

**Anais do Encontro Internacional - Políticas Educativas e Curriculares  
Promoção do Centro de Formação das Escolas do Concelho de Valongo  
Apoio da Revista *Currículo sem Fronteiras*  
Ermesinde, Portugal – 28 de maio de 2002**

## **INTERROMPER A DIREITA: Realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora**

---

**Michael W. Apple**  
Universidade de Wisconsin- Madison  
Madison, EUA

### Resumo

Neste artigo, Michael Apple analisa o poder da nova direita e da aliança que vem promovendo a modernização conservadora em educação, bem como mostra que os grupos progressistas têm espaços para construir movimentos contra-hegemônicos. Insistindo que é preciso evitar um possibilitarismo ingênuo, aponta exemplos concretos de estratégias progressistas que se contrapõe às práticas da nova direita.

### Abstract

In this article, Michael Apple analyzes the power of the new right and of the alliance that has been promoting a conservative modernization in education. He also shows that the progressive groups have spaces to build counter-hegemonic movements. Emphasizing that it is crucial to avoid a romantic possibilitarism, he points out concrete examples of progressive strategies that oppose the practices of the new right.

Ao longo da última década, empenhei-me num esforço concertado para analisar as razões que estão por detrás do ressurgimento da direita – a que chamo “modernização conservadora” – na educação e para tentar encontrar espaços para o interromper (ver Apple, 2001; 2000). O meu objectivo não tem sido apenas repreender a direita, embora isso possa ter alguma graça. Na verdade, tenho procurado também pôr em evidência os perigos e os elementos de bom senso – e não apenas a insensatez – que se encontram no que se pode identificar como um novo e poderoso bloco hegemónico, quer dizer, as diferentes facções da aliança de direita entre neo-liberais, neo-conservadores, conservadores religiosos

populistas e autoritários e alguns membros da nova classe média empresarial. Tenho várias razões para o fazer. Em primeiro lugar, as pessoas que consideram alguns aspectos da modernização conservadora relevantes para as suas vidas não são fantoches. Não são patetas que não percebem bem as relações “reais” da nossa sociedade. Esta ideia lembra as antigas análises redutoras baseadas em noções de “consciência falsa”. A minha posição é bem diferente. Eu defendo que o motivo pelo qual se dá ouvidos a alguns dos argumentos das várias facções deste novo bloco hegemónico se prende com o facto de que esses argumentos estão efectivamente relacionados com aspectos das realidades experienciadas pelas pessoas. A aliança difícil entre neo-liberais, neo-conservadores, activistas religiosos populistas e autoritários e a nova classe média profissional e empresarial só funciona porque se tem vindo a verificar uma articulação de temas muito criativa que faz eco das experiências, dos medos, das esperanças e dos sonhos das pessoas nas suas vidas quotidianas. A direita tem sido muitas vezes bastante manipuladora na articulação destes temas. Com efeito, integrou-os em discursos de pendor racista, em concepções predominantemente economicistas e num conceito problemático de “tradição”. No entanto, esta integração só seria possível se esses temas fossem organizados em torno da percepção que as pessoas têm da sua vida material e cultural.

A segunda razão que me levou a sublinhar a tensão existente entre o bom senso e a insensatez – para além do meu profundo respeito pelos ensaios de Antonio Gramsci a este respeito – prende-se com o facto de acreditar que estamos a assistir, nas últimas três décadas e num número considerável de países, a uma intervenção educativa de grande alcance. Assumimos muitas vezes que as lutas culturais e educativas são epifenómenos. As verdadeiras batalhas ocorrem no local de trabalho remunerado – no reino da “economia”. Ora, esta visão é, claramente, demasiado redutora do conceito de economia (com o foco no trabalho remunerado e não gratuito; negligenciando o facto de que, por exemplo, instituições culturais como a escola também são locais onde existe trabalho remunerado, etc.) (Apple, 1986) e, além do mais, ignora aquilo que a direita realmente faz. A modernização conservadora modificou radicalmente o senso comum da sociedade. Interveio em todas as esferas – económica, política e cultural – no sentido de alterar as categorias básicas que usamos para avaliar as nossas instituições e a nossa vida pública e privada. Pode dizer-se que estabeleceu novas identidades e reconheceu que, para triunfar no estado, é necessário triunfar na sociedade civil. A prossecução de um programa educativo tão abrangente tem inúmeras implicações. Na verdade, mostra como são importantes as lutas culturais. E, por estranho que possa parecer, dá azo a alguma esperança. Obriga-nos a colocar uma questão pertinente: Se a direita consegue fazê-lo, por que é que nós não havemos de conseguir?

Esta não é uma pergunta retórica. Como já afirmei inúmeras vezes no meu próprio trabalho, a direita mostrou até que ponto a luta pelo sentido e pela identidade pode ser importante. Embora não queiramos imitar os processos muitas vezes cínicos e manipuladores que a direita utiliza, temos muito que aprender com o enorme êxito que ela alcançou ao cativar as pessoas para a sua esfera ideológica. Isto, tendo em conta que existem diferenças reais em termos de dinheiro e poder entre as forças de modernização

conservadora e aquelas cujas vidas têm vindo a ser tragicamente alteradas pelas políticas e práticas vindas da aliança. Contudo, há trinta anos a direita não era tão forte como é hoje. Ela organizou-se colectivamente. Criou uma unidade descentralizada, onde cada elemento sacrificou um pouco a sua agenda pessoal para dar um contributo nas áreas de interesse comum. Será que não podemos fazer o mesmo?

Acredito que sim, mas só se encararmos as realidades e a dinâmica do poder sem romantismos. Como defendi em *Educating the “Right” Way*, a retórica romântica de alguns dos autores da pedagogia crítica sobre uma política de possibilidades não se apoia o suficiente numa análise táctica ou estratégica da situação actual nem se fundamenta suficientemente na percepção que a pedagogia crítica tem das reconstruções do discurso e dos movimentos que ocorrem nos mais variados locais. Relativamente a esta questão, partilho as ideias de Cameron McCarthy que, com toda a sensatez, nos lembra que “Devemos equacionar as possibilidades tendo em conta os constrangimentos: é esse o pressuposto dos nossos tempos” (McCarthy, 2000).

Devemos ter sempre presente que as lutas culturais não são um epifenómeno. Elas são importantes e são-no nas instituições em toda a sociedade. Para que os grupos dominantes possam exercer a sua liderança, é necessário que um vasto número de pessoas acredite que as representações da realidade veiculadas pelas pessoas com mais poder económico, político e cultural fazem mais sentido do que as restantes alternativas. Os grupos dominantes exercem a sua liderança relacionando essas representações com os elementos de bom senso das pessoas e modificando o sentido profundo de conceitos fundamentais e das respectivas estruturas de sentimentos que fornecem as referências para as nossas esperanças, receios e sonhos na sociedade. A direita foi muito mais bem sucedida nesta área do que a esquerda, em parte porque conseguiu engendrar – através de esforços económicos, políticos e culturais difíceis e demorados – uma aliança difícil mas, ainda assim, bem sucedida, que desviou os principais debates acerca da educação e das políticas económicas e sociais para o seu próprio terreno.

Os exemplos estão à nossa volta, nos termos que utilizamos, nas discussões em que nos envolvemos e mesmo em muitos dos recursos culturais que usamos para imaginar futuros alternativos. Por exemplo, quando acabei de escrever o meu último livro, um dos livros mais vendidos da altura na lista de ficção do *The New York Times* era *The Indwelling* (Jenkins e LaHaye, 2000), da autoria de Tim LaHaye (sim, o Tim LaHaye da elite evangélica extremamente conservadora) e Jerry Jenkins. Era o sétimo de uma série de livros acerca dos “verdadeiros crentes” que enfrentam o “Anti-Cristo”. O futuro antevisto é um tempo de “êxtase”, em que os bons vão para o céu e os maus são condenados à maldição eterna. É fácil de adivinhar quem pertence a cada um destes grupos. De certo modo, o movimento populista e autoritário passou de marginal a central. De facto, aprendeu, de forma criativa, a utilizar os códigos dos romances de aventuras e ficção científica para construir um imaginativo espaço de possibilidades e um cristianismo “musculado”, ainda que sensível, que dá sentido ao quotidiano e às expectativas das pessoas.

Estes espaços não só criam futuros imaginados como também ajudam a construir identidades. O neo-liberalismo cria políticas e práticas que encarnam o empreendedor estratégica na base do individualismo possessivo que concebe para o cidadão ideal. O neo-conservadorismo cria passados idealizados como alicerce para futuros idealizados e imutáveis, futuros esses em que as identidades se sustentam no facto de as pessoas dominarem os saberes e os valores que os próprios neo-conservadores consideram ter “resistido à passagem do tempo”. Os conservadores religiosos populistas e autoritários também apresentam um passado idealizado em que a sociedade – fundamentada no saber e nos valores de Deus – assume identidades pré-dadas que permitem às pessoas rearticular a ideologia neo-liberal da “escolha” e agir de acordo com o que se avalia ser a maneira correcta de levar a sociedade até Deus. Além do mais, as teorias de gestão criam novas identidades para os membros da classe média profissional e empresarial, identidades essas que conferem um novo sentido às suas vidas e lhes permitem recuperar a ideia de que são merecedores e eficientes. É de todos estes múltiplos espaços e identidades e dos conflitos, tensões e compromissos gerados pelas suas interações que as políticas emergem. Estas políticas raramente têm origem em apenas um dos componentes deste complexo. Pelo contrário, muitas vezes representam uma amálgama que, de alguma forma, tem de englobar o maior número possível de temas específicos das múltiplas forças da modernização conservadora – e sem alienar, ao mesmo tempo, os grupos que se acredita serem importantes e que ainda não estão integrados na ideologia hegemónica da direita, mas que a direita gostaria de ver sob a sua alçada no futuro.

Esta é uma tarefa verdadeiramente difícil e repleta de tendências contraditórias. No entanto, mesmo com as suas tensões e contradições, fez deslocar consideravelmente o equilíbrio de forças para a direita. As políticas educativas também se inserem nessa deslocação. De facto, a educação não tem sido apenas arrastada pelas pressões das alas direitistas, mas acabou até por desempenhar um papel preponderante na construção dessas alas de direita. A aliança conservadora deu atenção à educação – tanto formal como informal – e foi recompensada. Com efeito, em grande parte das reflexões críticas, tanto a nível académico como popular, sobre as consequências das políticas e práticas educativas neo-liberais, neo-conservadoras e empresariais numa série de países, foram as políticas da aliança conservadora que forneceram as linhas gerais dos debates em que temos participado – vouchers, mercados, padrões nacionais, exames eliminatórios, e assim por diante.

## **Reformas contraditórias**

Como já demonstrei no passado, as políticas têm muitas vezes consequências verdadeiramente imprevisíveis. As reformas que são instituídas com boas intenções podem ter efeitos invisíveis que são bastante problemáticos. Já numa ocasião anterior mostrei que as consequências de algumas das reformas preferidas dos neo-liberais e dos neo-conservadores – os vouchers, os currículos nacionais ou estaduais e os exames nacionais ou estaduais são bons exemplos – muitas vezes reproduzem ou até agravam as desigualdades

(Apple, 2001). Portanto, deveríamos aceitar com muita cautela o que, à partida, nos podem parecer intenções meritórias. Não raro as intenções são contrariadas pelo modo como as reformas podem funcionar na prática. Isto aplica-se não só às mudanças das políticas e da gestão educativa em larga escala mas também às tentativas de alterar o modo como os currículos e o ensino tomam forma nas escolas.

O quadro que esbocei para compreender esta realidade baseia-se no que na teoria cultural se apelida de acto de reposicionamento. Este conceito formula essencialmente que a melhor forma de perceber o que fazem as instituições, as políticas e as práticas é analisá-las do ponto de vista das pessoas que têm menos poder (ver Harding, 1991; Lukacs, 1971). Por outras palavras, as instituições, as políticas e as práticas – sobretudo aquelas que agora predominam na educação e na sociedade em geral – estabelecem relações de poder onde algumas vozes são ouvidas e outras não. Não sendo forçoso que as vozes que serão ouvidas com maior clareza são aquelas que têm mais poder económico, cultural e social, o mais provável é que assim seja. Afinal, não vivemos numa sociedade nivelada. De facto, muitas políticas económicas, sociais e educativas, quando concretizadas, tendem a beneficiar as pessoas que, à partida, já detêm mais vantagens.

Estas questões podem parecer excessivamente retóricas e demasiado abstractas, mas infelizmente não deixam de ser verdade. Por exemplo, numa época em que grande parte do discurso sobre a reforma educativa se centra nos vouchers e nos planos de opções, por um lado, e em propostas para currículos, padrões e exames nacionais ou estaduais, por outro, já há provas suficientes a nível internacional de que estas políticas podem efectivamente reproduzir ou até agravar as desigualdades de classe, sexo e raça. Assim sendo, as actuais estruturas do poder económico e cultural conduzem muitas vezes a uma situação em que o que pode ter começado por ser, na mente de alguns educadores ou legisladores, uma tentativa de melhorar as coisas acaba frequentemente por se transformar em mais um conjunto de mecanismos de estratificação social. Se, em muitos casos, isto se deve à forma como a raça, o sexo, a classe e a “capacidade” funcionam como realidades estruturais na sociedade, outras vezes deve-se ao facto de os criadores das políticas educativas não levarem demasiado a sério as formas complexas pelas quais a educação é ela própria um acto político.

Perto do fim da secção introdutória de uma obra recente acerca das políticas e das práticas educativas chamada *Learning as a Political Act*, os organizadores afirmam que, na sua qualidade de progressistas, estão empenhados numa “solidariedade intelectual que procura revelar as ideias e as histórias de grupos que foram silenciados nas áreas educativas dominantes” (Segarra e Dobles, 1999, p. xiii). Há uma série de conceitos-chave nesta citação – solidariedade intelectual, revelação e silenciamento. Cada um destes conceitos remete para uma história complicada e cada frase revela algo sobre a nossa percepção da democracia. São “palavras-chave”. Provêm de uma tradição muito diferente da tradição do mapeamento linguístico dos mercados. Remetem também para uma política diferente dos saberes oficiais.

Ao longo da última década, tornou-se cada vez mais claro que o currículo passou a ser um campo de batalha. Estimuladas em grande medida pelas acusações neo-liberais sobre o

conhecimento “economicamente inútil”, pelas queixas neo-conservadoras sobre a suposta perda de disciplina e a falta de “conhecimentos reais” e pelos ataques impiedosos dos populistas e autoritários religiosos dirigidos às escolas por causa da alegada perda de valores “tradicionais” recebidos de Deus, as discussões sobre o que se deveria ensinar nas escolas e o modo como se deveria ensinar são hoje tão conturbadas como em qualquer outra época da nossa história.

Não é difícil encontrar exemplos destas situações. No seu apelo constante ao regresso a um currículo de “factos”, E. D. Hirsch, Jr. afirma que as escolas foram invadidas por educadores progressistas desde Rousseau a Dewey (Hirsch, 1996), um argumento que quase não tem fundamento empírico e que demonstra claramente que o seu autor está completamente alheado do quotidiano das escolas (Buras, 1999). Com efeito, grande parte da educação nos Estados Unidos já é orientada para a realidade factual. Além disso, as direcções regionais de educação em todo o país mostram desconfiança e preocupação relativamente à possibilidade de os seus programas de leitura, estudos sociais ou matemática serem postos em causa pelas forças da direita religiosa e autoritária – embora, como procurei demonstrar em *Cultural Politics and Education*, sejam por vezes os próprios sistemas educativos a criar as condições para a proliferação de movimentos anti-educativos de direita nas comunidades onde estão inseridos, na medida em que são muito pouco democráticos quanto ao envolvimento da própria comunidade (Apple, 1996). Um outro exemplo desta violência é o facto de os conteúdos do currículo de matemática terem sido recentemente discutidos nos editoriais do jornal *The New York Times*, onde os defensores dos currículos construtivistas e dos currículos tradicionais confrontaram as suas posições. E poderíamos citar uma infinidade de exemplos. No entanto, é óbvio que a discussão sobre “quais os saberes mais relevantes” assumiu amplas implicações políticas.

Grande parte da discussão sobre este assunto permanece sem grande fundamento empírico. Por exemplo, o argumento de que temos de “regressar” ao ensino, por exemplo, da matemática nos moldes “tradicionais” é, obviamente, em parte ideológico. (Temos de repor a disciplina; os alunos têm demasiada liberdade; os “maus” conhecimentos preteriram os “bons” conhecimentos). Contudo, a discussão também se socorre do argumento de que este regresso vai conduzir a um maior sucesso escolar e, em última análise, a uma economia mais competitiva. Neste caso, as principais ideias neo-liberais e neo-conservadoras associam-se à desconfiança populista e autoritária relativamente às pedagogias centradas na criança. É aqui que entra Jo Boaler com a sua recente e pormenorizada comparação quantitativa e qualitativa dos currículos e do ensino na área da matemática.

Boaler faz uma análise minuciosa de duas escolas secundárias com orientações substancialmente diferentes. E embora o seu livro se baseie em dados recolhidos na Inglaterra, as suas implicações são profundas nos debates sobre o currículo e o ensino nos Estados Unidos e também em outros países. Ambas as escolas são frequentadas sobretudo por crianças da classe trabalhadora, e por algumas crianças pertencentes a minorias e à classe média. Estes dois núcleos de alunos frequentaram o que equivale ao nosso segundo ciclo, onde predominam os métodos mais académicos e tradicionais. E ambos revelaram

perfis de sucesso escolar idênticos. Uma das escolas apostou abertamente em preparar os alunos para os exames nacionais. O seu programa era quase totalmente preparado pelos professores, organizado à volta de manuais pensados em função dos exames nacionais, agrupado por competências e executado de tal forma que a velocidade e o rigor dos cálculos e a aprendizagem de regras para lidar com os problemas matemáticos foram altamente valorizados – tudo aquilo que os tradicionalistas dizem que falta actualmente ao ensino da matemática. Além disso, a separação da matemática em relação ao mundo real e às restantes matérias era forte (ver também Bernstein, 1977). A outra escola não fazia um agrupamento por competências. Era claramente mais “progressista” tanto na atitude perante os alunos (havia uma comunicação mais informal entre professores e alunos e a participação dos alunos era solicitada para a elaboração do currículo) como no seu programa de matemática. Nesta segunda escola, o ensino era baseado em projectos, recorrendo a um mínimo de aulas baseadas em manuais e a um máximo de trabalho de colaboração entre os alunos. A separação entre a matemática e os problemas do “mundo real” era ténue.

A primeira escola era sossegada, orientada para a execução de tarefas e bem organizada – a personificação do sonho de quase todos os elementos da modernização conservadora. A segunda escola era mais ruidosa, os alunos nem sempre estavam completamente ocupados e tinha um calendário muito flexível. Ambas as escolas tinham professores empenhados e trabalhadores. Porém, as diferenças em termos de resultados foram marcantes, quer em termos de desempenho global quer em termos dos efeitos que cada orientação produziu nos próprios alunos.

A escola mais tradicional, com a preocupação estratégica de “dar a matéria” que iria aparecer nos exames, deu ênfase aos conhecimentos dos manuais e avançou de tópico para tópico com relativa rapidez. A abordagem da segunda escola, mais centrada nos alunos, sacrificou alguma matéria mas, por outro lado, permitiu aos alunos uma maior compreensão dos conteúdos. Em geral, os alunos da primeira escola acabaram por não ter resultados tão bons nos exames nacionais como os da segunda escola, sobretudo – mas não só – nos segmentos dos exames que exigiam um raciocínio realmente matemático, em larga medida porque não conseguiam aplicar os conhecimentos em novos contextos tão bem como os alunos que usaram os seus conhecimentos de matemática em projectos mais variados (embora mais onerosos em termos de tempo). Além do mais – e muito importante para a questão da igualdade – as raparigas da segunda escola obtinham sistematicamente melhores resultados num ambiente mais cooperativo que privilegiava a compreensão e a aplicação dos conhecimentos em detrimento de dar toda a matéria. O mesmo se aplicava à classe social. Os alunos da classe trabalhadora estavam sistematicamente em desvantagem nos planos de trabalhos mais sobrecarregados e baseados nos manuais e nos testes do ensino tradicional da matemática.

Esta situação é complexa e Jo Boaler fala de tendências gerais. Mas as suas conclusões globais são claras e fundamentam-se numa interessante combinação de dados. Em suma, conclui-se que o regresso aos (ou melhor, tendo em conta que grande parte do ensino da matemática ainda tem por base o giz, a conversa do professor e o manual, seria bem mais

honesto dizer a continuação dos) programas de matemática tradicionais exigido pelos críticos nem aumenta a competência matemática dos alunos nem a sua capacidade de usar os conhecimentos matemáticos de forma produtiva. Embora o ensino tradicional da matemática possa manter as turmas sossegadas e os alunos controlados, também pode colocar sistematicamente em posição de desvantagem as raparigas – mesmo as raparigas mais inteligentes, como mostra Boaler – e os alunos mais desfavorecidos em termos económicos. Por fim, ainda pode ter outro efeito, nomeadamente aumentar a aversão dos alunos à matemática e a ideia de que ela de nada lhes servirá no futuro. Se isto é verdade para a matemática, vale a pena considerar os efeitos negativos ocultos das políticas mais gerais que têm vindo a ser propostas pelos reformadores neo-conservadores que pretendem regressar ao que idealizaram, de forma algo romântica, como “tradição” em todas as matérias.

Caso as conclusões de Boaler possam ser generalizadas, ainda que parcialmente, e eu penso que sim, os efeitos ocultos de certos movimentos reformistas podem não ser exactamente o que pensávamos. Um controlo mais apertado do currículo, o espectro do teste a ensombrar o professor e o currículo, uma maior pressão ou planos contabilísticos mais austeros, tudo isto pode conduzir a resultados menos – e não mais – justos. O tédio, a alienação e as crescentes desigualdades não são os resultados ideais da educação. Uma vez mais, ver para além das nossas habituais fronteiras limitadas e paroquiais pode revelar-se muito benéfico. A cuidadosa investigação que subjaz à obra de Boaler tem de ser levada a sério por todos aqueles que acreditam que na nossa sociedade injusta existe uma relação directa entre as intenções e os resultados das políticas. A verdade é que não existe.

Por conseguinte, uma das tarefas mais importantes da educação crítica é empírica. À semelhança de Boaler, precisamos de tornar pública a investigação, não só no que diz respeito aos efeitos negativos das políticas da modernização conservadora, mas também – e isso é igualmente importante – quanto aos efeitos positivos de alternativas críticas mais sociais e educativas. Um bom exemplo é o programa SAGE, em Wisconsin, onde, significativamente, reduzir o tamanho das turmas em escolas que historicamente serviram um maior número de pessoas desfavorecidas produziu resultados bem mais expressivos do que, por exemplo, a mercadorização e os vouchers (Molnar, Smith, Zahorik, Palmer, Halbach e Ehrle, 1999). Esta é uma forma de travar os discursos e as políticas dominantes, e não podemos parar por aqui. Todavia, fazendo-o, não podemos confiar apenas nas formas dominantes do que nos servem de exemplo. Citando Linda Tuhiwai Smith, precisamos de “metodologias descolonizadoras” (L. Smith, 1999; ver também Gitlin, 1994).

## **Tornar públicos os desafios**

Os argumentos que apresentei na secção anterior deste ensaio são de carácter relativamente geral, uma vez que não quis que perdêssemos de vista um quadro mais abrangente. De que outro modo poderemos interromper estes movimentos regressivos? Tentarei agora ser mais específico e mais tático, pois acredito que é importante travar

quanto antes as pretensões da direita no âmbito dos media, nas publicações académicas e profissionais e na vida quotidiana.

Um bom exemplo desta estratégia é o Projecto de Política Educativa, criado sob os auspícios do Centro de Investigação, Análise e Inovação Educativas. Este projecto envolve a criação progressiva de um grupo organizado de pessoas empenhadas em dar uma resposta extremamente rápida ao material publicado pela direita. Este grupo inclui uma série de educadores e activistas conhecidos, que estão profundamente apreensivos com o facto de a direita ter conseguido utilizar os media para promover a sua própria agenda ideológica e de ter dedicado um número considerável de recursos para fazer chegar a sua mensagem ao público. Por exemplo, há uma série de instituições conservadoras com funcionários a tempo inteiro, cuja responsabilidade é, nomeadamente, enviar por fax sinopses de relatórios para os media nacionais, para os jornais, para jornais influentes com ampla audiência de forma a manter as posições conservadoras na ordem do dia. Comparativamente, os progressistas não foram tão bem sucedidos, em parte porque não se dedicaram de forma tão rigorosa a essa tarefa ou porque não aprenderam a trabalhar simultaneamente a vários níveis, desde o académico ao popular. Tendo reconhecido estes problemas, um grupo de educadores críticos na esfera social e educacional encontrou-se pela primeira vez em Milwaukee e tem continuado a reunir-se com o objectivo de dar uma resposta organizada aos relatórios, artigos, apresentações aos media e investigação dos conservadores.

O Centro contratou um funcionário a tempo inteiro para se dedicar ao material produzido pelos conservadores, para identificar o que carece de resposta e para ajudar a editar as respostas escritas pelos membros do grupo. Foi desenvolvido um sítio na Internet para publicar estas respostas e/ou publicações originais de investigação e de ideias mais progressistas. O projecto também se centra na escrita de cartas ao editor e outro material idêntico e na disponibilização de tudo isto para os media. Este projecto implica estabelecer contactos com revistas, jornais, rádio, televisão, etc. Foi isso mesmo que fez a direita. Nós podemos e devemos fazer coisas semelhantes. É preciso trabalhar afincadamente, mas o Projecto de Política Educativa é o início daquilo que esperamos vir a ser um esforço mais alargado com o envolvimento de muito mais gente. O leitor pode ver o que já foi feito no seguinte sítio da Internet dedicado ao Projecto de Política Educativa do Centro de Investigação, Análise e Inovação Educativas: [www.uwm.edu/Dept/CERAI/project.html](http://www.uwm.edu/Dept/CERAI/project.html).

Este é apenas um exemplo que se insere numa estratégia para partilhar com o público o que sabemos, através de formas mais acessíveis. Há muitos outros exemplos disponibilizados no sítio e publicados como relatórios, respostas em revistas e cartas ao editor. Embora este projecto seja relativamente recente, é bastante promissor. Aliado à utilização de programas de rádio e televisão abertos à participação telefónica dos espectadores e de estratégias mediáticas afins em múltiplas línguas, este género de actividades faz parte de uma estratégia mais abrangente que visa atrair a atenção do público para os perigos que representam as “soluções” propostas pela direita e para as alternativas possíveis. É absolutamente fundamental integrar as intervenções educativas nos media num contexto mais abrangente (Ratner, 1997; Bourdieu, 1998; McChesney, Wood e Foster, 1998; Kellner, 1995).

## **Aprender com os outros países**

Lembro-me de que Paulo Freire, numa das vezes em que estive a trabalhar com ele no Brasil, me disse repetidamente que a educação tem de começar pelo diálogo crítico. Estas duas últimas palavras eram cruciais para ele. A educação deve manter tanto as nossas instituições dominantes em processo educativo como a sociedade em geral numa problematização rigorosa. E, ao mesmo tempo, esta problematização deve envolver profundamente todos aqueles que beneficiam menos com a forma como estas instituições funcionam actualmente. Ambas as condições seriam necessárias, uma vez que a primeira sem a segunda seria simplesmente insuficiente para a tarefa de democratizar a educação.

É certo que muitos educadores empenhados já perceberam que a transformação das políticas e práticas educativas – ou a defesa de vantagens democráticas nas nossas escolas e nas comunidades locais – é essencialmente política. Com efeito, esta perspectiva decorre invariavelmente do facto de que os movimentos de direita fizeram do ensino e dos currículos os alvos de ataques concertados durante anos. Um dos argumentos destas forças de direita é o facto de as escolas “não estarem próximas” dos pais e das comunidades. Embora estas críticas encerrem aspectos pertinentes, é necessário encontrar meios de articular os nossos esforços educativos com as comunidades locais, especialmente com os membros destas comunidades que detêm menos poder, que são mais genuinamente democráticos do que os prescritos pela direita.

Há algumas vantagens em observar as experiências de outros países para perceber efectivamente quais são os efeitos das políticas e práticas neo-liberais e neo-conservadoras. E podemos aprender muito mais coisas com as lutas dos outros países. Por exemplo, actualmente em Porto Alegre, no Brasil, as políticas de orçamento participativo estão a ajudar a construir as bases para políticas mais progressistas e democráticas, tendo em conta o poder cada vez maior dos movimentos neo-liberais a nível nacional. O Partido dos Trabalhadores (“PT”, como é conhecido ali) conseguiu ampliar a sua maioria mesmo entre pessoas que antes votaram a favor de partidos com programas educativos e sociais muito mais conservadores porque se empenhou em permitir que até o mais pobre dos cidadãos participasse nas decisões sobre as próprias políticas e sobre o modo como aplicar o dinheiro. Centrando-se em formas mais profundas de participação colectiva e, igualmente importante, canalizando recursos para encorajar esta participação, Porto Alegre veio provar que é possível ter uma democracia “mais sólida”, mesmo em tempos de crise económica e de ataques ideológicos provenientes dos partidos neo-liberais e da imprensa conservadora. Programas como a “Escola Cidadã” e a partilha do poder real com os habitantes das favelas são um excelente exemplo de que uma democracia sólida oferece alternativas realistas à versão esvaziada de democracia frágil que caracteriza o neo-liberalismo (Gandin e Apple, 2002). A função pedagógica destes programas é igualmente importante. Eles desenvolvem potencialidades colectivas entre a comunidade e permitem que as pessoas continuem a empenhar-se na gestão e controlo democráticos das suas vidas. (Elson, 1999). Isto exige

tempo, mas já se provou que o tempo agora investido em questões desta natureza compensa imensamente no futuro.

Pode contar-se uma história semelhante relativamente a outro local do Brasil. Em Belém, foi instituído um processo de “Orçamento Participativo dos Jovens”. Este processo fornecia recursos e espaço para a participação de muitos milhares de jovens nas decisões sobre quais os programas a desenvolver para a juventude, como deveria ser aplicado o dinheiro, e sobre a criação de uma série de fóruns políticos que poderiam ser usados para dar voz às necessidades e aspirações dos jovens. Este projecto difere radicalmente do modo como se lida com os jovens em muitos outros países, onde eles são vistos como um “problema” e não como um recurso (Lesko, 2001). A Nova Zelândia constitui um exemplo semelhante, na medida em que, sob a direcção do *International Research Institute on Maori and Indigenous Education* da Universidade de Auckland, são constituídos grupos multi-raciais de jovens em comunidades para discutir publicamente o modo como os jovens perspectivam as suas realidades e para apresentar propostas para lidar com essas realidades. Desta forma, estão a ser criadas alianças que não dependem da raça, da classe e da idade. Na verdade, há modelos de participação real que nos podem ensinar muito e que desafiam a frágil visão de democracia proposta pelos neo-liberais, na medida em que constituem modelos mais activos e consistentes para efectivamente “vivermos as nossas liberdades”. A questão não se coloca na existência destes modelos, mas sim em garantir que eles sejam fortemente visíveis.

### **Pensar de forma herética**

Para construir alianças contra-hegemónicas talvez tenhamos de pensar de forma mais criativa do que anteriormente – e, de facto, talvez tenhamos de encetar uma reflexão quase herética. Vou dar-vos um exemplo. Gostaria que fizéssemos a seguinte tentativa de reflexão. Acredito que a direita conseguiu tomar certos elementos que são caros a muitas pessoas e relacioná-los com outros assuntos de formas que poderiam nem sempre parecer “naturais” se esses assuntos fossem menos politizados. Assim, por exemplo, um dos motivos pelos quais os grupos religiosos populistas são impelidos para uma aliança com a direita prende-se com o facto de estes grupos acreditarem que o Estado é totalmente contra os valores que dão sentido às suas vidas. Esses grupos estão unidos numa aliança onde outros elementos do discurso da direita se vão ligando lentamente com os seus próprios argumentos. Consequentemente, acreditam que o Estado é anti-religioso. Outros dizem até que o Estado procura impor a sua vontade às famílias brancas da classe trabalhadora, dando um “tratamento especial” às pessoas de cor e ignorando os brancos pobres. Estes dois elementos não têm necessariamente de coincidir. Mas começam lentamente a ser vistos como homólogos.

Será que, retirando a religião da amálgama, alguns sectores da comunidade religiosa que actualmente se revêem nas identidades colectivas da direita seriam menos sensíveis a esse apelo se a escola veiculasse conteúdos mais religiosos? Se os estudos de religião

ocupassem um lugar mais central no currículo, seria menos provável que as pessoas que encontram na religião as derradeiras respostas para as razões da sua existência na Terra fossem menos desconfiadas em relação ao estado e menos susceptíveis de defender a ideia de que o ensino público é mau e o privado é bom? Duvido que fosse esse o caso. Mas acredito firmemente que precisamos de considerar esta possibilidade.

Não me interpretem mal. Não estou a defender que deveríamos usar vouchers para financiar escolas religiosas privadas, nem tão pouco estou a dizer que deveríamos pactuar com a direita religiosa populista e autoritária. Pelo contrário, estou a assumir uma posição idêntica à de Warren Nord. A nossa incapacidade para encontrar no currículo um local definido para o estudo da religião torna-nos “não liberais” (Nord, 1995). Mas não quero acabar a discussão com a posição de Nord. Pelo contrário, encaro-a como um ponto de partida. Em obras anteriores, defendi que por vezes as pessoas “passam a ser de direita” devido à falta de resposta das instituições públicas relativamente a sentidos e preocupações que são essenciais nas suas vidas. Ensinar mais sobre a religião, e não para, não nos torna apenas mais “liberais”, usando as palavras de Nord. Também pode ajudar a impedir a formação de identidades anti-públicas. Isto tem importantes implicações, na medida em que pode apontar para movimentações estratégicas susceptíveis de contrariar a integração de um vasto número de pessoas no seio da modernização conservadora.

Como já tive ocasião de demonstrar, muitas vezes as pessoas passam a ser de direita a nível local não na sequência de conspirações organizadas por grupos de direita, mas sim devido a questões e sentimentos locais (Apple, 1996). Tornar as escolas mais receptivas a sentimentos religiosos pode parecer um passo pequeno, mas pode ter ecos profundos, uma vez que pode eliminar uma das principais razões pelas quais alguns grupos populistas, que também são religiosos, alinham nos ataques da direita às escolas e à esfera pública.

Não tenho uma posição romântica sobre o assunto. Penso, de facto, que isso poderia ser perigoso e que poderia ser explorado pela direita religiosa. No fundo, algumas dessas pessoas de direita têm pouco ou nenhum interesse em “ensinar sobre” e podem ter posições sobre o cristianismo e as outras religiões que tanto constróem como deixam pouco espaço para o “Outro”. Porém, o papel central que assumem os sentimentos religiosos não precisa de ser associado ao neo-liberalismo. Não precisa de ser associado à ideia de que as escolas públicas e os respectivos professores estão de tal modo contra eles que a mercadorização e a privatização são as únicas respostas possíveis. Por isso, gostaria que pensássemos seriamente – e com muita cautela – sobre as formas que poderiam levar os membros de alguns dos grupos que actualmente se encontram na esfera da aliança conservadora a libertarem-se dela e a pôr em marcha os elementos de bom senso de que dispõem. Ao dizer isto, sou motivado por uma questão bastante séria. De que forma podem as convicções religiosas ser mobilizadas para fins progressistas em termos sociais? As nossas (muitas vezes legítimas) preocupações sobre as influências religiosas na esfera pública podem ter o efeito latente de evitar esse tipo de mobilização afastando muitas pessoas que têm profundas convicções religiosas e que, de outro modo, se poderiam envolver nestas lutas. Se muitos evangélicos se dedicam a ajudar os pobres (C. Smith, 1998), por exemplo, de que forma se pode evitar que estes sentimentos sejam associados à ideia de que o capitalismo é

a “economia de Deus” e de ajudar apenas “os pobres que merecem”, e de que forma se podem orientar esses sentimentos para uma maior transformação social e económica? Haveria toda a vantagem em estudar as histórias recentes de envolvimento religioso, nomeadamente nas lutas contra a Organização Mundial do Comércio, para perceber melhor esta situação. O mínimo que podemos fazer é não agir como se as crenças religiosas sobre a justiça social e educativa estivessem fora do alcance da acção progressista, como fazem tantos educadores críticos. Exige-se aqui uma mistura de cautela, abertura e criatividade.

Outro exemplo é o do aproveitamento dos elementos de bom senso partilhados por grupos que têm geralmente agendas muito diferentes por forma a trabalhar contra determinadas políticas e programas que estão a ser instituídos no âmbito da nova aliança hegemónica. Por outras palavras, existem tensões reais no seio da modernização colectiva que fornecem espaços importantes para uma acção conjunta.

Esta possibilidade já foi reconhecida. É por isto que assistimos hoje a algumas alianças políticas verdadeiramente estranhas. Tanto a direita como a esquerda populistas unem forças esporadicamente para firmar alianças estratégicas contra algumas incursões neo-liberais na escola. Por exemplo, o grupo Commercial Alert, de Ralph Nader, e a organização The Eagle Forum, de Phyllis Schlafly, estão a formar uma aliança contra o Channel One (Coniff, 2000). Ambos estão profundamente empenhados em lutar contra a utilização de crianças nas escolas como uma audiência garantida para a publicidade. E não estão sós. A Southern Baptist Convention aprovou uma resolução contra o Channel One. Grupos como a American Family Association, de Donald Wildmon, e, ainda com maior destaque, a poderosa organização conservadora de James Dobson chamada Focus on the Family, têm vindo a colaborar com os grupos de Nader para expulsar o Channel One das escolas e para o impedir de entrar nas escolas onde ainda não está instalado. Esta aliança táctica também se associou para apoiar as iniciativas contra o jogo numa série de estados e para se opor a uma das iniciativas tecnológicas comerciais em maior expansão na área da educação – o ZapMe!Corp. Embora actualmente enfrente dificuldades financeiras devido a um crescimento demasiado acelerado, o ZapMe! fornecia computadores grátis às escolas para, em troca, reunir dados demográficos sobre os alunos, dados esses que utilizava para dirigir a publicidade especificamente para estas crianças.

O acordo táctico baseia-se fundamentalmente em posições ideológicas diferentes. Se as posições progressistas são fortemente anti-corporativas, as posições conservadoras reagem contra a subversão dos valores tradicionais, “a exploração das crianças para obter o lucro” e a crescente tensão populista de direita relativamente às decisões das grandes empresas que não têm em conta o “verdadeiro povo” americano. Foi este último sentimento que o populista de direita Pat Buchanan procurou eliminar durante anos. Nas palavras de Ron Reno, investigador na organização Focus on the Family, precisamos de combater “uma série de indivíduos que exploram o povo americano para ganhar uns dólares” (Coniff, 2000, p. 13).

Esta associação em determinadas causas é abordada com muita cautela por ambos os lados, como se pode imaginar. Como afirma Ralph Nader, “é preciso ter muito cuidado, porque podemos começar a amolecer as nossas posições. Podemos tornar-nos demasiado

contemporizadores. Temos de entrar e sair nas nossas próprias condições. Nós dizemos-lhes ‘isto é o que nós estamos a fazer, se vocês se quiserem juntar a nós, ótimo. Caso contrário, ótimo.’” Phyllis Schlafly descreve as suas próprias razões da seguinte forma: “[Eu e Nader] concordamos que as escolas públicas não deveriam ser usadas para fins comerciais. Não se devia comercializar uma audiência captiva constituída por alunos com a finalidade de obter lucros. Concordo com isso. Não me lembro de ele levantar objecções ao conteúdo das notícias, que é precisamente o que inflama muitos conservadores” (Coniff, 2000, p.13).

Os comentários de Schlafly revelam as semelhanças e as diferenças nesta clivagem entre direita e esquerda. Embora muitas pessoas de ambos os lados dessa fronteira não aceitem a utilização de crianças como mercadoria, as divergências voltam a aparecer noutras áreas. Para um dos grupos, o problema centra-se “numa série de indivíduos” que não têm verdadeiros valores morais. Para o outro grupo, as forças estruturais que fazem mover a nossa economia criam pressões para a comercialização das crianças como audiência captiva. Para os conservadores, o conteúdo das notícias no Channel One é demasiado “liberal” porque trata de assuntos como as drogas, a sexualidade e tópicos afins. No entanto, como mostrei na minha análise sobre o que passa por ser notícia nos principais meios de comunicação social e no Channel One, mesmo havendo algum cuidado no tratamento de assuntos mais controversos, o conteúdo e a codificação do que passa por ser notícia é bastante conservador e reforça sobretudo as interpretações dominantes (Apple, 2000).

Estas diferenças não devem, contudo, desviar a atenção da minha argumentação de base. As alianças tácticas ainda são possíveis, sobretudo quando as orientações populistas e os sentimentos anti-empresarialistas se sobrepõem. No entanto, estas alianças têm de ser abordadas com imenso cuidado, pois muito do populismo de direita baseia-se em racismo, uma tendência muito perigosa que já teve consequências fatais. Ainda assim, o reconhecimento das tendências anti-corporativas que aqui existem é importante, uma vez que também revela tanto as fissuras na aliança que sustenta alguns aspectos da modernização conservadora em geral como fissuras semelhantes nas fileiras do próprio populismo autoritário. Por exemplo, o facto de Ralph Reed ter sido contratado como consultor para melhorar a imagem do Channel One também deu origem a várias tensões nas fileiras populistas e autoritárias (Coniff, 2000, p. 13).

Uma outra área fértil para estas coligações é a dos currículos e dos exames nacionais e estaduais. Nem a direita nem a esquerda populistas acreditam que estas políticas deixem espaço para as culturas, as histórias ou para as visões de saberes legítimos com as quais estão tão envolvidos. Embora o conteúdo específico destes saberes seja substancialmente diferente para ambas as partes, o facto de existir um acordo tanto numa posição marcadamente anti-elitista como na noção de que os próprios processos envolvidos são anti-democráticos dá lugar a alianças tácticas, não só contra estes processos mas também como um bloco contra mais incursões das empresas nas escolas. Além disso, dada a segregação ideológica que existe actualmente na nossa sociedade, trabalhar (cuidadosamente) com estes grupos tem a vantagem de reduzir os estereótipos que eles

possam eventualmente veicular (e que nós próprios talvez possamos assumir?). Tal amplia a possibilidade de a direita populista perceber que os progressistas podem efectivamente conseguir apresentar soluções para os graves problemas que tanto preocupam os diferentes movimentos populistas. Esta vantagem não deveria ser minimizada.

Consequentemente, a minha posição aqui engloba uma estratégia dual. Podemos e devemos formar alianças tácticas sempre que possível e sempre que haja benefícios mútuos – e quando essa aliança não fizer perigar o núcleo de crenças e valores progressistas. Ao mesmo tempo, é necessário continuar a formar alianças mais progressistas no cerne dos nossos círculos eleitorais em torno de assuntos como a classe, a raça, o sexo, a sexualidade, o mérito, a globalização, a exploração económica e o ambiente. É um facto que esta estratégia dual pode ser utilizada para materializar ambas as possibilidades no contexto de alianças pré-existentes e contornar as diferenças como ficou demonstrado nas mobilizações contra a Organização Mundial do Comércio em Seattle, Washington, Filadélfia, Génova e em muitas outras cidades em todo o mundo.

Porém, uma vez mencionado o assunto das alianças tácticas, é quase impossível ignorar as charter schools. Para muitas pessoas tanto à esquerda como à direita, as charter schools representavam um compromisso susceptível de satisfazer algumas das exigências de cada um dos grupos. Neste aspecto, porém, apelo ainda a uma maior cautela. Muita da discussão em torno destas escolas foi romantizada, aceitando a retórica da “desburocratização”, da experimentação e da diversidade como realidade. Todavia, como demonstraram Amy Stuart Wells e as suas colegas, as charter schools podem – e muitas vezes é isso que acontece – estar ao serviço de fins menos meritórios. As charter schools podem ser manipuladas para fornecer financiamento público a programas problemáticos em termos ideológicos e educativos, sem ter de prestar contas. Por detrás das estatísticas de igualdade racial que supostamente produzem, estas escolas podem potenciar a fuga de alunos brancos e ficar reféns de grupos que, na verdade, têm muito pouco interesse pela cultura e pelo futuro daqueles que assumem como os “Outros”. As charter schools são usadas como o “exterior constitutivo” nos ataques ao ensino público destinado à maioria das crianças nas escolas dos Estados Unidos, desviando, assim, a atenção do que é necessário fazer. Nesse sentido, as charter schools podem agir muitas vezes, e agem mesmo, com o intuito de desviar a atenção da nossa falta de empenhamento em providenciar recursos suficientes e apoio às escolas situadas em áreas rurais e urbanas. E, de certo modo, as charter schools ameaçam tornar-se uma via aberta para a política dos vouchers (Wells, Lopez, Scott e Holme, 1999).

Dito isto, devo, porém, acrescentar que não acredito que as charter schools desapareçam. Com efeito, durante os muitos períodos em que ensinei e me dediquei ao trabalho político e educativo em países da América Latina e da Ásia, por exemplo, tornou-se ainda mais claro para mim que há um interesse considerável no movimento das charter schools. Isto é particularmente verdade nos países que têm uma tradição de estados fortes e de um forte controlo central sobre o currículo, o ensino e a avaliação, e onde o Estado se revelou inflexível, altamente burocratizado e sem capacidade de resposta. Considerando esta situação, é absolutamente essencial que o terreno das charter schools não seja ocupado

pelas forças da aliança conservadora. Se as charter schools se tornarem sobretudo, como prenunciam, um lugar que serve para desviar a atenção das escolas que são frequentadas pela maioria dos alunos, se podem ser usadas como vouchers “in cognito”, se servem para legitimar ataques concertados a professores e a outros educadores, então os efeitos não irão circunscrever-se aos Estados Unidos. Será uma tragédia à escala mundial. Precisamente pela mesma ordem de razões, é essencial que alguma da nossa energia empírica, educativa e política seja aplicada para garantir que as charter schools representem um conjunto de possibilidades muito mais progressista do que actualmente constitui. Precisamos de trabalhar para que os elementos do bom senso no movimento não se percam com a integração do movimento no seio da modernização conservadora.

### **Tornar exequíveis as práticas educativas críticas**

Notarão, com certeza, que eu disse no parágrafo anterior “alguma” da nossa energia. Mais uma vez precisamos de usar de muita cautela para que, ao concentrarmos as nossas energias em “alternativas” como as charter schools, não estejamos tacitamente a alargar a possibilidade real de ver os progressistas dedicarem-lhes tanta atenção que a sua acção na grande maioria das escolas acabe por sofrer um revés. Embora todos os focos tácticos e estratégicos que mencionei sejam importantes, há uma área que, na minha opinião, deveria estar no centro das nossas preocupações enquanto educadores – nomeadamente a necessidade de dar respostas concretas a problemas práticos concretos ao nível da educação. Apresentando lutas bem sucedidas no sentido de construir uma educação crítica e democrática nas escolas reais e nas comunidades reais com professores e alunos reais nos tempos que correm, a atenção é redireccionada para a acção, não só nas charter schools como também nas escolas primárias, no segundo ciclo e nas escolas secundárias em comunidades bastante idênticas àquelas em que a maioria de nós vive. Com efeito, tornar públicas estas “histórias” contribui para que a educação crítica pareça realmente “exequível” e não apenas uma visão utópica sonhada pelos “teóricos críticos” da educação. Pela mesma razão, as intervenções políticas/educativas como a obra popular e amplamente traduzida *Democratic Schools* (Apple e Beane, 1995) e a cada vez mais influente revista *Rethinking Schools* tornam-se ainda mais importantes. Isto é fundamental se queremos realmente interromper a direita. Visto que a direita tem, de facto, a vantagem de falar em “senso comum” e em “Americanismo popular” (Watson, 1997; Kintz, 1997) – e o senso comum do povo contém, de facto, elementos de bom senso e de insensatez -, também podemos usar estes recursos de pendor progressista para demonstrar que não é só a direita que tem respostas para aquilo que são os problemas reais e importantes das práticas educativas.

Por exemplo, os programas especificamente vocacionais e académicos em que os currículos e o ensino estão associados ao trabalho assalariado e à economia através de formas socialmente progressistas na Rindge School of Technical Arts, na zona de Boston, demonstram claramente que esses pais e alunos que estão muito preocupados com o seu

futuro económico (e com razão) não têm de recorrer a políticas neo-liberais para encontrar respostas práticas para os seus problemas (Rosenstock e Steinberg, 1995). Poucas coisas terão mais importância do que isto. As forças da modernização conservadora colonizaram o espaço da prática e das respostas para a questão “O que é que vou fazer na segunda-feira?”, não porque a direita tenha todas as respostas, mas porque a esquerda abandonou vezes demais esse espaço.

Mais uma vez, temos muito que aprender com a direita. Embora não precisemos de imitadores progressistas de, por exemplo, E. D. Hirsch, precisamos sim de ser muito mais activos na tentativa de dar respostas a professores, a membros da comunidade e a um público cada vez mais céptico que se interroga sobre questões como “o que vou eu ensinar?”, “como vou ensinar?”, “como vou avaliar o meu ensino?” – trata-se, basicamente, de um conjunto de questões práticas que todas as pessoas têm o direito de colocar e para as quais têm o direito de obter respostas razoáveis. À falta disto, ficamos à margem enquanto a direita reconstrói não só o senso comum mas também as escolas que ajudam a produzi-lo.

É neste contexto que o trabalho efectuado por um conjunto de educadores críticos se afigura tão importante. Debbie Meier e as suas colegas na Central Park East School em Nova Iorque e na Mission Hill School em Boston, Bob Peterson, Rita Tenorio e os colegas da Fratney Street School em Milwaukee, a equipa da Rindge School e muitos outros educadores em escolas semelhantes por todo o país fornecem modelos críticos de resposta às perguntas do quotidiano que acima enunciei. Além disso, respondem directamente aos argumentos dos neo-liberais, dos neo-conservadores e dos populistas autoritários. E fazem-no não só defendendo a ideia de uma escola verdadeiramente pública – embora sejam muito bons a organizar essa defesa (Meier, et al, 2000; Lowe e Miner, 1996; 1992) – mas também apresentando alternativas viáveis que se baseiam tanto nas expectativas elevadas relativamente aos diferentes alunos como num profundo respeito pelas culturas, histórias e experiências desses alunos, dos respectivos pais e das comunidades locais (Apple e Beane, 1995; Ladson-Billings, 1994; Dance, no prelo). Só assim é que as facções neo-liberal, neo-conservadora e empresarial da nova aliança podem ser erradicadas ao nível da escola.

## **A esperança como recurso**

Muito mais haveria para dizer relativamente à questão de como interromper a direita e de como construir alternativas viáveis. Escrevi este ensaio e o livro em que ele se baseia – *Educating the “Right” Way* – como contributo para uma série de debates fundamentais sobre os meios e os fins das nossas instituições de ensino e as suas articulações com instituições maiores e com as relações de poder. Manter acesa e animada a chama destes debates é uma das melhores maneiras de desafiar “o currículo dos mortos”. Construir e defender uma educação verdadeiramente democrática e crítica é um projecto colectivo. Temos muito a aprender uns com os outros.

Vou terminar com uma ideia que me esforço sempre por manter em primeiro plano quando os tempos são difíceis. As transformações políticas e culturais sustentadas são

impossíveis “sem a esperança numa sociedade melhor que possamos, em princípio e em esboço, imaginar” (Panitch e Leys, 1999, p. vii). Todos nós esperamos que o nosso trabalho contribua para o movimento mais alargado que luta por se libertar dos conceitos redutores de “realidade” e “democracia” veiculados pelos neo-liberais e neo-conservadores na área da educação, e em outras áreas, ao longo das últimas décadas. Historicamente, existiram alternativas para a ideia limitada e, em grande medida, hipócrita, de democracia que infelizmente até os partidos sociais democratas (sob a designação de “terceira via”) em muitos países acabaram por aceitar. Nos termos de Panich e Leys, precisamos de “insistir numa democracia bem mais completa e rica do que a que agora temos. É tempo de rejeitar a ideia dominante de que tudo o que é colectivo é ‘irrealista’ e insistir na rectidão moral e prática, bem como na necessidade de ajustamentos sociais e económicos igualitários” (Panich e Leys, 1999, p. viii). Como aqueles autores insistem em dizer, isto requer “o desenvolvimento de competências democráticas populares e de estruturas que as alimentem em vez de as asfixiarem ou banalizarem” (p. viii). Os movimentos da modernização conservadora podem ser “errados”, não “correctos”. Podem até “asfixiar ou banalizar” uma visão de democracia que se baseia no bem comum. Porém, os seus efeitos em milhões de pessoas em todo o mundo não serão triviais. Os nossos filhos, os nossos professores e as nossas comunidades merecem algo melhor.

### **Referências Bibliográficas**

- Apple, Michael W. (1988) *Teachers and Texts*. Nova Iorque: Routledge.
- Apple, Michael W. (1990) *Ideology and Curriculum*, 2ª edition. Nova Iorque: Routledge.
- Apple, Michael W. (1996) *Cultural Politics and Education*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- Apple, Michael W. (2000) *Official Knowledge*, 2ª edição. Nova Iorque: Routledge.
- Apple, Michael W. (2001) *Educating the “Right” Way*. Nova Iorque: Routledge.
- Apple, M.W. e Beane, J.A. (Orgs.) (1995) *Democratic Schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bernstein, Basil (1977) *Class, Codes, and Control*. Volume III, 2ª edição. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Boaler, Jo (1998) *Experiencing School Mathematics*. Philadelphia: Open University Press.
- Bourdieu, Pierre (1998) *Acts of Resistance*. Cambridge: Polity Press.
- Buras, Kristen (1999) “Questioning Core Assumptions,” *Harvard Educational Review*, 69: 67-93.
- Coniff, Ruth (2000) “Left-Right Romance,” *The Progressive*, Maio, 12-15.
- Dance, L. Janelle (no prelo) “*Hard*” Like a “*Gangsta*”. Nova Iorque: Routledge.
- Elson, Diane (1999) “Socializing Markets, Not Market Socialism”. In: Leo Panitch e Colin Leys (Orgs.) *Necessary and Unnecessary Utopias*. Nova Iorque: Monthly Review Press, pp. 67-85.
- Gandin, Luis Armando e Apple, Michael W. (2002). “Challenging neo-liberalism, building democracy: creating the Citizen School in Porto Alegre, Brazil”. *Journal of Education Policy*. Vol. 17, No. 2, 259-279.
- Gitlin, Andrew (Org.) (1994) *Power and Method*. Nova Iorque: Routledge.

- Hirsch, E.D., Jr. (1996) *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*. Nova Iorque: Doubleday.
- Harding, Sandra (1991) *Whose Science, Whose Knowledge?* Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Hatcher, Richard e Jones, Ken (Orgs.) (1996) *Education After the Conservatives*. Stoke-on-Trent, Inglaterra: Trentham Books.
- Kellner, Douglas (1995) *Media Culture*. Nova Iorque: Routledge.
- Kintz, Linda (1997) *Between Jesus and the Market*. Durham, NC: Duke University Press.
- Ladson-Billings, Gloria (1994) *The Dreamkeepers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LaHaye, Tim e Jenkins, Jerry (2000) *The Indwelling*. Nova Iorque: Tyndale.
- Lesko, Nancy (2001) *Act Your Age!* Nova Iorque: Routledge.
- Lowe, Robert e Miner, Barbara (Eds.) (1992) *False Choices*. Milwaukee: Rethinking Schools.
- Lowe, Robert e Miner, Barbara (Eds.) (1996) *Selling Out Our Schools*. Milwaukee: Rethinking Schools.
- Lucacs, Gyorgy (1971) *History and Class Consciousness*. Cambridge: MIT Press.
- McCarthy, Cameron (2000) Comunicação Não Publicada, International Sociology of Education Conference, University of Sheffield, England, Janeiro.
- McChesney, Robert, Wood, Ellen Meiksins, e Foster, John (Eds.) (1998) *Capitalism and the Information Age*. Nova Iorque: Monthly Review Press.
- Meier, Deborah, Sizer, Theodore, Nathan, Linda, e Thernstrm, Abigail (2000) *Will Standards Save Public Education?* Boston: Beacon Press.
- Molnar, Alex, Smith, Philip, Zahorik, John, Palmer, Amanda, Halbach, Anke, e Ehrle, Karen (1999) "Evaluating the SAGE Program". *Education Evaluation and Policy Analysis*, 21: 165-177.
- Nord, Warren (1995) *Religion and American Education*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Panitch, Leo e Leys, Colin (Eds.) (1999) *Necessary and Unnecessary Utopias*. New York : Monthly Review Press.
- Ratner, Ellen (1997) *101 Ways to Get Your Progressive Issues on Talk Radio*. (Washington, DC: National Press Books.
- Rosenstock, Larry e Steinberg, Adria (1995) "Beyond the Shop". In: Michael W. Apple e James A. Beane (Eds.) *Democratic Schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 41-57.
- Segarra, Jose e Dobles, Ricardo (Eds.) (1999) Learning as a Political Act. Cambridge: *Harvard Educational Review*, Reprint Series No. 33, 1999.
- Smith Linda Tuhiwai (1999) *Decolonizing Methodologies*. Nova Iorque: Zed Books.
- Watson, Justin (1997) *The Christian Coalition*. New York : St. Martin's Press.
- Wells, Amy, Lopez, Alejandra, Scott, Janelle, e Holme, Jennifer (1999) "Charter Schools as Postmodern Paradox" *Harvard Educational Review*, 69: 172-204.

### **Correspondência**

Michael Apple, Universidade de Wisconsin-Madison, Madison, Estados Unidos da América.  
E-mail: [apple@education.wisc.edu](mailto:apple@education.wisc.edu)

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.  
Traduzido por Leontina Luís e Humberto Lopes

---