

FUNESA
SISTEMA DE BIBLIOTECAS

N.º : 12087/03
N.º : 3795/07 ex-L
A : compra
N.º :
F.º :

Data Aquis.:

N.º Empenho:

Fornecedor:

D. do Reg.:

Bib. Depositária: *09/30/03*
peutical
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N.º Chamada: *3795/07* (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

C976

Currículo, cultura e sociedade / Antonio Flavio Barbosa Moreira.
 Tomaz Tadeu da Silva (orgs.); tradução de Maria Aparecida
 Baptista - 7. ed. - São Paulo, Cortez, 2002.

Bibliografia

ISBN 85-249-0546-8

1. Currículos. 2. Currículos - Aspectos sociais. 3. Cultura 4.
 Sociologia educacional I. Moreira, Antonio Flavio Barbosa. II.
 Silva, Tomaz Tadeu da.

94-3403

CDD-375

Índices para catálogo sistemático:

1. Currículos : Educação 375

Antonio Flávio Moreira e
Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.)

CURRÍCULO, CULTURA E SOCIEDADE

7ª edição

 CORTEZ
EDITORA

CURRÍCULO, CULTURA E SOCIEDADE
Antonio Flavio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.)

Capa: Desenho de Cesar Lanucci
Revisão: Maria de Lourdes de Almeida
Tradução: Maria Aparecida Baptista
Composição: Dany Editora Ltda.
Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada
sem autorização expressa dos autores e do editor.

© 1994 by Autores

Direitos para esta edição
CORTEZ EDITORA
Rua Bartira, 317 – Perdizes
05009-000 – São Paulo – SP
Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290
E-mail: cortez@cortezeditora.com.br
www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil – dezembro de 2002

Sumário

1. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução
Antonio Flavio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva 7
2. Repensando *Ideologia e Currículo*
Michael W. Apple 39
3. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?
Michael W. Apple 59
4. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular
Henry Giroux e Roger Simon 93
5. Formação do Professor como uma Contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural
Henry A. Giroux e Peter McLaren 125

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 conseqüências 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 proposições 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

possível colocar ambos em prática simultaneamente? Pois afirmo aqui que essa aparente contradição talvez não seja assim tão substancial quanto se poderia esperar. Um dos objetivos de longo prazo de poderosas forças dentro da coalizão conservadora não é necessariamente transferir poder do âmbito local para o centro, embora, para alguns neoconservadores que defendem um Estado forte quando se trata de moralidade, valores e normas, isso possa de fato se aplicar. Ao contrário, tais forças prefeririam descentralizar totalmente esse poder e redistribuí-lo de acordo com as forças de mercado, assim tacitamente marginalizando aqueles que já detêm menos poder, enquanto apelam para a retórica de privilegiar o “consumidor”. Em parte, tanto um currículo nacional quanto um sistema de avaliação nacional podem ser vistos como “concessões necessárias na persecução desse objetivo de longo prazo”.³⁷

Em tempos de perda de legitimidade governamental e de crise nas relações de autoridade educacionais, é preciso que se veja o governo fazendo alguma coisa para elevar os padrões educacionais. Afinal, é exatamente isso o que ele promete oferecer aos “consumidores” de educação. Um currículo nacional é importantíssimo nesse contexto. Seu principal valor está não no suposto estímulo à padronização de metas e conteúdo e de níveis de aproveitamento naquelas matérias curriculares consideradas as mais importantes. É claro que isso não deveria ser totalmente desconsiderado, mas seu principal papel está sim em *prover a estrutura que permitirá o funcionamento do sistema nacional de avaliação*. O currículo nacional possibilita a criação de um procedimento que pode supostamente dar aos consumidores escolas com “selos de qualidade” para que as “forças de livre mercado” possam operar em sua máxima abrangência. Se for para termos um mercado livre na educação, oferecendo ao consumidor

um atraente leque de “opções”, então o currículo nacional e sobretudo o sistema de avaliação nacional atuarão, em essência, como uma “comissão de vigilância do Estado” para controlar os “excessos” do mercado.³⁸

Contudo, sejamos aqui honestos com relação à nossa própria história. Mesmo com a suposta ênfase em avaliações abrangentes e outras formas mais flexíveis de avaliação defendida por algumas pessoas, nada há que justifique a esperança de que, o que será finalmente e permanentemente instalado — mesmo que somente em razão do tempo e dos custos — será algo diferente de um sistema massificado e padronizado de provas de lápis e papel.

Por outro lado, também precisamos entender bem a função social de tal proposta. Um currículo nacional pode ser visto como um instrumento para prestação de contas, para ajudar-nos a estabelecer parâmetros a fim de que os pais possam avaliar as escolas. Porém, ele também aciona um sistema em que as próprias crianças serão classificadas e categorizadas como nunca foram antes. Uma de suas funções básicas será atuar como “mecanismo para diferenciação mais rigorosa das crianças segundo normas fixas, *função essa cujos significados e origem social não são explicitados*”.³⁹

Assim, muito embora os proponentes de um currículo nacional possam vê-lo como meio de criar coesão social e de nos possibilitar melhorar nossas escolas avaliando-as segundo critérios “objetivos”, os seus efeitos serão justamente o oposto. Os critérios até poderão parecer objetivos, mas os resultados não o serão, dadas as diferenças de recursos e classe social e a segregação racial. Em lugar de coesão cultural e social, o que surgirá serão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre “nós” e “os outros”, agravando os antagonismos sociais e o

esfacelamento cultural e econômico delas resultantes. (O mesmo ocorrerá em relação ao atual deslumbramento com a educação voltada para o resultado, nova expressão para velhas versões de estratificação educacional.)

Richard Johnson ajuda-nos a entender os processos sociais que se dão neste contexto.

Essa nostalgia de “coesão” é interessante, mas a grande ilusão está em supor que todos os educandos — pretos e brancos, classe operária, pobres, classe média, meninos e meninas — receberão o currículo da mesma maneira. Na verdade, ele será lido de diferentes modos, de acordo com a posição desses educandos nas relações sociais e na cultura. Um currículo unificado numa sociedade heterogênea não é receita para “coesão”, e sim para resistências e para novas divisões. Uma vez que ele sempre se baseia em fundamentos culturais próprios, qualificará os educandos não pelo critério de “capacidade”, mas de acordo com a classificação de suas respectivas comunidades culturais segundo os assim considerados “critérios-padrão”. Um currículo que não seja “auto-explicativo”, irônico ou autocrítico sempre causará esse efeito.⁴⁰

São significativos esses pontos, sobretudo o anseio de que todos os currículos *se expliquem a si mesmos*. Em sociedades complexas como a nossa, marcadas por uma distribuição desigual de poder, o único tipo de “coesão” possível é aquele em que reconheçamos abertamente diferenças e desigualdades. O currículo, dessa forma, não deve ser apresentado como “objetivo”. Deve, ao contrário, *subjetivar-se* constantemente. Ou seja, deve “reconhecer as próprias raízes” na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem. Conseqüen-

temente, ele não homogeneizará essa cultura, essa história e esses interesses sociais, tampouco homogeneizará os alunos. “Tratamento igual” de sexo, raça, etnia ou classe, de igual nada tem. Um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos “diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, bem como das relações de poder entre eles”. Assim, se estivermos preocupados com “tratamento realmente igual” — como acho que devemos estar — devemos fundamentar o currículo no reconhecimento dessas diferenças que privilegiam e marginalizam nossos alunos de formas evidentes.⁴¹

Foucault lembrou-nos de que, se quisermos compreender como funciona o poder, basta que olhemos para as margens, basta que observemos os conhecimentos, a autocompreensão e a luta daqueles que foram relegados à condição de “os outros” por poderosos grupos desta sociedade.⁴² A Nova Direita e seus aliados criaram grupos inteiros desses tais “outros” — pessoas de cor, mulheres que se recusam a aceitar controle alheio sobre suas vidas e corpos, gays e lésbicas, os pobres e, bem sei por minha própria experiência, a vibrante cultura da classe trabalhadora (e a lista poderia estender-se). É a partir do reconhecimento dessas diferenças que o diálogo do currículo pode prosseguir. O diálogo nacional começa pela análise concreta e pública de “como estamos diferentemente posicionados na sociedade e na cultura”. O que a Nova Direita bloqueia — o conhecimento das margens, de como cultura e poder estão indissolúvelmente unidos — torna-se neste caso um conjunto de recursos indispensáveis.⁴³

O currículo nacional proposto naturalmente reconheceria algumas dessas diferenças. Mas, conforme Linda Christian-Smith e eu discutimos em *The Politics of the Textbook*, ao mesmo tempo em que o currículo nacional

serve para parcialmente reconhecer diferenças, serve também para resgatá-las, dentro do suposto consenso em torno do que deveríamos ensinar.⁴⁴ É parte de uma tentativa de reinstaurar o poder hegemônico que foi abalado pelos movimentos sociais.

A própria idéia de uma cultura comum, em torno da qual deva ser formulado um currículo nacional — conforme a definição dos neoconservadores — é uma forma de política cultural. Em meio à imensa diversidade lingüística, cultural e religiosa que é a essência da nossa criatividade e das mudanças contínuas de nossas vidas, vem a política cultural da Direita querer “superar” essa diversidade. Pensando estar reinstituindo, ela está na verdade *inventando* uma cultura comum, praticamente repetindo o que E. D. Hirsch tentou fazer em sua auto-paródia sobre o significado de ser letrado.⁴⁵ Nos Estados Unidos nunca existiu de fato uma cultura uniforme, mas sim uma versão seletiva, uma tradição inventada que é periodicamente reinstalada (embora de diferentes formas) em tempos de crise econômica e crise nas relações de autoridade, já que ambas constituem ameaça à hegemonia dos grupos cultural e economicamente dominantes.

O aumento de vozes participantes na discussão curricular e as veementes reações da Direita tornam-se cruciais neste contexto. Currículos multiculturais e anti-racistas representam ameaças ao programa da Nova Direita, ameaças que questionam a própria essência de sua visão. Em um currículo nacional predominantemente monocultural (que lida com a diversidade colocando o sempre ideológico “nós” como o centro de tudo e em geral mencionando periféricamente “as contribuições” das pessoas de cor, mulheres e “outros”), são fundamentais a manutenção das noções hierárquicas vigentes acerca do que é importante como conhecimento oficial, a restauração dos tradicionais

padrões e valores “ocidentais”, o retorno a uma pedagogia “disciplinada” (e, poder-se-ia dizer, também predominantemente machista), e assim por diante. Uma ameaça a qualquer desses pilares é também uma ameaça à própria visão de mundo da Direita.⁴⁶

A idéia de uma “cultura comum” — com a roupagem da tradição ocidental romantizada dos neoconservadores (ou mesmo conforme expressada nos anseios de alguns socialistas) — não leva em suficiente conta, portanto, a imensa heterogeneidade cultural de uma sociedade que extrai tradições culturais do mundo inteiro. A tarefa de defender o ensino público como *público*, como merecedor de amplo apoio “por parte de um povo extremamente diverso entre si e profundamente dividido, envolve muito mais do que restauração”.⁴⁷

O debate na Inglaterra é semelhante. Um currículo nacional é visto pela Direita como essencial para evitar o relativismo. Para muitos de seus proponentes, um currículo unificado deve basicamente transmitir a “cultura comum” e a alta cultura que dela se originou. Qualquer outra coisa resultará em incoerência, em ausência de cultura, em “vazio”, simplesmente. Desse modo, uma cultura nacional é “definida em termos excludentes, nostálgicos e freqüentemente racistas”.⁴⁸

A análise de Richard Johnson acerca da questão comprova sua lógica social:

Em formulações como essas, pensa-se em cultura como um modo de vida ou tradição homogêneos, e não como um campo de diferenças, relações e poder. Não se reconhece a real diversidade das culturas e orientações sociais existentes em um país, estado ou povo. Contudo, institui-se uma versão seletiva de cultura nacional como condição absoluta para qualquer identidade social. Os empréstimos, misturas e

fusões de elementos de diferentes sistemas culturais, prática corriqueira no cotidiano de sociedades como [a nossa], são impensáveis dentro dessa estrutura, ou são vistos como uma espécie de desordem ou transgressão cultural que nada produzirá além de um vazio. Portanto, há que se “escolher” entre ... uma cultura nacional ou absolutamente nenhuma cultura.⁴⁹

O subtexto racial aqui talvez esteja camuflado, mas mesmo assim está presente de formas significativas.⁵⁰

Há ainda muitas outras considerações que poderiam ser feitas. Entretanto, uma coisa está perfeitamente clara: o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento.⁵¹ Uma vez instituído, haverá muito pouca chance de voltar atrás. Ele poderá até sofrer mudanças em função dos conflitos gerados pelo seu conteúdo, mas é justamente em sua instituição que reside sua tática política. *Somente reconhecendo sua lógica essencial do falso consenso e, sobretudo, sua indubitável petrificação no futuro, à medida que se vincule a um sistema massificado de avaliação nacional, é que poderemos compreender inteiramente esse fato.* Quando a ele se associam os outros itens da pauta da Direita — a mercadização e a privatização — há motivo suficiente para nos fazer parar e pensar, especialmente tendo em vista as cada vez mais poderosas conquistas conservadoras nos âmbitos local, regional e estadual.

Quem ganhará?

Fica ainda uma pergunta final, à qual já fiz breve alusão no início. Uma vez que os esforços para “reformular” nosso sistema educacional, bem como suas políticas e práticas de currículo, de ensino e de avaliação, são em grande parte liderados pela coalizão direitista, precisamos sempre perguntar “De quem são essas reformas?” e “Quem ganhará com elas?”

Essa é sem dúvida uma reforma barata. Quando faltam recursos humanos e materiais, um sistema de currículos e avaliações nacionais só pode ratificar e exacerbar as diferenças de sexo, raça e classe social. Assim, em um momento em que a crise fiscal na maioria de nossas áreas urbanas já é tão aguda a ponto de as aulas estarem sendo dadas em ginásios de esportes e corredores; em que muitas escolas não dispõem de verbas suficientes nem para se manterem abertas durante os 180 dias letivos; em que os prédios escolares estão literalmente desabando diante de nossos olhos;⁵² em que, em algumas cidades, três salas de aula do primeiro grau precisam dividir os mesmos livros⁵³ — e poderia ainda ampliar esse quadro — é simplesmente uma fantasia supor que sistemas de avaliação mais padronizados e diretrizes para currículos unificados sejam a solução. Diante do esfacelamento da infra-estrutura econômica dessas mesmas cidades, devido à evasão de capital; diante dos quase 75% de desemprego entre os jovens, em muitas delas; diante da precariedade da assistência à saúde; diante de vidas quase sempre destituídas de esperança de mobilidade social, enterradas naquilo que poderia ser qualificado como pornografia da pobreza; diante de tudo isso, imaginar que a fixação de parâmetros curriculares baseados em problemáticas visões culturais e sistemas mais rigorosos de avaliação fará mais do que simplesmente rotular alunos pobres de uma forma aparentemente mais neutra, é igualmente demonstrar uma visão equivocada de toda a situação. O sistema, uma vez implantado, fará com que se coloque mais culpa sobre os ombros de alunos e pais pobres e, sobretudo, sobre as escolas que frequentam. Sua implantação será também caríssima. Surgem então os tais planos de vale-educação e de “opções”, com aprovação pública ainda maior.

A análise que Basil Bernstein faz das complexidades desta situação e de suas conseqüências é bastante útil

aqui. Diz ele que “as práticas pedagógicas do novo vocacionalismo [neoliberalismo] e da velha autonomia do conhecimento [neoconservadorismo] representam um conflito entre duas ideologias elitistas distintas, uma delas baseada na hierarquia de classes do mercado e a outra baseada na hierarquia do conhecimento e seus partidários de classes”.⁵⁴ Quaisquer que sejam as oposições entre as práticas pedagógico-curriculares orientadas para o mercado e as orientadas para o conhecimento, as atuais desigualdades de raça, sexo e classe provavelmente serão reproduzidas.⁵⁵

O que ele denomina “pedagogia autônoma visível” — baseada em padrões abertamente explicitados e modelos altamente estruturados de ensino e avaliação — justifica-se pelo seu próprio mérito intrínseco. O valor de aquisição da chamada “tradição ocidental” está em seu *status* fundamental em relação a “tudo quanto mais prezamos” e nas normas e regulamentos que ela incute nos alunos.

Sua arrogância está na reivindicação de elevados motivos morais e de superioridade de sua cultura, na sua indiferença às conseqüências de sua própria estratificação, na presunção de sua falta de relação com qualquer outra coisa exceto ela própria, na sua abstrata autonomia auto-referencial.⁵⁶

Seu pretenso oposto — baseado no conhecimento, nas habilidades e nas aptidões “exigidas” pelas empresas e indústrias, e que procura orientar a educação escolar segundo os princípios de mercado — é na verdade uma formulação ideológica muito mais complexa:

Incorpora um pouco da crítica à pedagogia autônoma visível ... da crítica ao fracasso da escola urbana, à passividade dos pais e ao *status* inferior [a eles

concedido], ao tédio ... dos alunos e seu conseqüente distanciamento e rejeição a currículos sem sentido para eles, aos procedimentos de avaliação que dão mais importância a um fracasso relativo do que à força positiva do aprendiz. Mas absorve essas críticas incorporando-as em um novo discurso: um novo Jano pedagógico ... O compromisso explícito com a ampliação das opções pelos pais ... não é uma homenagem à democracia participativa, e sim uma fina casca que esconde a velha estratificação das escolas e dos currículos.⁵⁷

Estarão corretas as conclusões de Berstein? A combinação de currículos e sistemas de avaliação nacionais com privatização levará realmente ao distanciamento de processos e resultados democráticos? Para responder a essa pergunta, é necessário que olhemos não para o Japão (para onde muitas pessoas infelizmente insistiram que olhássemos), mas para a Grã-Bretanha, onde essa combinação de propostas está muito mais avançada.

Na Grã-Bretanha, já há atualmente considerável evidência de que os efeitos globais das várias políticas orientadas para o mercado introduzidas pelo governo direitista *não* representam um pluralismo genuíno, nem a “interrupção [de] modalidades tradicionais de reprodução social”. Bem ao contrário disso, elas poderão é estar criando “um verniz legitimador para a perpetuação de velhas formas de desigualdade organizada”.⁵⁸ O fato de um de seus principais efeitos ter sido a perda de poder e de qualificação de grandes contingentes de professores tampouco é irrelevante.⁵⁹

Avançando um pouco mais, Edwards, Gewirtz e Whitty chegaram a conclusões semelhantes. Fundamentalmente, a preocupação da Direita com tais políticas

impede que se percebam seus efeitos sobre aqueles (provavelmente a maioria) que serão deixados para trás.⁶⁰

Dessa forma, é realmente possível — até mesmo provável — que as formas de abordagem da educação voltadas para o mercado (mesmo quando associadas a um Estado forte em relação a um sistema de currículo e avaliação nacionais) exacerbem as já existentes e bastante amplas divisões de classe e raça. No novo mercado educacional, “liberdade” e “escolha” serão apenas para os que tiverem condições e recursos. “Diversidade” em educação será apenas uma palavra mais elegante para a condição de *apartheid* educacional.⁶¹

REFLEXÕES À GUIA DE CONCLUSÃO

Fui bastante negativo em minhas considerações sobre este tema. Meu argumento é que a política do conhecimento oficial — neste caso, propostas que andam por aí para introdução de um currículo nacional e um sistema de avaliação nacional — não pode ser inteiramente compreendida de forma isolada. Todo esse contexto precisa ser resituado em uma dinâmica ideológica maior, na qual se verifica uma tentativa, empreendida por um novo bloco hegemônico, de transformar nossas próprias idéias acerca das finalidades da educação. Essa transformação envolve um brutal desvio — que faria Dewey estremecer — no qual a democracia deixa de ser um conceito político para se tornar um conceito econômico, e no qual a idéia de bem público é sepultada de vez.

Mas, talvez, eu tenha sido demasiado negativo. Talvez haja boas razões para apoiar currículos e sistemas de avaliação nacionais, mesmo da forma como atualmente estão constituídos, *precisamente em função* do poder da coalizão direitista.

É possível, por exemplo, afirmar que, *somente* instituindo um sistema de currículo e avaliação nacionais, seremos capazes de deter a fragmentação que virá em consequência da porção neoliberal do projeto direitista. Somente um sistema como esse protegeria precisamente a idéia de uma escola *pública*, protegeria associações de professores que, em um sistema privatizado e mercadizado, perderiam boa parte de seu poder, protegeria crianças pobres e crianças de cor contra as vicissitudes do mercado. Afinal, para começar, foi o “livre mercado” que provocou a pobreza e a destruição da comunidade que elas hoje vivenciam.

É também possível sustentar, como fez Geoff Whitty no caso britânico, que o próprio currículo nacional estimula um intenso debate público acerca do “conhecimento de quem” é declarado oficial, além de encorajar a formação de coalizões progressistas, que, passando por cima de muitas diferenças, se posicionem contra tais definições de conhecimento legítimo patrocinadas pelo Estado.⁶² Ele poderia ser o veículo para o *retorno* do aspecto político que a Direita tanto deseja eliminar de nosso discurso público e que os *experts* em eficiência desejam transformar em mera preocupação técnica.

Assim, é bastante possível que a instituição de um currículo nacional desencadeie a união de grupos opositores e oprimidos. Tendo em vista a atual fragmentação dos movimentos educacionais progressistas e um sistema de financiamento e administração escolar que força grupos a se concentrarem principalmente na esfera local ou estadual, uma das funções de um currículo nacional poderia ser a aglutinação de grupos em torno de uma pauta comum. Em decorrência, poderia surgir um movimento *nacional* por uma visão mais democrática da reforma escolar.

Em muitos sentidos — e digo isso com toda a seriedade — temos para com os conservadores íntegros (e existem muitos deles) uma dívida de gratidão, de uma forma peculiar. Foi a sua percepção de que as questões curriculares não se restringem apenas ao campo técnico, metodológico, que ajudou a estimular o atual debate. Nas muitas décadas em que tantas mulheres, pessoas de cor e organizações de trabalhadores (grupos esses obviamente não-excludentes entre si) lutaram para fazer com que esta sociedade reconhecesse a tradição seletiva que está imiscuída no conhecimento oficial, os seus movimentos foram com frequência (embora nem sempre) silenciados, ignorados ou cooptados nos discursos dominantes.⁶³ O poder da Direita — em sua contraditória tentativa de instituir uma cultura comum nacional, de contestar o que está sendo ensinado atualmente e de tornar essa cultura parte integrante de um imenso supermercado de opções, tornando-nos dessa forma insensíveis à política cultural — fez com que não fosse mais possível ignorar a política do conhecimento oficial.

Deveríamos, pois, apoiar um sistema nacional de currículo e avaliação para coibir a onda de total privatização e mercadização? Nas atuais condições, não acho que o risco compense — não só pelo seu enorme potencial destrutivo a longo e a curto prazos, mas também porque penso que ele interpreta equivocadamente e reifica a questão de um currículo e de uma cultura comuns...

Conforme observei logo no início, vivemos em uma sociedade com vencedores e perdedores identificáveis. Futuramente, poderemos dizer que os perdedores fizeram más “opções de consumo” e que é assim mesmo que funcionam os mercados, afinal de contas. Mas será realmente esta sociedade apenas um vasto mercado?

Como indaga Whitty: em uma época em que tantas pessoas descobriram, a partir de suas experiências cotidianas, que as supostas “grandes narrativas” de progresso são um grande engodo, tem sentido cair em outra grande narrativa, a do mercado?⁶⁴ Os resultados dessa “narrativa” estão aí visíveis todos os dias, na destruição de nossas comunidades e de nosso meio ambiente, no crescente racismo da sociedade, nos rostos e corpos de nossas crianças, que vêem o futuro e perdem a esperança.

Muitas pessoas conseguem dissociar-se de tais realidades. Há um distanciamento quase patológico entre os ricos.⁶⁵ Entretanto, como pode alguém não se indignar moralmente diante do fosso cada vez maior entre ricos e pobres, diante da persistência da fome e da falta de habitação, da ausência fatal de assistência médica, das degradações da pobreza? Fossem *esses* os temas centrais (sempre com autocritica e constante subjetivação) de um currículo nacional — mas, então, como poderia ele ser testado com eficiência e baixo custo, e como poderia a Direita controlar seus meios e fins? —, talvez tal currículo até valesse a pena. Mas enquanto isso não acontecer, podemos tomar emprestado um *slogan* da Direita que se tornou popular em um outro contexto e aplicá-lo à sua pauta educacional. Qual é esse *slogan*? “Simplesmente diga não.”

NOTAS

Este trabalho foi apresentado em palestra denominada *The John Dewey Lecture*, promovida pela *John Dewey Society* e pela *American Educational Research Association* (AERA), na cidade de São Francisco, Califórnia, EUA, em abril de 1992. Gostaria de agradecer a Geoff Whitty, Roger Dale, James Beane e ao Friday Seminar da Universidade de Wisconsin, Madison, por suas importantes críticas e sugestões.

1. Ver Basil Bernstein, *Class, Codes and Control*, (Nova York: Routledge, 1977 v. 3) e Michael W. Apple, "Social Crisis and Curriculum Accords", *Educational Theory* 38 (primavera de 1988, pp. 191-201).
2. Pierre Bourdieu, *Distinction* (Cambridge: Harvard University Press, 1984, p. 7).
3. *Ibidem*, pp. 5-6.
4. *Ibidem*, p. 2.
5. Geoff Whitty, *Education, Economy and National Culture* (Milton Keynes: Open University Press, 1992, p. 24).
6. Ver Apple, *Teachers and Texts* e Michael W. Apple & Linda Christian-Smith, eds., *The Politics of the Textbook* ((Nova York: Routledge, 1990).
7. *Ibidem*.
8. Ver Michael W. Apple, "American Realities: Poverty, Economy and Education", in: Lois Weis, Eleanor Farrar & Hugh Petrie, eds., *Dropouts from School* (Albany, State University of New York Press, 1989, pp. 205-223); Sheldon Danzinger & Daniel Weinberg, eds., *Fighting Poverty* (Cambridge, Harvard University Press, 1986); e Gary Burtless, ed., *A Future of Lousy Jobs?* (Washington, The Brookings Institution, 1990).
9. Ver, por exemplo, Stephen Jay Gould, *The Mismeasure of Man* (Nova York, W. W. Norton, 1981). Críticas feministas à ciência são essenciais a esta tarefa. Ver, por exemplo, Donna Haraway, *Primate Visions* (New York, Routledge, 1989); Sandra Harding & Jean F. Barr, eds., *Sex and Scientific Inquiry* (Chicago, University of Chicago Press, 1987); Nancy Tuana, ed., *Feminism and Science* (Bloomington, Indiana University Press, 1989) e Sandra Harding, *Whose Science, Whose Knowledge?* (Ithaca, Cornell University Press, 1991).
10. Marshall S. Smith, Jennifer O'Day & David K. Cohen, "National Curriculum, American Style: What Might It Look Like?", *American Educator* 14 (inverno, 1990, pp. 10-17, 40-47).
11. *Ibidem*, p. 46.
12. *Ibidem*.
13. *Ibidem*.
14. *Ibidem*.
15. Ted Honderich, *Conservatism* (Boulder, Westview Press, 1990, p. 1).
16. *Ibidem*, p. 14.
17. *Ibidem*, p. 15.
18. Ver Michael W. Apple, *Official Knowledge* (Nova York: Routledge, 1993).
19. Grafei a palavra "minoria" aqui entre aspas para que nos lembremos de que a grande maioria da população mundial é composta de pessoas de cor. Seria

bastante salutar para nossas idéias sobre cultura e educação termos em conta esse fato.

20. Apple, *Official Knowledge*.
21. Apple, *Teachers and Texts* e Apple, *Official Knowledge*.
22. Ann Bastian, Norm Fruchter, Marilyn Gittell, Colin Green & Kenneth Haskins, *Choosing Equality* (Filadélfia, Temple University Press, 1986).
23. Ver Michael W. Apple, *Education and Power* (Nova York: Routledge, ARK Edition, 1985).
24. Andy Green, "The Peculiarities of English Education", in: Education Group II, eds., *Education Limited* (Londres, Unwin Hyman, 1991, p. 27).
25. Allen Hunter, *Children in the Service of Conservatism* (Madison, Universidade de Wisconsin-Escola de Direito Madison, Instituto de Estudos Legais, 1988). O neoliberalismo na verdade não ignora a idéia de um Estado forte, mas quer limitá-lo a determinadas áreas (por exemplo, proteção de mercados).
26. Richard Johnson, "A New Road to Serfdom?", in: Education Group II, *Education Limited*, p. 40.
27. Citada em Tony Edwards, Sharon Gewirtz & Geoff Whitty, "Whose Choice of Schools?", in: Madeleine Arnot & Len Barton, eds., *Voicing Concerns: Sociological Perspectives on Contemporary Educational Reforms* (Londres: Triangle Books, 1992, p. 156).
28. *Ibidem*, pp. 156-157. A fonte de citação dos autores é Roger Dale, "The Thatcherite Project in Education", *Critical Social Policy* 9 (n. 3, 1989).
29. "Introduction to Part Three — Alternatives: Public Education and a New Professionalism", in: Education Group II, *Education Limited*, p. 268.
30. Johnson, "A New Road to Serfdom?", p. 68.
31. Honderich, *Conservatism*, p. 104.
32. *Ibidem*, pp. 99-100.
33. *Ibidem*, p. 89.
34. *Ibidem*, p. 81.
35. Whitty, *Education, Economy and National Culture*, p. 25.
36. *Ibidem*.
37. Green, "The Peculiarities of English Education", p. 29.
38. *Ibidem*. Estou fornecendo aqui uma explicação "funcional", e não necessariamente "intencional". Ver Daniel Liston, *Capitalist Schools* (Nova York, Routledge, 1988). Para conhecer uma interessante discussão de como tais programas de avaliação poderão na prática atuar contra esforços mais democráticos por uma reforma escolar, ver Linda Darling-Hammond, "Bush's Testing Plan Undercuts School Reforms", *Rethinking Schools* 6 (mar./abr. 1992, p. 18).
39. Johnson, "A New Road to Serfdom?", p. 79.
40. *Ibidem*, pp. 79-80.

41. Ibidem, p. 80. Ver também Elizabeth Ellsworth, "Why Doesn't This Feel Empowering?", *Harvard Educational Review* 59 (agosto de 1989, pp. 297-324).
42. Ver Steven Best & Douglas Kellner, *Postmodern Theory: Critical Interrogations* (Londres: Macmillan, 1991, pp. 34-75).
43. Richard Johnson, "Ten Theses on a Monday Morning", in: Education Group II, *Education Limited*, p. 320.
44. Ver Apple & Christian-Smith, *The Politics of the Textbook: Apple, The Official Knowledge*; e Whitty, *Education, Economy and National Culture*, p. 28.
45. Johnson, "Ten Theses on a Monday Morning", p. 319. Ver E. D. Hirsch, Jr., *Cultural Literacy* (Nova York, Houghton-Mifflin, 1986).
46. Johnson, "A New Road to Serfdom?", p. 51. Ver também Susan Rose, *Keeping Them Out of the Hands of Satan* (Nova York: Routledge, 1988).
47. "Preface", Education Group II, *Education Limited*, p. x.
48. Johnson, "A New Road to Serfdom?", p. 71.
49. Ibidem.
50. Para conhecer uma análise mais completa de subtextos raciais em nossas políticas e práticas, ver Michael Omi & Howard Winant, *The Formation in the United States* (Nova York, Routledge, 1986).
51. Johnson, "A New Road to Serfdom?", p. 82.
52. Ver Apple, *Official Knowledge*.
53. Ver os pungentes relatos de Jonathan Kozol, *Savage Inequalities* (New York, Crown Publishers, 1991).
54. Basil Bernstein, *The Structuring of Pedagogic Discourse: Class Codes and Control* (Nova York: Routledge, 1990, v. 4, p. 63).
55. Ibidem, p. 64.
56. Ibidem, p. 87.
57. Ibidem.
58. Geoff Whitty, *Recent Education Reform: Is It a Post-Modern Phenomenon?*, trabalho não publicado, apresentado na Conferência sobre Reprodução, Desigualdade Social e Resistência, Universidade de Bielefeld, Bielefeld, Alemanha, 1º a 4 de outubro de 1991, pp. 20-21.
59. Comparar esse fato com a experiência dos Estados Unidos in: Michael W. Apple & Susan Jungck, "You Don't Have to Be a Teacher to Teach This Unit", *American Educational Research Journal* 27 (verão de 1990, pp. 227-251).
60. Edwards, Gewirtz & Whitty, "Whose Choice of Schools?", p. 151.
61. Green, "The Peculiarities of English Education", p. 30. Para conhecer maiores comentários sobre os efeitos ideológicos, sociais e econômicos de tais planos "de opções", ver Stan Karp, "Massachusetts 'Choice' Plan Undercuts Poor Districts", *Rethinking Schools* 6 (mar./abr. 1992, p. 4) e Robert Lowe, "The Illusion of 'Choice'", *Rethinking Schools* 6 (mar./abr. 1992, pp. 1, 21-23).

62. Geoff Whitty, correspondência pessoal. Andy Green, no caso inglês, também argumenta no sentido de haver méritos na instituição de um currículo nacional de *ampla definição*, mas vai além ao dizer que isso faz com que seja ainda mais indispensável que cada escola mantenha um alto grau de controle sobre sua implementação, "sobretudo no sentido de coibir o uso da educação pelo Estado como meio de promover determinada ideologia". Ver Green, "The Peculiarities of English Education", p. 22. O fato de uma grande parte dos professores da Inglaterra ter literalmente entrado em greve — recusando-se a aplicar o exame nacional — de certa forma confirma os argumentos de Whitty.

63. Ver Apple & Christian-Smith, *The Politics of the Textbook*.

64. Whitty, *Education, Economy and National Culture*, p. 22.

65. Ver a discussão in: Kozol, *Savage Inequalities*.