

**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**

No fio da navalha ou, por outras palavras, como Michael Apple chama a nossa atenção para ter cuidado com o fosso

Stephen Stoer
Universidade do Porto, Portugal

Resumo

Neste texto, Stephen Stoer analisa o artigo de Michael Apple, *Interromper a Direita: Realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora*. Stoer discorre a respeito das contribuições do artigo de Apple e mostra como a complexidade da tarefa de construir mudança social é cada vez maior diante da pulverização das lutas. Insiste, ao mesmo tempo, na centralidade da cultura na construção dessa mudança social.

Abstract

In this article, Stephen Stoer analyzes Michael Apple's article *Interromper a Direita: Realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora*. Stoer discusses the contributions of Apple's article and shows the complexity of building social change in face of increasingly pulverized struggles. He stresses, however, the centrality of culture in the construction of social change.

Michael Apple, já há muitos anos, tem sido correctamente identificado como um dos mais interessantes, se não o mais interessante, analista de inspiração gramsciana no campo de educação. Consequentemente, tem vivido e trabalhado no “fio da navalha” da análise política, cultural e sociológica da educação e dos acontecimentos educativos e da intervenção política no campo de educação. Tal não tem sido tarefa fácil, e Michael Apple deve ser congratulado por ter conseguido ser consistentemente pertinente e imaginativo na

sua análise e ao mesmo tempo, totalmente preocupado com a transformação da educação no sentido da sua democratização aprofundada e da sua relevância para as vidas das pessoas. O artigo que aqui se analisa não sai, felizmente, da regra e mostra, mais uma vez, a capacidade do seu autor de ser rigoroso e radical na argumentação e, simultaneamente, comprometido com a acção ao nível do terreno onde se realiza a implementação.

Na leitura do artigo “Interromper a Direita: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora”, fiquei imediatamente e, na verdade, ao longo do artigo, impressionado pelo vocabulário utilizado pelo autor inspirado em Gramsci. Conceitos e noções tais como “bloco hegemónico”, “alianças contra hegemónicas”, “luta cultural”, “sociedade civil”, “guarda chuva ideológico”, “análise táctica e estratégica”, “passados e futuros imaginados”, “actos de reposicionamento”, “a reconstrução do discurso e movimentos”, “mapas de realidade” e a “luta sobre o significado e a identidade” constituem palavras e frases-chave no tecer de um texto que tem como fim não só a caracterização da “aliança da direita” que neste momento domina a educação como, sobretudo, a produção de um programa de “trabalho crítico no campo de educação” num espaço deixado, em larga medida, vazio pela esquerda quer em termos de discurso, quer em termos de práticas. Assim, além de participar nos debates e de promover um “espaço imaginativo de possibilidade”, Apple faz um apelo para “alternativas que efectivamente funcionam” e que “proporcionam respostas verdadeiras aos reais problemas práticos na educação”.

Dois questões imediatamente se colocam. A primeira tem a ver com a situação actual e como esta situação se desenvolveu. Michael Apple lembra-nos que “a direita não foi tão forte há trinta anos atrás como é agora”. No entanto, embora isto seja verdade, é também verdade que é necessário não esquecer que a modernização conservadora se constrói com base em relações de poder previamente estabelecidas e que, em larga medida, o capital “ganhou a guerra” com o trabalho (isto é, como diz Bauman [1992], conseguiu em grande parte libertar-se do trabalho assim enfraquecendo o conceito de legitimação). Ao mesmo tempo, a modernização conservadora, segundo Bonal (2002), modificou a base discursiva que assegurava a reprodução das suas posições de poder. Por outras palavras, a direita apropriou-se do próprio conceito de mudança através da promoção “do conceito de modernização e a sua nova centralidade na defesa do ‘interesse geral’”. A modernização da sociedade agora introduz “novas regras de jogo impostas por uma ordem económica inexorável que exclui os não competitivos e que exclui os estados ainda empenhados em manter as estruturas burocráticas rígidas que, em última análise, conduzem à falência nacional” (Bonal, 2002: 2). A esquerda, defende Bonal, encontra-se agora no papel de quem deseja conservar, de quem pretende preservar os direitos e as liberdades adquiridos pelos cidadãos, de preservar um estado de bem-estar que assumiu um papel secundário face à globalização económica.

Assim, a resposta à pergunta de Apple, “Se a direita pode fazer isto, porque é que nós também não podemos?”, torna-se um bocado mais complicada do que parece à primeira vista. O que, claro, não significa que se queira de alguma maneira diminuir a importância do argumento de Apple de que as lutas culturais são importantes (embora a questão central dessas lutas possa ser não somente como “ganhar a sociedade civil para assim ganhar o

estado” mas, antes, como “ganhar a sociedade civil no contexto de uma economia globalizada”). No que diz respeito à importância das lutas culturais, a obra extraordinária *Orientalismo*, de Edward Said, entre outras que se poderia citar, funciona como algo que nos faz recordar, como afirma Apple, “quão poderosa pode ser a luta sobre o sentido e a identidade”. Também não desejo sugerir que Michael Apple subestima o que está em causa no desenvolvimento de alianças contra-hegemónicas. O que quero sublinhar é, antes, que a própria maneira de colocar a questão do que constitui a mudança social mudou. Até agora, os caminhos na direcção da mudança social que se têm oferecido enquanto possibilidade política foram amplamente moldados pela acção do estado e do mercado. Os projectos políticos que assumiam poder conduzir as nossas sociedades e as nossas vidas a algum lugar organizaram-se ora em torno da acção organizativa do estado, ora da regulação pelo mercado, com doseamentos muito diferenciados sobretudo a partir do século XIX e do decorrer do século XX. A questão que agora se levanta é até que ponto estes caminhos na direcção da mudança social, ao desenvolverem-se historicamente, criaram, sob muitos aspectos, o seu próprio esgotamento enquanto instrumentos políticos. Como se sabe, com o esboroar tanto da narrativa da modernidade como da nossa crença nela as propostas de mudança social já não são susceptíveis de se legitimarem por narrações quer filosóficas, quer científicas (Lyotard, 1989). Primeiro, porque os processos de legitimação se pulverizaram: está-se longe de contemporaneamente se poder destacar um actor central e privilegiado dos processos de mudança social (sejam os trabalhadores, as mulheres, as etnias, as minorias sexuais, etc.). Os ideais emancipatórios surgem como heterogéneos e, por vezes, mesmo conflituantes entre si (por exemplo, ser mulher e assumir os direitos de cidadania e ser simultaneamente muçulmana tradicionalista emigrada numa sociedade como a francesa). Não é, assim, possível estabelecer um quadro que seja ao mesmo tempo suficientemente amplo e suficientemente específico para que o “desejável” congregue os incomensuravelmente diferentes projectos dos múltiplos actores em presença (os anseios de dada minoria étnica, a afirmação política de um determinado movimento social, as reivindicações de uma dada minoria sexual, etc.). Segundo, o aumento do conhecimento sobre os processos de mudança social não se traduz imediatamente em domínio do social, como bem enfatizou Giddens em *As Consequências da Modernidade* (1992).

Num trabalho recente (Stoer, Cortesão e Magalhães, 1998), sugeríamos que à matriz da concepção da política como domínio da mudança se parece substituir por uma outra, tripla em natureza, em que a mudança surge como susceptível de ser surfada, pilotada ou gerida num contínuo que se estende entre os dois pólos de regulação (surfado puro) e emancipação (gestão totalmente reflexiva).

“Surfar as mudanças é fluir no seu dorso, é decidir no contexto do momento, das necessidades e dos desejos mais imediatos e aspirar apenas aos seus ganhos igualmente mais imediatos. É como que a tática sem estratégia (...). Pilotar a mudança é assumir um conjunto amplo, e algo vago, de metas organizacionais e/ou objectivos pessoais a médio-longo prazo, deixando às decisões as escolhas táticas. Estas podem assumir vias estrategicamente directas ou mais ou menos

indirectas da consecução das metas, objectivos e valores (...). Gerir a mudança implica a assunção de um topos de decisão mais reflexivo do que o anterior, (...) dado que (...) a assunção de um conjunto de metas organizacionais e/ou objectivos pessoais e valores assume a agência como central. Em relação à pilotagem, a gestão da mudança distingue-se pelo predomínio das estratégias sobre as táticas, do conteúdo sobre a forma e da predominância da reflexividade dos actores sociais sobre a sua determinação estrutural” (Stoer, Cortesão e Magalhães, *ibid.*: 212).

Nestes termos, então, o mercado, o estado e a comunidade são lugares políticos que, apesar do processo de fragmentação associado com a modernidade tardia, não se tornaram politicamente neutros mas, antes, se heterogeneizaram. Como resultado, a luta cultural, pode defender-se, se tornou ainda mais importante devido à sua, mais do que nunca, relevância política.

A segunda questão que vem à mente tem a ver com o processo da realização da luta cultural. Michael Apple reconhece que um obstáculo importante à realização da luta cultural tem sido “a retórica romântica de possibilidade de alguns escritores no campo de pedagogia crítica” (2002: 3). O trabalho de tais escritores, defende Apple, não tem sido “suficientemente baseado na análise tática e estratégica da situação actual nem suficientemente fundamentado na compreensão da reconstrução de discurso e de movimentos que estão a decorrer em muitos lugares” (*ibid.*). A seguir, Apple mostra como, na base de um “outro discurso”, de uma “tradição diferente daquela de mapeamento linguístico dos mercados”, o discurso e as práticas da direita podem ser interrompidos “dentro dos média, nas publicações académicas e profissionais e na vida quotidiana” (2002: 11). Aqui, para além da análise estratégica (a que temos denominado “a gestão da mudança social”), Apple defende a necessidade de mais investigação empírica para desafiar as “verdade” do senso comum e para “interromper os movimentos retrogressivos”. Assim, uma questão tal como a dos “rankings” torna-se num “campo de batalha” onde pontos de vista contrastantes degladiam no sentido do seu reconhecimento e disseminação; um campo de batalha entre muitos outros onde cada um proporciona uma oportunidade para a esquerda desafiar a dominação do novo bloco hegemónico da direita.

Não posso estar mais de acordo com Michael Apple no que diz respeito a esta questão. Aliás, parece haver uma preocupação comum, baseada em dois contextos consideravelmente diferentes, na posição de Apple e no que eu e António Magalhães temos escrito recentemente no contexto do debate sobre “os filhos de Rousseau” (cf. Mónica, 1997; Magalhães and Stoer, 1998). No que diz respeito a este último, temos defendido que no contexto da massificação da escola e da mudança da natureza do trabalho, pode argumentar-se que a nova classe média está alarmada com aquilo que parece surgir como um crescente fosso entre o discurso político sobre a educação e o discurso pedagógico propriamente dito. Este fosso, que é percebido quase intuitivamente por essa classe como ameaçador, aparentemente reflecte aquilo que vários analistas sociais têm designado como “a natureza retórica da escola de massas em Portugal” (Stoer, 1986; Soysal e Strang, 1989).

Efectivamente, no que se refere ao fosso crescente entre o discurso político e o discurso pedagógico, o caso português surge como bastante ilustrativo. Por exemplo, num artigo recente sobre as ideologias educativas dos últimos 25 anos, José Alberto Correia constrói uma tipologia de quatro ideologias cujo grau de afastamento em relação à realidade educativa parece crescer gradativamente. As quatro ideologias são as seguintes: a ideologia democrática, cujo princípio regulador é a comunidade; a ideologia meritocrática, em que o regulador é o estado; a ideologia da modernização, baseada na empresa; finalmente, a ideologia da inclusão cujo princípio regulador é o mercado (Correia, 2000). Ora, nós argumentamos que esta tipologia é construída apenas com base em preocupações pedagógicas, ignorando, assim, o fosso que existe entre o discurso pedagógico e o discurso político sobre a educação.

Em 1974/75, em Portugal, quando o regime salazarista sossobrou e um impulso de transformação foi desencadeado no sentido da construção de uma sociedade socialista, é possível encontrar-se uma harmonia relativa entre o discurso político sobre a educação e o discurso pedagógico, dado que ambos concebiam a educação como parte integrante da mobilização revolucionária. Contudo, quando a nova Constituição foi aprovada, em 1976, e à medida que Portugal se foi procurando integrar na divisão internacional de trabalho (cf. Stoer, 1986), começou a ser cavado um fosso entre o discurso político sobre a educação, com a sua preocupação com a normalização dos processos e estruturas e com a retoma da escola meritocrática (baseada na igualdade de oportunidades de acesso), e o discurso pedagógico que enfatizava as conquistas da revolução através da promoção da escola democrática (baseada na igualdade de oportunidades de sucesso). Nos anos 1980, o fosso aumentou à medida que um novo mandato foi estabelecido com base na relevância económica da educação, em contraste com a insistência por parte dos pedagogos em manter a escola relativamente autónoma em relação às necessidades da indústria. A primeira parte dos anos 1990 assistiu ao alargamento do fosso quando o governo de então proclamava as virtudes da escola empreendedora (cf. Carneiro, 1988) (a ser implementada através da reforma da gestão), ao passo que o discurso pedagógico lançava avisos contra os perigos do neo-taylorismo e enfatizava a agência dos professores como um meio de confrontar uma pedagogia instrumentalista centrada nos resultados e não no auto-desenvolvimento da pessoa dos alunos. Finalmente, a segunda metade dos anos 1990 abriu ainda mais o fosso através da oposição das preocupações oficiais com o mercado e com a “escolha” ao combate à exclusão social que propunha uma escola inclusiva como seu objectivo último. Durante este último período, com o Partido Socialista no poder, um conjunto de intelectuais e políticos reunidos à sua volta, procurou reconciliar, através da acção e do discurso (não obstante nalguns momentos de forma algo contraditória), a preocupação com a “performance”, colocando a ênfase na escola como serviço público. Este grupo viu-se, assim, encurralado no fosso descrito numa altura em que o estado estava a redefinir a sua capacidade de acordo com uma agenda claramente estabelecida pelo impacto da globalização sobre a educação (cf. Dale, 2000). O resultado foi o surgimento de um conjunto de políticas educativas híbridas capazes de simultaneamente ignorar e preocupar-se com o fosso entre o discurso político sobre a educação e o discurso pedagógico.

É possível argumentar que a ansiedade produzida entre os pedagogos pelo alargamento deste fosso tem levado a uma crescente preocupação com o “fantasma” da escolarização com teor emancipatório (por exemplo, através da escola inclusiva e a da total rejeição da escola meritocrática). Por outras palavras, é possível identificar uma tendência, à medida que o fosso aumenta, para a postura pedagógica se tornar mais defensiva, particularmente quando os pedagogos, sobretudo os mais ligados às preocupações com a emancipação, se recusam a concentrar-se na própria natureza do fosso. Naqueles outros mais claramente identificados com o discurso político oficial sobre a educação, essa ansiedade tem conduzido à ilusão de que a solução passará por mais regulação, por exemplo através de uma mais forte ligação entre pedagogia transmissiva e “performance” e preconizando uma gestão pedagógica fundada no conhecimento (assumindo o regresso ao professor de tipo durkheimiano). No primeiro caso, o que está em causa é a total rejeição de qualquer ligação entre a preocupação com o mercado de trabalho e com as competências por este requeridas (“performance” surge neste contexto quase como uma palavra maldita); no caso dos últimos, toda a ênfase é colocada nas competências adquiridas através da escola, ignorando completamente as qualidades e características pessoais e colectivas dos sujeitos (a “performance” é vista como sendo o único critério relevante para alcançar sucesso). Em ambos os casos, a excelência académica surge como uma não-questão, dado que a preocupação com ela, dizemos nós, é apenas própria daqueles que se confrontam com a relação entre “performance” e o processo de auto-desenvolvimento da pessoa dos alunos, por outras palavras, a excelência académica é uma questão para quem se coloca na relação entre pedagogia e “performance” (cf. Magalhães e Stoer, 2002).

Os professores, por seu turno, são apanhados neste fosso, como se a separação entre as capacidades humanas e as competências que o aluno deve exibir como “output” da sua escolarização fosse impossível de ser superada. Possíveis consequências deste processo constituem aquilo a que alguns analistas têm chamado a periferialização dos pedagogos e dos educadores (Correia, 1994) e o estabelecimento da agenda da educação pelos “intelectuais dos jornais” (Nóvoa, 2000). De facto, estes últimos têm assumido o papel de porta-vozes do alarme da classe média em relação ao fosso que temos vindo a analisar e, o que é ainda mais importante, da ofensiva desta classe (incluindo a promoção dos “rankings”) para recuperar o espaço estratégico que a massificação de alguma forma lhe veio retirar.

Em resumo, parece que se pode concluir que Michael Apple se “preocupa com o fosso” (he minds the gap). Por outras palavras, o processo de “interromper a direita” e de “realizar trabalho educativo crítico” envolve uma concepção de luta cultural como luta política no contexto da reconfiguração da própria mudança social. Talvez seja aqui que alguma dúvida se pode levantar face à natureza do fio da navalha. Por outras palavras, pode o “pensamento herético” de Michael Apple (exemplificado no seu reconhecimento “da nossa incapacidade de proporcionar um lugar claro para o estudo de religião no currículo”) acomodar os projectos incomensuravelmente diferentes dos actores múltiplos em presença? Ou será que há algum fundo narrativo comum (por exemplo, instituições e identidades públicas) que se coloca além da luta política?

Referências Bibliográficas

- Bauman, Zygmunt (1992) *Intimations of Postmodernity*, Londres: Routledge.
- Bonal, Xavier (2002) “A nova face do conservadorismo: a apropriação da mudança”, a Página, Abril.
- Carneiro, Roberto (1988) *Portugal: os Próximos 20 Anos: Educação e Emprego em Portugal, uma Leitura da Modernização*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Correia, José Alberto (1994) “A Educação em Portugal no Limiar do Século XXI: Perspectivas de desenvolvimento futuro”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 2, 7-30.
- Correia, José Alberto (2000) *As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos*, Porto: Edições ASA.
- Dale, Roger (2000) “Globalization and Education: Demonstrating a ‘Common World Educational Culture’ or Locating a ‘Globally Structured Educational Agenda’?”, *Educational Theory*, 50, 4, 427-448.
- Giddens, Anthony (1990) *The Consequences of Modernity*, Cambridge: Polity Press.
- Liotard, J. F. (1989) *A Condição Pós-Moderna*, Lisboa: Gradiva.
- Magalhães, António M. e Stoer, Stephen R. (1998) *Orgulhosamente Filhos de Rousseau*, Porto: Profedições.
- Magalhães, António M. e Stoer, Stephen R. (2002) *A Escola Para Todos e a Excelência Académica*, Porto: Profedições.a
- Mónica, Maria Filomena (1997) *Os Filhos de Rousseau*, Lisboa. Relógio d’Água Editores.
- Nóvoa, António (2000) “Ways of Thinking About Europe”, *Comunicação proferida na European Conference on Educational Research*, Edimburgo, Setembro.
- Said, Edward W. (1996) *Orientalismo*, São Paulo: Companhia das Letras.
- Soysal, Yasemin e Strang, David (1989) “Construction of the First Mass Education Systems in the Nineteenth-Century Europe”, *Sociology of Education*, 62, 277-288.
- Stoer, Stephen R. (1986) *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-80, uma Década de Transição*, Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen, Cortesão, Luiza e Magalhães, António (1998) “A questão da impossibilidade racional de decidir e o despacho sobre os currículos alternativos”, *Actas da VII Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE, A Decisão em Educação*, 201-215.

Correspondência

Steve Stoer, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
E-mail: stoer@psi.up.pt

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização do autor.
