma situação em que os indicadores de “gosto” se tornam indicadores de pessoas. A escola torna-se uma escola de classes sociais.

A tradição de estudos acadêmicos e ativismo pela qual me formei baseou-se exatamente nesses *insights*: as complexas relações entre capital econômico e capital cultural, o papel da escola nas ações de reproduzir e desafiar a enormidade de relações desiguais de poder (que transcendem muito as classes sociais, obviamente) e as maneiras como o conteúdo e a organização do currículo, a pedagogia e a avaliação do aprendizado funcionam em tudo isso.

É precisamente nos tempos de hoje que essas questões devem ser levadas mais a sério. Estamos vivendo uma época — que podemos denominar *restauração conservadora* — de gravíssimos conflitos em torno da política do conhecimento oficial. Acredito mesmo que esteja em jogo a própria idéia de educação pública e a própria idéia de um currículo que responda às culturas e histórias de amplos e crescentes segmentos da população americana. Mesmo com uma administração democrática “moderada” agora no poder em Washington, muitos dos seus compromissos expressam as tendências sobre as quais discorrerei adiante. Na realidade, é exatamente *em função* da atual existência de um governo federal relativamente mais “moderado” que precisamos pensar com extremo cuidado sobre o que pode acontecer no futuro, à medida que ele for impelido — por razões políticas — a rumos cada vez mais conservadores.

Gostaria de fundamentar esses argumentos através de uma análise das propostas para um currículo e um sistema de avaliação nacionais. Mas, para entendê-los, precisamos pensar relacionalmente, precisamos vincular essas propostas ao programa maior da restauração conservadora. Meu argumento é que, por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacionais, está uma perigosíssima investida ideológica.

Seus efeitos serão verdadeiramente perniciosos àqueles que já têm quase tudo a perder nesta sociedade. Apresentarei primeiramente algumas advertências decorrentes de minhas interpretações dos fatos. Em seguida, analisarei o projeto geral da pauta direitista. Em terceiro lugar, demonstrarei as ligações entre currículos nacionais e sistemas de avaliação nacionais, de um lado, e a crescente ênfase em privatização e planos de “opções”, de outro. Por último, gostaria de discutir os padrões de benefícios diferenciados que provavelmente resultarão disso tudo.

A QUESTÃO DO CURRÍCULO NACIONAL

Como deveriam aqueles de nós que se consideram parte da longa tradição progressista na educação posicionar-se com referência ao clamor por um currículo nacional?

Já de início, quero deixar algo claro. Não me oponho, em princípio, a um currículo nacional. Tampouco me oponho, em princípio, à idéia ou à atividade de avaliação. Em vez disso, desejo apresentar uma série de argumentos mais conjunturais, baseados na tese de que, neste momento — dado o equilíbrio das forças sociais — há perigos muito reais dos quais precisamos estar bastante conscientes. Nesta discussão, procurarei restringir-me aos aspectos negativos. Minha tarefa é simples: levantar uma quantidade suficiente de questões graves para fazer-nos parar e pensar sobre as implicações de seguir nesse rumo, em tempos de triunfalismo conservador.

Não somos a única nação em que uma coalizão predominantemente de Direita veio a incluir tais propostas na pauta educacional. Na Inglaterra, já está praticamente instituído, em essência, um currículo nacional, introduzido ainda no governo Thatcher. Ele consiste de “matérias

básicas e fundamentais” tais como Matemática, Ciências, Tecnologia, História, Arte, Música, Educação Física e uma língua estrangeira moderna. Grupos de trabalho formados para determinar as metas-padrão, os “objetivos a serem alcançados” e respectivos conteúdos já apresentaram suas conclusões. Paralelamente, há um sistema nacional de exames ou testes de aproveitamento — que não só são dispendiosos, mas que também consomem um tempo considerável para serem aplicados nas salas de aula — para todos os alunos de escolas públicas com idades de 7, 11, 14 e 16 anos.⁵

Supõe-se, em muitas esferas de nossa sociedade, que precisamos seguir os passos dessas nações — como a Grã-Bretanha e, especialmente, o Japão — caso contrário, ficaremos para trás. Contudo, é fundamental percebermos que *já temos* um currículo nacional, com a diferença de que o nosso é determinado pela complicada inter-relação entre as políticas de adoção de livros didáticos do Estado e o mercado editorial que publica esses livros.⁶ Assim, temos de perguntar o que é *melhor*: um currículo nacional — que sem dúvida estará vinculado a um sistema de objetivos nacionais e instrumentos de avaliação nacionalmente estandardizados (muito provavelmente testes padronizados, em função do tempo e dos custos envolvidos) — ou um currículo nacional igualmente bem difundido, porém um pouco mais velado, estabelecido pela adoção de livros didáticos na rede pública, em Estados como a Califórnia e o Texas, com um controle de 20% a 30% do mercado de livros escolares.⁷ Existindo ou não tal currículo nacional disfarçado, há, entretanto, um sentimento crescente de que um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para “elevar o nível” e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos.

É certo que há pessoas de diversas correntes educacionais e políticas defendendo níveis mais elevados, currículos mais rigorosos em âmbito nacional e um sistema unificado de avaliação. Ainda assim, precisamos sempre fazer uma pergunta: que grupo lidera tais esforços “reformistas”? Essa pergunta leva naturalmente a outra, de maior amplitude: tendo em conta a resposta à primeira pergunta, quem ganhará e quem perderá em consequência de tudo isso? Sustentarei que, infelizmente, quem está estabelecendo de fato a pauta política na educação são grupos de Direita e que, em geral, o mesmo padrão de benefícios que tem caracterizado quase todas as áreas da política social — através dos quais os 20% mais ricos da população ficam com 80% dos benefícios⁸ — será reproduzido também nesta área.

Evidentemente, precisamos ter cuidado com a falácia da gênese, ou seja, a pressuposição de que, pelo fato de uma política ou prática ser oriunda de uma posição repulsiva, ela será fundamentalmente determinada, em todos os seus aspectos, pela origem nessa tradição. Veja-se o exemplo de Thorndike. O fato de suas crenças sociais serem não raro repugnantes — com sua participação no movimento popular pela eugenia e suas noções de hierarquia de raça, sexo e classe social — não desmerece necessariamente todas as contribuições de sua pesquisa sobre a aprendizagem. Embora eu não apóie de forma alguma esse paradigma de pesquisa — e suas implicações epistemológicas e sociais continuam a exigir uma crítica à altura⁹ — ele requer um tipo de argumentação diferente daquele baseado na origem. (De fato, pode-se encontrar alguns educadores progressistas que recorreram a Thorndike a fim de fundamentar algumas de suas afirmações sobre o que necessitava ser modificado em nosso currículo e nossa pedagogia.)

Obviamente, não são apenas aqueles identificados com o projeto direitista que defendem um currículo nacional. Outros, que historicamente se identificaram com uma pauta mais liberal, também tentaram justificá-lo.¹⁰

Smith, O’Day & Cohen propõem uma visão positiva, ainda que cautelosa, para um currículo nacional. Um currículo nacional envolveria a criação de novos exames, tarefa essa técnica, conceitual e politicamente difícil. Requereria o ensino de um conteúdo mais rigoroso e, portanto, demandaria o engajamento dos professores em um trabalho mais exigente e mais estimulante. Nossos professores e administradores de ensino, portanto, seriam obrigados a “aprofundar seus conhecimentos das matérias acadêmicas e mudar suas concepções sobre o próprio conhecimento”. Os atos de ensinar e aprender teriam de ser vistos como “mais ativos e inventivos”. Professores, administradores e alunos teriam de “tornar-se mais atenciosos, cooperativos e participativos”.¹¹

Nas palavras de Smith, O’Day & Cohen:

A conversão para um currículo nacional só teria sucesso se o trabalho de mudança fosse concebido e empreendido como uma grandiosa aventura de aprendizado cooperativo. O empreendimento seria um retumbante fracasso se fosse concebido e organizado primordialmente como um processo técnico de desenvolvimento de novos exames e materiais e sua posterior “disseminação” ou implementação.¹²

Prosseguem eles:

Um currículo nacional, para ter validade e eficácia, requereria também a criação de um tecido articulador social e intelectual inteiramente novo. Por exemplo, o conteúdo e a pedagogia da formação do professor

teriam de ser intimamente vinculados ao conteúdo e à pedagogia do currículo das escolas. O conteúdo e a pedagogia dos exames teriam de ser intimamente vinculados aos conteúdos e às pedagogias tanto do currículo das escolas como da formação de professores. Esses vínculos atualmente não existem.¹³

Os autores concluem que um sistema assim revitalizado, em que se estabeleça tal coordenação, “não será fácil, rápido nem barato”, especialmente se se quiser preservar a diversidade e a iniciativa. “Se os americanos continuarem a desejar uma reforma educacional a baixo custo, será um erro instituir um currículo nacional”.¹⁴ Concordo inteiramente com essa última opinião.

No entanto, o que eles não chegam propriamente a reconhecer é que muito daquilo que temem já está acontecendo na própria articulação que propõem como necessária. E, fato ainda mais grave, é aquilo a que eles não estão dirigindo suficiente atenção — as ligações entre um currículo e um sistema de avaliação nacionais e a pauta maior da Direita — que constitui um perigo ainda maior. É neste ponto que desejo me concentrar.

ENTRE O NEOCONSERVADORISMO E O NEOLIBERALISMO

O conservadorismo sugere, por seu próprio nome, um tipo de interpretação de sua proposta. Ele conserva. Outras interpretações são possíveis, naturalmente. Poder-se-ia dizer, desvirtuando um pouco o sentido, que o conservadorismo acredita que nada deveria ser feito pela primeira vez.¹⁵ Entretanto, em muitos aspectos, isso é ilusório na atual situação. Pois, com a Direita em ascensão em muitos países, estamos testemunhando um projeto

muito mais ativista. A política conservadora é hoje em larga medida uma política de mudança — embora nem sempre, mas fica claro que a idéia do “não faça nada pela primeira vez” não é a explicação adequada para o que está ocorrendo na educação ou em outros setores.¹⁶

O conservadorismo de fato tem diferentes significados em diferentes épocas e lugares. Algumas vezes, envolve ações defensivas; outras vezes, envolve ofensivas contra o *status quo*.¹⁷ Atualmente, estamos testemunhando as duas coisas.

Em função disso, é importante que eu apresente o contexto social mais amplo em que a atual política do conhecimento oficial está operando. Houve uma ruptura do acordo que vinha orientando boa parte da política educacional desde a II Guerra Mundial. Poderosos grupos dentro do governo, da economia e dos movimentos sociais “populistas-autoritários”¹⁸ conseguiram redefinir — não raro com grande retrocesso — os termos do debate nas áreas da educação, da previdência social e outras áreas do bem comum. O *propósito* da educação está sendo mudado. Já se foi o tempo em que a educação era vista como parte de uma aliança social que reunia muitas “minorias”,¹⁹ mulheres, professores, ativistas comunitários, legisladores progressistas, funcionários de governo e outros, que agiam em conjunto para propor políticas sociais-democráticas (ainda que limitadas) para as escolas (por exemplo, ampliação das oportunidades educacionais, esforços limitados de equalização de resultados, desenvolvimento de programas especiais em educação bilíngüe e multicultural, e assim por diante). Uma nova aliança foi constituída, e vem tendo sua influência nas políticas educacionais e sociais aumentada. Esse bloco de poder associa o mundo dos negócios, a Nova Direita e os intelectuais neoconservadores. Seus interesses concentram-se

muito pouco na melhoria das oportunidades de vida das mulheres, das pessoas de cor ou da classe trabalhadora. Em vez disso, está empenhado em prover as condições educacionais tidas como necessárias para não só aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, mas também para resgatar um passado romantizado de lar, família e escola “ideais”.²⁰

O poder dessa aliança pode ser constatado em uma série de políticas e propostas educacionais: 1) programas de “opções”, como, por exemplo, planos de vale-educação e créditos fiscais para tornar as escolas parecidas com a idealizadíssima economia de livre mercado; 2) o movimento generalizado, em âmbito nacional e estadual, para “elevar o nível” e para regulamentar, tanto para professores quanto para alunos, “competências”, metas e conteúdos curriculares básicos, sobretudo agora, através da implementação dos sistemas de avaliação estaduais e nacionais; 3) os ataques, cada vez mais eficazes, ao currículo escolar por suas “tendências” antifamília e antilivre empresa, seu humanismo secular, sua falta de patriotismo e seu suposto descaso em relação ao conhecimento e aos valores da “tradição ocidental” e ao “verdadeiro conhecimento”; e 4) a crescente pressão para que as necessidades observadas nas empresas e nas indústrias passem a ser as metas primordiais da escola.²¹

Em essência, a nova aliança a favor da restauração conservadora inseriu a educação em um conjunto mais amplo de compromissos ideológicos. Os seus objetivos para a educação são os mesmos que orientam as suas metas para a economia e o bem-estar social. Entre eles estão a expansão do “livre mercado”; a drástica redução da responsabilidade governamental em relação às necessidades sociais; o reforço de estruturas de mobilidade altamente competitivas; o rebaixamento das expectativas

do povo quanto à segurança econômica; e a popularização do que claramente se mostra como uma forma de pensamento social darwinista.²²

Conforme já argumentei longamente em outra publicação, a Direita política dos Estados Unidos tem tido muito sucesso na mobilização de manifestações *contrárias* ao sistema educacional e a seus empregados, frequentemente exportando a crise da economia para as escolas. Assim, uma de suas principais conquistas foi transferir, para a escola e outros órgãos públicos, a culpa pelo desemprego e subemprego, pela perda de competitividade econômica e pela suposta ruptura dos valores e padrões “tradicionais” da família, da educação e dos locais de trabalho remunerado e não-remunerado, culpa essa que cabe às políticas econômicas, culturais e sociais dos grupos dominantes e às suas conseqüências. O “público” agora tornou-se o centro de tudo o que é ruim; o “privado”, o centro de tudo o que é bom.²³

Fundamentalmente, então, quatro tendências têm caracterizado a restauração conservadora não só nos Estados Unidos, mas também na Grã-Bretanha — privatização, centralização, vocacionalização e diferenciação.²⁴ Essas tendências são, na verdade, em grande parte, os resultados de diferenças dentro das alas mais poderosas dessa aliança — o neoliberalismo e o neoconservadorismo.

O neoliberalismo defende um Estado fraco. Uma sociedade que deixa a “mão invisível” do livre mercado guiar *todos* os aspectos de suas interações sociais é vista não só como eficiente, mas também como democrática. Por outro lado, o neoconservadorismo orienta-se pela visão de um Estado forte em certas áreas, sobretudo no que se refere à política das relações de corpo, gênero e raça, a padrões, valores e condutas e ao tipo de conhecimento que deve ser transmitido à futuras gerações.²⁵ Essas duas

posições não se acomodam bem juntas, dentro da coalizão conservadora.

Nota-se, portanto, que o movimento direitista é contraditório. Não existe algo paradoxal em juntar todos os sentimentos de perda e nostalgia com a imprevisibilidade do mercado, “em substituir a perda por uma torrente, um fluxo absoluto”²⁶

A contradição entre elementos neoconservadores e neoliberais da coalizão direitista é “resolvida” através de uma política que Roger Dale chamou de *modernização conservadora*.²⁷ Tal política trata de:

“libertar” os indivíduos para propósitos econômicos e simultaneamente controlá-los para propósitos sociais; de fato, à medida que a “liberdade” econômica aumenta as desigualdades, é provável que aumente também a necessidade de controle social. Um “Estado pequeno e forte” limita o âmbito de suas próprias atividades transferindo para o mercado, que ele defende e legitima, o máximo possível de responsabilidades sobre o bem-estar social [e outras áreas]. Na educação, a nova crença na competição e na escolha não é inteiramente difundida; em vez disso, “o que se pretende é um sistema duplo, polarizado entre ... escolas para o mercado e escolas mínimas” (Dale, 1989).²⁸

Ou seja, haverá um setor relativamente menos regulamentado e cada vez mais privatizado para os filhos dos privilegiados. Para o resto — e o *status* econômico e a composição racial das pessoas que freqüentarão as tais escolas mínimas em nossas áreas urbanas, por exemplo, são totalmente previsíveis — as escolas serão rigidamente controladas e patrulhadas, continuarão a receber poucas

verbas e permanecerão sem vinculação com empregos de remuneração decente.

Um dos mais perversos efeitos da combinação de mercadização (*mercadization*) e Estado forte é “a exclusão das políticas educacionais do debate público”. Ou seja, a escolha é deixada a cargo de pais ou mães e “o resto fica por conta das consequências não-premeditadas”. Nesse processo, a própria idéia da educação como parte integrante de uma esfera política *pública*, em que seus meios e fins sejam publicamente debatidos, acaba atrofiando.²⁹

Há uma enorme diferença entre o esforço democrático de ampliar os direitos do povo às políticas e práticas da escolarização e a ênfase neoliberal em torno da mercadização e da privatização. O primeiro visa a *ampliar a política*, “restaurar a prática democrática criando formas de ampliar a discussão pública, o debate e a negociação”. Está intrinsecamente baseado em uma visão de democracia como prática educativa. A segunda, por sua vez, busca *conter a política*. O que ela quer é *reduzir toda política à economia*, a uma ética de “escolha” e de “consumo”.³⁰ O mundo torna-se, em essência, um imenso supermercado.

Ampliar o setor privado de tal forma que o comprar e vender — em resumo, a competição — se torne a ética dominante da sociedade envolve um conjunto de condições intimamente relacionadas. Pressupõe que mais indivíduos estejam motivados a trabalhar mais arduamente sob essa condição. Afinal, “já sabemos” que os servidores públicos são ineficientes e indolentes, ao passo que as empresas privadas são eficientes e vigorosas. Pressupõe que a criatividade seja movida a interesses pessoais e a competitividade. Criam-se então mais conhecimentos e fazem-se mais experimentações para alterar a situação atual. Desse processo resulta menos desperdício. Oferta e procura permanecem em uma espécie de equilíbrio.

Assim, é criada uma máquina mais eficiente, que minimiza custos administrativos e, em última análise, distribui recursos de forma mais ampla.³¹

Claro que a intenção não é simplesmente privilegiar alguns poucos. Entretanto, equivale a dizer que todos os indivíduos, sem exceção, têm o direito de escalar o Monte Eiger ou o Monte Everest, desde que, evidentemente, sejam ótimos alpinistas e disponham dos recursos institucionais e financeiros para fazê-lo.³²

Assim, em uma sociedade conservadora, o acesso aos recursos privados de uma sociedade (e, lembremo-nos, a tentativa é tornar quase *todos* os recursos da sociedade privados) depende em larga medida da capacidade de pagamento de cada um. E isso, por sua vez, depende de a pessoa pertencer a uma *classe empresarial ou a uma classe com poder aquisitivo*. Por outro lado, os recursos públicos da sociedade (segmento rapidamente declinante) dependem da necessidade.³³ Em uma sociedade conservadora, os primeiros devem ser maximizados, e os segundos, minimizados.

Entretanto, o conservadorismo da Nova Direita, no que se refere a boa parcela de seus argumentos e políticas, não ficou simplesmente baseado em uma determinada visão da natureza humana — a visão de que ela é essencialmente movida a interesses próprios. Foi muito além: começou a degradar essa natureza humana, a forçar todas as pessoas a seguirem o que no início parecia apenas uma possível verdade. Infelizmente, já teve bastante sucesso. Talvez ofuscados por sua própria visão absolutista e reducionista do que significa ser humano, muitos de nossos “líderes” políticos parecem incapazes de reconhecer o que fizeram. Partiram agressivamente para aviltar o caráter de um povo,³⁴ ao mesmo tempo atacando os pobres

e os marginalizados por sua suposta falta de valores e de caráter.

Mas aqui já começo a fazer digressões, não conseguindo disfarçar minha raiva. Espero que me perdoem, mas, se não pudermos nos permitir ficar enraivecidos quando se trata das vidas de nossas crianças, que outro motivo seria justificável?

CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E CULTURA COMUM

Conforme nos aponta Whitty, o que é impressionante nas políticas da coalizão direitista é a sua capacidade de juntar a ênfase nos conhecimentos, valores, autoridade e padrões tradicionais e na identidade nacional defendida pelos neoconservadores com a ênfase na extensão dos princípios derivados do mercado a todas as áreas de nossa sociedade, defendida pelos neoliberais.³⁵ É assim que um currículo nacional — aliado a rigorosos padrões nacionais e a um sistema de avaliação orientado para o desempenho — se torna capaz de, a um só tempo, objetivar uma “modernização” curricular e uma eficiente “produção” de melhor “capital humano” e de representar um anseio nostálgico por um passado romantizado.³⁶ Quando associado a um programa de políticas voltadas para o mercado, tais como os planos de vale-educação e de “opções”, esse sistema nacional de padrões, avaliações e currículos — ainda que intrinsecamente inconsistente — é uma conciliação ideal dentro da coalizão direitista.

Mas, ainda se poderia perguntar: um currículo nacional, aliado a um sistema unificado de avaliação de aproveitamento, não contradiria na prática a concomitante ênfase na privatização e na escolha da escola? Será mesmo

