

Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional^{1,2}

Michael W. Apple³

Universidade de Wisconsin, Madison – Estados Unidos

Resumo

Neste artigo, são levantadas questões sobre os atuais esforços para a “reforma” educacional em andamento em várias nações. São atualizados e ampliados os argumentos de inspiração gramsciana sobre o crescente poder do senso comum direitista, presentes na obra *Educating the “Right” Way* (Apple, 2006). Neste processo, são utilizadas pesquisas e argumentos baseados nas experiências inglesa, americana, neozelandesa e escandinava para documentar alguns dos efeitos ocultos de duas estratégias conectadas – propostas de mercado inspiradas no neoliberalismo com ênfase no que denominamos de “democracia frágil”, baseadas na escolha individual do consumidor em vez de “democracia espessa” com base na participação coletiva plena; e propostas reguladoras inspiradas no neoliberalismo, neoconservadorismo e no gerencialismo de classe média, que reforçam o poder da “cultura de auditoria”.

Palavras-chave: Reforma educacional. Neoliberalismo. Neoconservadorismo.

1. Esta é uma versão expandida de uma palestra na Conferência sobre Educação e Desigualdades Sociais na Universidade de Melbourne, e baseia-se também em uma discussão muito maior em Apple (2006). Este texto está publicado também nos anais do V Encontro de Didática e Prática de Ensino do Estado de Goiás, Goiânia, Brasil (2014).
2. Nota dos editores: este artigo consiste em uma versão estendida do artigo *Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Education Reform*, do mesmo autor, publicado no periódico *Educational Policy* em 2004.
3. Tradução Roderick Somerville Kay. Revisão José Batista Neto.

Producing Difference: Neoliberalism, Neoconservatism and the Politics of Educational Reform

In this article, serious questions are raised about current educational “reform” efforts now underway in a number of nations. Gramscian inspired arguments about the growing power of rightist common sense, included in Educating the “Right” Way (Apple, 2006), are broadened and updated. In the process, research and arguments based on the English, US, New Zealand, and Scandinavian experience(s) are used to document some of the hidden differential effects of two connected strategies - neoliberal inspired market proposals with an emphasis on what we will call “thin democracy” based on individual consumer choice rather than “thick democracy” based on full collective participation and neoliberal, neoconservative, and middle class managerial inspired regulatory proposals that enforce the power of “audit culture.”

Keywords: Educational reform. Neoliberalism. Neoconservatism.

Produciendo diferencia: neoliberalismo, neoconservadurismo y la política de reforma educacional

En este artículo se plantean preguntas acerca de los actuales esfuerzos de “reforma” educativa en curso en varios países. Se actualizan y se incrementan los argumentos de inspiración gramsciana sobre el creciente poder de sentido común derechista, presentes en la obra Educating the Right Way (Apple, 2006). En este proceso se utilizan investigaciones y argumentos basados en las experiencias inglesa, americana, neozelandesa y escandinava para documentar algunos de los efectos ocultos de dos estrategias conectadas: propuestas de mercado basadas en el neoliberalismo, con énfasis en lo que llamamos “democracia frágil”, basadas en la elección del consumidor individual en lugar de la “democracia gruesa” basada en la participación colectiva plena; y propuestas de regulación basadas en el neoliberalismo, el neoconservadurismo y en el gerencialismo de clase media, que refuerzan el poder de la “cultura de la auditoría”.

Palabras-clave: Reforma educativa. Neoliberalismo. Neoconservadurismo.

Introdução: Materialidades pormenorizadas

Neste artigo, levantarei questões sobre os esforços atuais na abordagem da “reforma” educacional em andamento em várias nações. Atualizo e amplio os argumentos inspirados em Gramsci que defendi referentes ao crescente poder do bom-senso direitista no *Educating in the “right” Way* [Educar da maneira “direitista”] (Apple, 2006). No processo, uso pesquisas e argumentos baseados na(s) experiência(s) da Inglaterra, dos Estados Unidos, da Nova Zelândia e da Escandinávia a fim de documentar alguns dos efeitos diferenciais ocultos de duas estratégias ligadas – propostas inspiradas no liberalismo de mercado com sua ênfase no que denominarei “democracia magra”, baseada na escolha do consumidor individual, ao invés de “democracia espessa”, com base na participação coletiva plena; e propostas de regulamentação inspiradas no neoliberalismo e no neoconservadorismo da classe média gerencial, que prescrevem o poder de “culturas de auditoria.”

Há uma série de razões para abordar estas questões sob uma perspectiva internacional. Uma quantidade excessiva de discussões sobre a educação em muitos países “do Norte” e ocidentais é caracterizada por uma forma particular de arrogância (“Nós” não temos nada a aprender com outras nações). Ou eles não sabem que muitas das coisas em que estamos envolvidos aqui têm uma história em outro lugar, uma história cujos efeitos devem nos tornar bastante cautelosos sobre o nosso envolvimento nas mesmas políticas. Ou, finalmente, há um pressuposto de que nossos motivos são puros e as nossas tradições são democráticas. Portanto, não importa o que já ocorreu nas reformas educacionais em outros países (por exemplo, um aumento das desigualdades sociais na educação, quando uma determinada mudança é instituída): simplesmente não poderia acontecer aqui. Ela pode e já acontece.

É ainda mais importante levantar estas questões no contexto do que está acontecendo no Brasil, uma vez que o País definitivamente não está imune ao poder de formas político-ideológicas neoliberais, mesmo sob um governo que pode falar contra essas presunções e políticas. Isso resultou em uma perda parcial da memória coletiva das lutas radicais e dos movimentos na educação, que têm uma história muito extensa no Brasil.

Ao examinar criticamente uma série de reformas em curso, analiso as interrelações entre classe, gênero e raça. Todas as três categorias devem ser consideradas em conjunto, já que, por exemplo, nos Estados Unidos, 70% dos postos de trabalho da classe operária são ocupados por mulheres e pessoas de cor (Apple, 1996; ver também Bourdieu, 1984). Isso também está ocorrendo em outras nações. No entanto, este artigo tem outra pauta. Sugiro também que os floreios retóricos

dos discursos da pedagogia crítica – tradição que continua a desempenhar um papel de desafiar partes de políticas neoliberais e neoconservadoras na educação – precisam vir a enfrentar estas condições ideológicas e materiais em estado de transformação. A pedagogia crítica – tradição radical ou tradições radicais que buscam interromper o domínio de classe, raça e gênero na política e na prática – não pode e não irá ocorrer no vazio. A menos que nós, honestamente, enfrentemos essas transformações profundamente direitistas e pensemos taticamente sobre elas, vamos obter pouco efeito, quer na criação de um senso comum contra-hegemônico, quer na construção de uma aliança contra-hegemônica.

Assim, examino as maneiras pelas quais o terreno social e cultural da política educacional e do discurso foi alterado “no chão da escola”, por assim dizer. Defendo que precisamos estabelecer conexões mais próximas entre nossos discursos teóricos e críticos, de um lado, e as transformações reais que estão atualmente deslocando políticas e práticas educacionais para direções fundamentalmente direitistas, de outro. Parte da minha discussão terá de ser conceitual; mas parte dela, de maneira apropriada, precisará ser empírica, a fim de reunir o que se sabe sobre os efeitos reais e materiais do deslocamento da educação para a direita.

Meu foco sobre as “materialidades pormenorizadas” desses efeitos não pretende descartar a importância de intervenções teóricas. Não é intenção também sugerir que os discursos dominantes não devem ser constantemente interrompidos pelos ganhos criativos que surgiram a partir das variadas comunidades que compõem os estudos educacionais críticos. De fato, pesquisa, política e prática educacional críticas exigem ruptura com o senso comum. No entanto, a construção de novas teorias e visões utópicas é importante. É igualmente crucial basear essas teorias e visões numa avaliação não romântica do atual terreno material e discursivo. O senso comum já começou um processo de alteração radical, mas não em direção ao que muitos educadores críticos achariam estar de acordo com os seus desejos (Apple, 2006; Apple, 2013). Sem uma análise de tais transformações e do equilíbrio de forças que já criaram tais alterações inconvenientes, sem uma análise das tensões, de relações diferenciais de poder e das contradições dentro dele, sobram-nos novas formulações teóricas cada vez mais elegantes, mas com uma compreensão menos do que elegante do campo do poder social em que operam. (Bourdieu, 1984)

Assim, defendo em *Routledge International Handbook of Critical Education* (Apple, Au; Gandin 2009), *Global Crises. Social Justice and Education* [Crise global. Justiça social e educação] (Apple 2010) e *Can Education change society?* (Apple 2013) que a maior parte da literatura sobre pedagogias críticas tem sido política e teoricamente importante e nos ajudou a obter uma série de ganhos, mas também tem uma série de falhas. Muitas vezes, ela não está suficientemente atenta às formas pelas quais

o movimento atual toma a direção do que pode ser chamado de “modernização conservadora” – a combinação entre o “novo” dos mercados, a *accountability* (aceitação de assumir responsabilidade plena por decisões tomadas), e a eficiência junto com o “velho” da cultura e disciplina tradicionais (Apple, 2006; Apple; Buras, 2006). Essa combinação já alterou tanto o senso comum quanto transformou as condições materiais e ideológicas que cercam a escolaridade. Nesse sentido, às vezes, torna-se uma forma do que poderia ser chamado de retórica “possibilitarista romântica”, na qual a linguagem de possibilidade substitui uma análise tática consistente sobre o que o equilíbrio de forças realmente é e o que é necessário para mudar (Whitty, 1974). Esta é a tarefa em que me envolvo neste artigo.

Virada à direita

Em sua influente história nos debates curriculares, Herbert Kliebard documentou que as questões educacionais têm consistentemente envolvido grandes conflitos e compromissos entre grupos com visões conflitantes de conhecimentos “legítimos”, que determinam o que é “bom” ensino e aprendizagem e o que é uma sociedade “justa” (Kliebard, 1995). Que esses conflitos têm raízes profundas em visões conflitantes de justiça racial, de classe e de gênero na educação e na sociedade em geral é ratificado também em trabalhos recentes ainda mais críticos (Rury; 1997; Teitelbaum, 1996; Selden, 1999). Estas visões concorrentes nunca tiveram forças iguais na imaginação dos educadores ou cidadãos em geral nem jamais tiveram igual poder para realizar suas visões. Devido a isso, nenhuma análise da educação pode ser totalmente séria se não colocar em seu âmago uma sensibilidade às contínuas lutas que constantemente configuram o terreno em que a educação funciona.

Hoje não é nada diferente do que foi no passado. Um conjunto “novo” de compromissos, uma nova aliança e um novo bloco de poder já foram formados e têm cada vez mais influência na educação e em todas as coisas sociais. Este bloco de poder combina múltiplas frações do capital, as quais estão comprometidas com as soluções mercantilizadas neoliberais para problemas educacionais⁴: intelectuais neoconservadores que querem um “retorno” aos padrões mais elevados e uma “cultura comum”, conservadores religiosos populistas autoritários que estão profundamente preocupados com laicidade e preservação de suas próprias

4. Isso é muitas vezes associado a uma visão particular de uma “economia de altas habilidades.” Para uma análise do que essas habilidades realmente são e o que pode ser necessário em uma edição mais não romântica da economia neoliberal, ver Apple (2010), Brown, Green and Lauder (2001) e Apple (1996).

tradições e determinadas frações da nova classe média orientada às profissões que estão comprometidas com a ideologia e as técnicas de *accountability*, medição e “gestão”. Embora existam tensões e conflitos evidentes dentro desta aliança, em geral, seus objetivos globais são de fornecer condições educacionais, que são, acredita-se, necessárias tanto ao aumento da competitividade internacional, lucro e disciplina como ao regresso a um passado romantizado da casa, família e escola “ideal”. (Apple, 1996; 2000; 2006; Apple *et al.*, 2003)

Na sua essência, a nova aliança já integrou a educação a um conjunto mais amplo de compromissos ideológicos. Os objetivos na educação são os mesmos que orientam metas econômicas e de bem-estar social. Incluem-se a expansão dramática daquela ficção eloquente, o mercado livre; a drástica redução de responsabilidade do governo em relação às necessidades sociais; o reforço de estruturas altamente competitivas de mobilidade dentro e fora da escola; a redução das expectativas das pessoas no que diz respeito à segurança econômica; o “disciplinamento” da cultura e do corpo; e a popularização do que é claramente uma forma de pensamento darwinista social, como a popularidade de alguns anos atrás de *The Bell Curve*, livro *best-seller*, que defendeu o fato da inferioridade de pessoas negras e outras pessoas de cor em geral, de maneira tão óbvia e angustiante. (Herrnstein; Murray, 1994; Kincheloe; Steinberg; Greeson, 1997)

O discurso aparentemente contraditório da concorrência, dos mercados, e da escolha, por um lado, e da *accountability*, das metas de desempenho, das normas, dos testes nacionais e do currículo nacional, por outro, criou tanta algazarra que é difícil ouvir qualquer outra coisa. Como já mostrei em vários livros recentes, essas tendências, na realidade de modo esquisito, reforçam-se mutuamente e ajudam a concretizar posições educacionais conservadoras em nosso dia a dia. (Apple, 1996; 2000; 2006; 2013; Apple *et al.*, 2003)

Embora lamentáveis, as mudanças que estão ocorrendo apresentam uma oportunidade excepcional para uma reflexão crítica e séria. Numa época de mudança social e educativa radical, é fundamental documentar os processos e efeitos dos diversos elementos – às vezes contraditórios – de restauração conservadora e das formas como são mediados, comprometidos com, acatados, usados de maneiras diferentes dos seus próprios fins por diferentes grupos, e/ou de forma a provocar lutas no que diz respeito às políticas e práticas educacionais do dia a dia das pessoas (Ranson, 1995). Quero fornecer, neste artigo, uma noção de como isso pode vir a acontecer em “reformas” atuais, como a mercantilização, currículos e testes nacionais. Para os interessados em políticas e práticas educacionais críticas, não fazer isso significa agir sem compreender as mudanças nas relações de poder que vêm construindo e reconstruindo o campo social do poder. Apesar de o ditado de Gramsci “pessimismo da inteligência, otimismo da

vontade” ter uma ressonância poderosa em si e de ser útil para a mobilização e para não se perder a esperança, seria uma tolice substituir uma análise mais completa, que é, sem dúvida, necessária se queremos ter sucesso, por *slogans* retóricos.

Novos mercados, velhas tradições

Atrás de uma boa dose do conjunto discursivo emergente da nova direita em várias nações estava uma posição que enfatizava “uma construção culturalista da nação como um paraíso (ameaçado) para as tradições e valores brancos (cristãos)” (Gillborn, 1997b). Isto envolveu a construção de um passado nacional imaginário que é pelo menos parcialmente transformado em mitos, e, em seguida, empregado para castigar o presente. Gary McCulloch afirma que a natureza das imagens históricas de escolaridade mudou. O imaginário dominante da educação como sendo “seguro, domesticado e progressista” (isto é, que conduz para o progresso e a melhoria social/pessoal) foi alterado para se tornar “ameaçador, estranhado e regressivo” (McCulloch, 1997, p.80). O passado não é mais a fonte de estabilidade, mas um sinal de fracasso, decepção e perda. Isto é visto de maneira mais vívida nos ataques à “ortodoxia progressista”, que, supostamente, agora reina nas salas de aula em muitas nações. (ver Hirsch, 1996)

Por exemplo, na Inglaterra – embora grande parte dela ecoe nos Estados Unidos, na Austrália e em outros lugares – Michael Jones, o editor de política do *The Sunday Times*, recorda a escola primária do seu tempo.

A escola primária foi uma época feliz para mim. Éramos uma turma de cerca de 40 sentados em mesas fixas de madeira, com tinteiros, e só nos deslocávamos delas apenas com relutante permissão. A professora sentava-se em uma mesa mais alta à nossa frente e se deslocava apenas para o quadro-negro. Ela tinha um cheiro característico e inspirava temor. (citado em McCulloch, 1997, p.78)

A mistura de metáforas que invocam disciplina, cheiro (visceral e quase “natural”) e o temor é fascinante. Mas ele continua, lamentando os últimos 30 anos da “reforma” que transformou as escolas elementares. Falando da experiência dos seus próprios filhos, Jones diz:

Meus filhos passaram seus primeiros anos escolares em uma escola vitrine onde eles eram autorizados a passear à vontade, desenvolver sua individualidade real e

iludir os 3Rs⁵. Foi tudo para o melhor, nos foi assegurado. Mas não era. (citado em McCulloch, 1997, p.78)

Para Jones, a “ortodoxia dogmática” da educação progressista “levou diretamente ao declínio educacional e social.” Somente as reformas das direitas, instituídas nas décadas de 1980 e 1990, poderiam parar e depois reverter esse declínio (McCulloch, 1997, p.78). Só naquele momento é que o passado imaginado poderia retornar.

Praticamente o mesmo está sendo dito no outro lado do Atlântico, nos Estados Unidos. Esses sentimentos ecoam nos pronunciamentos públicos de figuras como William Bennett, E.D. Hirsch Jr., Diane Ravitch e outros, os quais parecem acreditar que o progressismo está agora na posição dominante na política e na prática educacional e destruiu um passado valorizado (ver, por exemplo, Ravitch, 2000; Ravitch, 2005; Apple, 2001)⁶. Todos eles acreditam que, apenas apertando o controle sobre currículo e ensino (e os alunos, é claro), restaurando “nossas” tradições perdidas, tornando a educação mais disciplinada e competitiva, como eles estão certos de que era no passado, só então, poderemos ter escolas eficazes. Estes autores se unem a outras pessoas que têm críticas semelhantes, mas que em vez disso se voltam para um passado diferente por um futuro diferente. Seu passado é menor do que aquele do cheiro, do temor e da autoridade, mas aquele da “liberdade” do mercado. Para eles, nada pode ser conseguido – mesmo a restauração do respeito e da autoridade – sem deixar o mercado avançar nas escolas, de modo a garantir que apenas as “boas” sobrevivam.

Devemos entender que essas políticas são transformações radicais. Se elas tivessem vindo do outro lado do espectro político, teriam sido ridicularizadas, em muitos aspectos, dadas as tendências ideológicas em nossas nações. Além disso, não são apenas estas políticas baseadas em um passado pastoral romantizado. Essas reformas não têm sido notáveis por sua fundamentação em resultados de pesquisas. De fato, quando a pesquisa foi utilizada, muitas vezes, sequer serviu como uma retórica de justificação de crenças preconcebidas sobre a suposta eficácia dos mercados ou sobre regimes de *accountability* rigorosa, ou as pesquisas foram baseadas – como no caso do trabalho muito divulgado de Chubb e Moe sobre a mercantilização – em investigações bastante falhas. (Chubb; Moe, 1990; Whitty, 1997)

5. Nota do tradutor: Leitura, Escrita, Aritmética, ou seja, a aliteração das palavras Reading, Writing, e Arithmetic. A tradução mais comum e certa de alfabetização para o inglês é “the 3 Rs”.

6. Ravitch mudou radicalmente as ideias dela. Ela agora discorda publicamente de grande parte de sua posição anterior e agora está defendendo as escolas públicas e os professores dentro delas. Veja Ravitch (2010).

No entanto, não importa o quão radical algumas dessas propostas de “reformas” são e não importa o quão fraca seja a base empírica que as apoia. Elas já redefiniram o terreno do debate de todas as coisas educacionais. Depois de anos de ataques de conservadores e mobilizações, tornou-se claro que “as ideias que antes eram consideradas fantasiosas, inviáveis – ou simplesmente extremas” – estão cada vez mais sendo vistas como bom-senso. (Gillborn, 1997b, p.357)

Taticamente, a reconstrução do bom-senso que já foi conseguido mostrou-se extremamente eficaz. Por exemplo, existem estratégias discursivas claras empregadas aqui, aquelas que são caracterizadas por um “discurso franco” e falam em uma linguagem que “todos possam entender.” Eu não desejo ser totalmente negativo sobre isso. A importância dessas coisas é algo que muitos educadores “progressistas”, incluindo muitos escritores sobre a pedagogia crítica, ainda têm de entender (veja Apple, 1988; 1999; 2006; 2013)⁷. No entanto, essas estratégias também envolvem não apenas apresentar sua própria posição como “bom-senso”, mas também, em geral, tacitamente implica que há algo de uma conspiração entre os próprios adversários, de negar a verdade, para se dizer apenas o que está “na moda” (Gillborn, 1997b, p.353). Como observa Gillborn,

Esta é uma técnica poderosa. Em primeiro lugar, ela presume que não há argumentos genuínos contra a posição escolhida; quaisquer pontos de vista opostos são, assim, posicionados como falso, hipócrita ou partidário. Em segundo lugar, a técnica apresenta o orador como alguém corajoso, honesto o suficiente para falar o (antes) indizível. Assim, a superioridade moral é presumida e os adversários são denegridos. (Gillborn, 1997b, p.353)

É difícil não ver essas características em alguns trabalhos da literatura conservadora, tal como em Herrnstein e Murray (1994), que divulgam a “verdade” impensável sobre a genética e a inteligência, ou na “brutal” discussão mais recente de E. D. Hirsch sobre a destruição da escolaridade “séria” por educadores progressistas (Hirsch, 1996; Ravitch, 2005). Na verdade, existe agora um ressurgimento do pensamento eugenista dentro do Direito, em muitos países, na atualidade.

7. Claro que há uma considerável quantidade de literatura sobre a questão da clareza nos escritos educacionais críticos, com contribuições de ambos os lados, dadas por Burbules, Giroux, Lather, Gitlin, e eu mesmo, e vários outros. Minha própria posição sobre isso é que tal debate é essencial e que, apesar de haver um perigo em sacrificar a elegância teórica e a riqueza e a sutileza de linguagem em nossas tentativas de sermos claros, ainda há uma boa dose de arrogância e trabalhos realmente desleixados e meramente retóricos dentro das múltiplas comunidades do trabalho educacional crítico. Obviamente, existe uma necessidade de responder à complexidade; mas também existe uma necessidade de não marginalizar leitores correligionários discretos.

Mercados e performance

Tomemos, como exemplo das maneiras em que tudo isso opera, um elemento da modernização conservadora – a alegação neoliberal de que a mão invisível do mercado irá inexoravelmente levar a melhores escolas. Como Roger Dale nos lembra, “o mercado” atua como uma metáfora ao invés de um guia explícito para a ação. Sua atuação não é denotativa, mas conotativa. Assim, o mercado em si deve ser “comercializado” para aqueles que irão existir nele e viver com os seus efeitos (citado em Menter *et al.*, 1997, p.27). Os mercados são comercializados, são tornados legítimos, por uma estratégia de despolitização. São tidos como naturais e neutros, e regidos por esforço e mérito. E aqueles que se opõem a eles são, por definição, portanto, também opostos a esforço e mérito. Além disto, os mercados supostamente estão menos sujeitos a interferências políticas e ao peso dos procedimentos burocráticos. Ademais, eles são fundamentados nas escolhas racionais dos atores individuais (Menter *et al.*, p.27; Witte, 2000). Assim, os mercados e a garantia de recompensas por esforço e mérito devem estar vinculados, para produzir resultados “neutros”, mas positivos. Mecanismos, que deem provas da eficácia e eficiência empresarial, portanto, devem ser postos em prática. Este acoplamento de mercados e mecanismos para a geração de evidências de desempenho é exatamente o que ocorreu. Se ele funciona, esta é uma questão em aberto.

Falsas esperanças

Em um dos comentários críticos e reflexivos de grande parte das provas da mercantilização, Geoff Whitty nos adverte para não confundir retórica com realidade. Depois de examinar a pesquisa, a partir de diversos países, Whitty argumenta que, embora defensores dos planos mercantilizados de “escolha” presumam que a concorrência irá aumentar a eficiência e a capacidade de resposta das escolas, bem como dar oportunidades a crianças desfavorecidas que atualmente não as têm, isto pode ser uma falsa esperança (Whitty, 1997, p.58). Essas esperanças não se viram realizadas e é improvável que sejam no futuro, “no contexto de políticas mais amplas que não fazem nada para desafiar as desigualdades sociais e culturais mais profundas”. Como ele coloca mais adiante, “a tomada atomizada de decisões em uma sociedade altamente estratificada pode parecer dar a todos igualdade de oportunidades, mas a transferência da responsabilidade pela tomada de decisão, da esfera pública para a esfera privada, pode realmente reduzir o escopo da ação coletiva para melhorar a qualidade da educação para todos” (Whitty, 1997, p.58).

Uma vez que isto está ligado ao fato de que, como mostrarei em breve, as políticas neoliberais práticas, que envolvem “soluções” de mercado, podem na verdade servir para reproduzir – não subverter – hierarquias tradicionais de classe e raça. Isso deve nos dar razões para pensar. (Whitty, 1997; Whitty; Edwards; Gewirtz, 1993; Apple, 1996; 2006; Ball, 2003; Power; Edwards; Whitty; Wigfall, 2003)

Assim, ao invés de considerar afirmações neoliberais conforme as suas aparências superficiais, deveríamos querer perguntar sobre seus efeitos ocultos, que são, com bastante frequência, invisíveis à retórica e às metáforas de seus proponentes. Considerando as limitações do que se pode dizer num artigo deste tamanho, selecionarei algumas questões às quais foi dada menos atenção do que merecem, mas sobre as quais agora há pesquisas significativas.

A experiência inglesa é pertinente aqui, especialmente desde que defensores do mercado, como Chubb e Moe (1990), depositaram tanta confiança nela, porque nessa experiência estão as tendências mais avançadas que analiso. Na Inglaterra, a Lei da Educação de 1993 documenta o compromisso do Estado com a mercantilização. Diretorias dos serviços educacionais locais (LEA) foram instruídas a “tornar-se GM” [*grant-maintained*, o que quer dizer, ‘mantidas a título de recursos públicos reduzidos’] a cada ano (Power, Halpin and Fitz, 1994, p.27), ou seja, optar por sair do controle do sistema escolar local e entrar no mercado competitivo. Assim, o Estado, com todo seu peso, apoiou a pressão por se adotarem reformas neoliberais.⁸ No entanto, em vez de chegar a uma flexibilidade curricular e à diversificação, o mercado competitivo não criou muita coisa que seja diferente dos modelos tradicionais tão firmemente entranhados nas escolas de hoje (Power, Halpin and Fitz, 1994). Não alterou radicalmente também as relações de desigualdade que caracterizam o ensino.

Em suas análises detalhadas sobre os efeitos das reformas mercantilizadas “na rua”, Ball e seus colegas apontam para algumas das razões pelas quais temos de ser muito cautelosos. Como eles documentam, nessas situações, princípios e valores educacionais são muitas vezes comprometidos de tal forma que as questões comerciais se tornam mais importantes na elaboração de currículos e para a alocação de recursos (Ball; Bowe; Gewirtz, 1994, p.39; Ball, 2007; 2012). Por exemplo, o acoplamento dos mercados, com a procura e a publicação de indicadores de desempenho, tais como a tabela de resultados, na Inglaterra, significa que as escolas, cada vez mais, procuram maneiras de atrair pais “motivados”, com filhos “capazes”. Desta forma, as escolas são capazes de melhorar a sua posição relativa em sistemas locais de competição. Isto representa uma mudança sutil, mas

8. A atual aliança democrata conservadora/liberal está, obviamente, exacerbando muitas das tendências que eu estou aqui analisando.

crucial, na ênfase dada – que não é discutida abertamente tanto quanto deveria ser – às necessidades do aluno, ao desempenho dos alunos, ao que a escola faz pelo aluno e ao que o aluno faz para escola. Isso é também acompanhado, com grande e desconfortável frequência, por uma transferência de recursos para longe de onde se encontram alunos rotulados como tendo necessidades especiais ou dificuldades de aprendizagem, e alguns destes recursos acabam agora de ser deslocados para as áreas de *marketing* e de relações públicas. Os alunos com “necessidades especiais” não são apenas caros, mas deflacionam os resultados dos testes, distribuídos em tabelas classificatórias de suprema importância. (Gillborn; Youdell, 2000)

Isso não só torna difícil “gerir a imagem pública”, para que o público pense que a escola é boa, mas também torna difícil atrair os “melhores” e mais talentosos professores no sentido acadêmico (Ball; Bowe; Gewirtz, 1994, pp.17-19). No seu todo, a política estabelece de fato uma nova métrica e um novo conjunto de metas com base em uma constante luta para que se possa sair ganhando no jogo, que é o do mercado. O que isto significa é de suma importância, não só em termos de seus efeitos sobre o cotidiano escolar (Gewirtz, 2002), mas em termos de uma transformação do significado do que seria boa sociedade e um cidadão responsável. Deixe-me dizer algo sobre isso de um modo geral.

Observei anteriormente que, por trás de todas as propostas educacionais, estão visões de uma sociedade justa e de um bom aluno. As reformas neoliberais que venho discutindo constroem isso de uma maneira particular. Embora a característica definidora do neoliberalismo seja, em grande parte, baseada nos princípios centrais do liberalismo clássico, em particular o liberalismo econômico clássico, existem diferenças cruciais entre o liberalismo clássico e o neoliberalismo. Estas diferenças são absolutamente essenciais para a compreensão das políticas educacionais e das transformações pelas quais a educação vem passando, no momento. Mark Olssen detalha claramente essas diferenças na seguinte passagem. Vale a pena citá-la na sua totalidade.

Enquanto o liberalismo clássico representa uma concepção negativa do poder do Estado no sentido de que o indivíduo era considerado como objeto a ser libertado das intervenções do Estado, o neoliberalismo passa a representar uma concepção positiva do papel do Estado na criação do mercado adequado, fornecendo as condições, leis e instituições necessárias para o seu funcionamento. No liberalismo clássico, o indivíduo é caracterizado como tendo uma natureza humana autônoma, e podendo praticar a liberdade. No neoliberalismo, o Estado procura criar um indivíduo que é um empresário empreendedor e competitivo. No modelo clássico, o objetivo teórico do Estado era o de limitar e minimizar o seu papel com base

em postulados que incluíam o egoísmo universal (o indivíduo autointeressado); na teoria da mão invisível que ditou que os interesses do indivíduo eram também os interesses da sociedade como um todo; e a máxima política do *laissez-faire*. Na mudança do liberalismo clássico ao neoliberalismo, então, há mais um elemento adicionado, porque tal mudança envolve uma alteração na posição de sujeito, de *homo economicus*, que se comporta naturalmente por interesse próprio e é relativamente separado do Estado, ao “homem manipulável”, que é criado pelo Estado e que vem sendo continuamente incentivado a ser “perpetuamente responsivo”. Não é que a concepção do sujeito egoísta seja substituída ou descartada pelos novos ideais de “neoliberalismo”, mas que, em uma era de bem-estar universal, as possibilidades percebidas de indolência preguiçosa criam necessidades para as novas formas de vigilância, fiscalização, “avaliação de desempenho” e formas de controle de modo geral. Neste modelo, o Estado tomou a iniciativa de nos manter no nível de competência necessária. O Estado vai fazer com que cada um faça um “empreendimento contínuo de nós mesmos”... no que parece ser um processo de “governar sem governar”. (Olssen, 1996, p.340)

Os resultados da pesquisa de Ball e de seus colegas documentam como o Estado faz isso de fato, reforçando aquela combinação esquisita de individualismo mercantilizado e controle, mediante uma avaliação pública constante e comparativa que emprega os mecanismos da cultura de auditoria (ver também Lynch; Grummell; Devine, 2012). As tabelas classificatórias amplamente divulgadas determinam o valor relativo do indivíduo no mercado educacional. Somente as escolas com o aumento dos indicadores de desempenho são dignas. E somente aqueles alunos que podem “fazer um empreendimento contínuo de si mesmos” podem manter tais escolas no caminho “correto”. No entanto, enquanto essas questões são importantes, eles não conseguem iluminar completamente alguns outros mecanismos, por meio dos quais efeitos diferenciados são produzidos pelas reformas neoliberais. Aqui, as questões de classes sociais vêm à tona de uma maneira que Ball, Bowe and Gewirtz (1994) deixam clara.

Pais de classe média são claramente os mais favorecidos neste tipo de montagem cultural, e não apenas, como vimos, porque as escolas os procuram. Pais de classe média vêm tornando-se bastante hábeis, em geral, na exploração de mecanismos de mercado na educação e em mirar nesses mecanismos seu capital social, econômico e cultural.

Os pais de classe média são mais propensos a ter os conhecimentos, habilidades e contatos para decodificar e manipular o que são sistemas cada vez mais complexos e desregulamentados de escolha e recrutamento. Quanto maior a desregulamentação,

quanto maior é a possibilidade de usar procedimentos informais. A classe média, em geral, é também mais capaz de deslocar os seus filhos pelo sistema. (Ball, Bowe; Gewirtz, 1994, p.19; Ball, 2003; 2007; Power; Edwards; Whitty; Wigfall, 2003)

Que a classe e a raça se cruzam e interagem de formas complexas significa que – apesar de precisarmos ter claro que os sistemas mercantilizados na educação, muitas vezes, expressamente têm a sua *raison d'être* consciente e inconsciente em um medo do “Outro” e, muitas vezes, são expressões ocultas de uma racialização da política educacional – os resultados diferenciados serão “natural” e decididamente racializados, bem como classificados. (Apple, 2006; Omi; Winant, 1994; McCarthy; Crichlow, 1994; McCarthy, 1998; Gillborn; Youdell, 2000; Lipman, 2011)

O capital econômico e social pode ser convertido em capital cultural de várias maneiras. Nos planos mercantilizados, os pais mais capitalizados, muitas vezes, têm horários mais flexíveis e podem visitar escolas um número elevado de vezes. Eles têm carros – muitas vezes, mais do que um – e têm condições financeiras de levar os seus filhos para o outro lado da cidade, para frequentar aula num colégio “melhor”. Eles podem também fornecer recursos culturais ocultos, tais como acampamentos e programas após as aulas (dança, música, aulas de informática, etc.) que dão a seus filhos uma “facilidade”, um “estilo”, que parece “natural” e que age como um conjunto de recursos culturais. Seu estoque anterior do capital social e cultural – quem eles conhecem, o seu “conforto” em encontros sociais com autoridades educacionais – é uma armazém invisível, mas poderoso de recursos. Assim, os pais mais capitalizados são mais propensos a ter o conhecimento informal e a habilidade – o que Bourdieu (1984) chamaria de *habitus* – para serem capazes de decodificar e utilizar formas mercantilizadas em seu próprio benefício. Esta consciência do que poderia ser chamado de confiança – que é em si o resultado de escolhas passadas e tácitas, mas não menos poderosas, que dependem dos recursos econômicos que possibilitam realmente fazer escolhas econômicas – é o capital invisível que sustenta sua capacidade de negociar formas mercantilizadas e “trabalhar o sistema” por meio de conjuntos de regras culturais informais. (Ball; Bowe; Gewirtz, 1994, pp. 20-22; Ball, 2003; Power; Edwards; Whitty; Wigfall, 2003)

É claro que precisa ser dito que os pais da classe trabalhadora, os pais pobres e/ou os pais imigrantes não são, de jeito nenhum, destituídos de habilidades a este respeito. Afinal de contas, sobreviver sob condições materiais deprimentes de exploração requer uma quantidade imensa de habilidade, coragem e recursos sociais e culturais. Assim, os laços coletivos, as redes informais e os contatos, além de uma capacidade de trabalhar o sistema, são desenvolvidos de forma bastante matizada, inteligente e, muitas vezes, impressionante (Fine; Weis, 1998; Dunier,

1999). No entanto, o encaixe entre o *habitus* – historicamente fundamentado e esperado nas escolas e em seus atores e em pais mais capitalizados – e os recursos materiais disponíveis geralmente leva a uma conversão bem sucedida do capital econômico e social em capital cultural (Bourdieu, 1996; Swartz, 1997). É exatamente isto que está acontecendo na Inglaterra. (Power; Edwards; Whitty; Wigfall, 2003; Ball, 2003)

Conectando mercados e testes

Estas alegações, tanto sobre o que está acontecendo dentro das escolas, quanto sobre conjuntos maiores de relações de poder, são apoiadas por análises sintéticas ainda mais recentes dos resultados globais de modelos mercantilizados. Esta pesquisa sobre os efeitos da tensa combinação, mas eficaz, entre as políticas neoliberais e neoconservadoras examina as tendências em nível internacional, comparando o que aconteceu em diversos países – por exemplo, nos Estados Unidos, na Inglaterra, no País de Gales, na Austrália e na Nova Zelândia – onde esta combinação vem sendo cada vez mais poderosa. Os resultados confirmam os argumentos que desenvolvi aqui. Deixe-me ensaiar alguns dos resultados mais significativos e preocupantes de tal pesquisa.

Infelizmente, é muito comum dizer-se que o “sucesso” das reformas escolares são os resultados de testes de desempenho padronizados. Isso simplesmente não é suficiente. Precisamos perguntar constantemente o que as reformas fazem pelas escolas como um todo e para cada um de seus participantes, incluindo professores, estudantes, administradores, membros da comunidade, ativistas locais e assim por diante. Para tomar um conjunto de exemplos, enquanto as escolas “autogerenciáveis”, mercantilizadas crescem em muitos países, o papel do diretor da escola é radicalmente transformado. Mais poder e não menos poder é realmente consolidado no seio da estrutura administrativa. Mais tempo e energia são gastos para manter ou melhorar uma imagem pública de uma “boa escola” e menos tempo e energia na substância pedagógica e curricular. Ao mesmo tempo, os professores parecem estar enfrentando não maior autonomia e profissionalismo, mas a intensificação do trabalho, situação esta em que há sempre muito mais para fazer e, muitas vezes, menos recursos financeiros, materiais, humanos e emocionais para fazê-lo (Apple, 1988; 2000, pp.113-136; Gewirtz, 2002; Valenzuela, 2005). (O fato é que a política educacional no governo do presidente Obama, nos Estados Unidos, conseguiu tornar o teste de desempenho para professores dependente das notas de seus alunos em testes padronizados; uma parte-chave da pauta nacional demonstra claramente

o poder contínuo desses tipos de políticas. Ver, por exemplo, Apple, 2011). Curiosamente, como já notado, as próprias escolas se tornam mais semelhantes e mais comprometidas com métodos-padrão tradicionais de ensinar uma turma em conjunto e com um currículo padrão e tradicional (e muitas vezes monocultural) (Whitty, Power; Halpin, 1998, pp.12-13; Valenzuela, 2005; Au, 2009). Direcionar a nossa atenção apenas para os resultados dos testes faria com que perdêssemos algumas transformações realmente profundas, muitas das quais podemos achar perturbantes.

Uma das razões para que estes efeitos mais amplos sejam produzidos com tanta frequência é que, em uma grande quantidade de países, as visões neoliberais de quase-mercados são geralmente acompanhadas da pressão neoconservadora para regular o conteúdo e o comportamento por meio de instrumentos tais como currículos nacionais, normas nacionais e sistemas nacionais de avaliação. A combinação é historicamente contingente, isto é, não é absolutamente necessário que os dois enfoques sejam combinados. Mas existem características do neoliberalismo que fazem com que seja mais provável a coerência entre a ênfase num Estado fraco e a crença nos mercados e a ênfase no Estado forte e um compromisso com a regulação do conhecimento, dos valores e do corpo.

Isto ocorre, em parte, por causa do aumento do poder do “Estado avaliador” e do crescimento da cultura de auditoria que o acompanha (Apple, 2006). Isso pode parecer inicialmente tendências contraditórias. Ao mesmo tempo que o Estado parece estar em via de devolver o poder aos indivíduos e instituições autônomas, as quais elas mesmas estão, cada vez mais, competindo em um mercado, o Estado continua forte em áreas-chave (Whitty; Power; Halpin, 1998, p.36; Clarke; Newman, 1997). Como afirmei anteriormente, uma das principais diferenças entre o liberalismo clássico e sua fé em “indivíduos empreendedores” em um mercado e as formas atuais do neoliberalismo é o compromisso deste último com um Estado regulador. O neoliberalismo, de fato, exige a constante produção de evidências de que um sujeito está de fato “construindo uma empresa de si mesmo” (Olssen, 1996). Assim, sob estas condições não só a educação se torna uma mercadoria comercializável como pão e carros, na qual os valores, procedimentos e metáforas de negócios dominam, mas os seus resultados devem ser redutíveis aos indicadores de desempenho padronizados (Whitty; Power; Halpin, 1998, pp.37-38; Clarke; Newman, 1997; Lynch, Grummell; Devine, 2012). Isso não só é uma forma de organizar instituições, especificamente configuradas por gênero (Lynch; Grummell; Devine, 2012), mas encaixa-se idealmente na tarefa de fornecer um mecanismo para as tentativas neoconservadoras de especificar quais os conhecimentos, valores e comportamentos devem ser padronizados

e oficialmente definidos como “legítimos”, ponto este que elaborarei em mais detalhes na próxima seção deste artigo.

Em essência, estamos testemunhando um processo em que o Estado transfere sua culpa pelas desigualdades muito evidentes no acesso e nos resultados que vêm prometendo reduzir, para cada escola, pai e filho. Este é, sem dúvida nenhuma, parte também de um processo maior, no qual grupos econômicos dominantes transferem a própria culpa pelos efeitos massivos e desiguais de suas próprias decisões equivocadas para o Estado. O Estado está, então, diante de uma crise muito real de legitimidade. Diante disso, não devemos ficar surpresos que o Estado, então, procurará exportar essa crise para fora de si. (Apple, 1995; 2012)

É claro que o Estado não se configura apenas em classes sociais, mas também é estratificado por sexo/gênero e raça (Apple *et al*, 2003; Apple, 2013; Omi; Winant, 1994; Epstein; Johnson, 1998; Middleton, 1998; Leonardo, 2008; Gillborn, 2008; Arnot, 2013). Isto é evidente na argumentação de Whitty, Power e Halpin (1998). Eles apontam para a natureza, fundada em gênero, a maneira como a gestão das escolas é pensada, enquanto os modelos “masculinos” de negócios tornam-se cada vez mais dominantes (pp. 60-62). Embora haja o perigo de estas alegações degenerarem em argumentos reducionistas e essencialistas, há uma boa dose de discernimento acerca disto. De fato, são coerentes com os trabalhos de outros estudiosos, dentro e fora da educação, que reconhecem que as maneiras pelas quais se dão nossas próprias definições de ‘público e privado’, assim como quais conhecimentos são de maior valor e como as instituições devem ser pensadas e executadas, estão totalmente implicadas na natureza, permeada de questões de gênero, desta sociedade (Fraser, 1989; 1997). Estes efeitos ideológicos amplos – por exemplo, permitindo que uma coalizão entre neoliberais e neoconservadores seja formada assim como a masculinização de teorias, políticas e do discurso da gestão – são de considerável importância e fazem com que a dificuldade de deslocar o bom-senso em direção mais crítica torne-se maior. Quando essas tendências são combinadas com os discursos dominantes e novos da classe média, associados ao novo gerencialismo, os resultados podem ser muito prejudiciais. Por exemplo, outros efeitos mais próximos dentro das escolas são igualmente impressionantes. Assim, mesmo que os diretores das escolas pareçam ter mais poder local nestas escolas, supostamente descentralizadas por causa da fixação de políticas neoconservadoras, os diretores destas “estão cada vez mais forçados a uma posição em que eles têm de demonstrar o desempenho ao longo de currículos centralmente prescritos em um contexto em que tenham um controle cada vez menor” (Whitty; Power; Halpin, 1998, p.63; Gewirtz, 2002). Devido à intensificação que eu mencionei antes, tanto os diretores quanto os

professores passam por cargas de trabalho consideravelmente mais onerosas e exigências sempre crescentes para a *accountability*, uma agenda interminável de reuniões, e, em muitos casos, uma escassez crescente de recursos, tanto físicos quanto emocionais. (Whitty; Power; Halpin, 1998, pp. 67-68; Gillborn; Youdell, 2000; Ravitch, 2010)

Além disso, como na pesquisa na Inglaterra, em quase todos os países estudados, o mercado não suscitou a diversidade no currículo, pedagogia, organização, clientes, nem mesmo na imagem. Em vez disto, ele consistentemente desvalorizou alternativas e aumentou o poder dos modelos dominantes. De igual importância, ele também, consistentemente, exacerbou diferenças no acesso e nos resultados com base na raça, etnia e classe social. (Gillborn; Youdell, 2000; Gillborn, 2008)

O retorno ao “tradicionalismo” levou a uma série de coisas. Ele deslegitimizou modelos mais críticos de ensino e aprendizagem, ponto que é fundamental reconhecer em qualquer tentativa de analisar profundamente as possibilidades de lutas culturais e pedagogias críticas nas escolas. Reintroduziu tanto a reestratificação de classe social e raça na escola quanto diminuiu a possibilidade de o ensino inclusivo (*detracking*) ocorrer. Mais ênfase foi dada às crianças “talentosas” e aulas em ritmo acelerado (*fast track*), enquanto os estudantes que foram considerados menos capazes em termos acadêmicos eram, portanto, “menos atrativos”. Na Inglaterra, o alcance disto podia ser percebido com maior nitidez na alarmante taxa de estudantes que foram excluídos das escolas. Grande parte disto foi causada pela intensa pressão por demonstrar, continuamente, taxas de realização superiores. Isso era especialmente poderoso em contextos mercantilizadas em que a “principal força motriz parecia ser comercial ao invés de educacional”. (Whitty; Power; Halpin, 1998, p.80)

Em sua análise destes resultados preocupantes e mais escondidos, Whitty, Power and Halpin (1998) e outros demonstram que, entre os efeitos perigosos de quase-mercados, estão as maneiras pelas quais as escolas que desejam manter ou melhorar sua posição no mercado se engajam na “desnatação do creme”, assegurando que determinados tipos de alunos com características particulares são aceitos e determinados tipos de alunos são considerados desqualificados. Para algumas escolas, os estereótipos foram reproduzidos no sentido de que as meninas foram consideradas mais valiosas, assim como alunos de algumas comunidades asiáticas. Crianças afro-caribenhas eram muitas vezes claramente perdedoras nesta situação. (Gillborn; Youdell, 2000; Gewirtz; Ball; Bowe, 1995; Gillborn, 2008)

Privilegiando o privilégio

Até agora tomei como foco, principalmente, a Inglaterra. No entanto, como mencionei em meus pontos introdutórios, estes movimentos são verdadeiramente globais. Suas lógicas vêm se espalhando rapidamente em muitas nações, com resultados que tendem a espelhar os que eu tenho discutido até agora. O caso da Nova Zelândia é útil aqui, especialmente porque uma grande percentagem da população da Nova Zelândia é multiétnica e a nação tem uma história de tensões raciais e de classe e de desigualdades raciais. Além disso, o movimento em direção a políticas da Nova Direita ocorreu mais rapidamente lá do que em outros lugares. Em essência, a Nova Zelândia se tornou o laboratório para muitas das políticas que estou analisando. Em seu excepcional estudo, baseado em grande parte em um aparato conceitual influenciado por Pierre Bourdieu, Lauder e Hughes (1999) documentam que os mercados educacionais parecem levar a um declínio geral nos padrões educacionais. Paradoxalmente, eles têm um efeito negativo, e não positivo, no desempenho das escolas com grande população da classe trabalhadora e das minorias. Em essência, “o negócio delas é lucrar ao repassar as oportunidades destinadas às crianças menos privilegiadas às já privilegiadas” (Lauder; Hughes, 1999, p.2). A combinação de políticas neoliberais de mercantilização e a ênfase neoconservadora em “padrões mais rigorosos”, sobre a qual vou falar mais na próxima seção, cria um conjunto ainda mais perigoso de condições. A análise delas confirma os argumentos conceituais e empíricos de Ball, Brown e outros de que os mercados em educação não são apenas respostas do capital para reduzir tanto a esfera do Estado quanto a do controle público. Fazem parte também de uma tentativa da classe média de alterar as regras da concorrência em educação, na perspectiva do aumento das inseguranças enfrentadas pelos seus filhos. “Ao mudar o processo de seleção para as escolas, os pais de classe média podem aumentar as apostas na criação de mecanismos mais fortes de exclusão referentes aos povos de colarinho azul e pós-coloniais na sua luta pela igualdade de oportunidades”. (Lauder; Hughes, 1999, p.29; Brown, 1997; Apple; Ball; Gandin, 2010)

Os resultados da Nova Zelândia não só refletem o que foi encontrado em outros lugares, mas demonstram que quanto mais as nossas práticas sigam as lógicas de ação embutidas nos princípios de mercantilização, tanto pior a situação tende a ser. Os mercados sistematicamente privilegiam as famílias com *status* socioeconômico (SES) superior, em virtude de seus conhecimentos e recursos materiais. Estas são as famílias que estão mais propensas a exercer a escolha. Ao invés de um grande número de alunos da classe trabalhadora, pobres, ou de cor, conseguir a capacidade de sair, é um grupo bem maior de

famílias de SES superior que sai de escolas públicas e de escolas com populações mistas. Em uma situação de crescente concorrência, isto produz, por sua vez, uma espiral de declínio em que as escolas povoadas por alunos mais pobres e alunos de cor são, de forma sistemática, novamente desfavorecidas e as escolas com populações brancas e de SES superior são capazes de isolar-se dos efeitos da concorrência no mercado (Lauder; Hughes, 1999, p.101). A “fuga branca”, em seguida, aumenta o *status* relativo daquelas escolas já privilegiadas por forças econômicas maiores; a escolaridade para o “Outro” se torna ainda mais polarizada e dá continuidade a uma espiral descendente. (Lauder; Hughes, 1999, p.132)

Dito isso, precisamos, no entanto, ser cautelosos para não ignorar as especificidades históricas. Os movimentos sociais, as formações ideológicas existentes e as instituições da sociedade civil e do Estado podem fornecer algum suporte para as lógicas de contrapartida. Em alguns casos, em países com fortes e extensas histórias em termos de políticas sociais-democratas e visões de liberdades coletivas positivas, a ênfase neoliberal no mercado foi significativamente atenuada. Assim, Petter Aasen demonstrou que, na Noruega e na Suécia, por exemplo, as iniciativas de privatização na educação tiveram de lidar com maior compromisso coletivo do que, digamos, nos Estados Unidos, na Inglaterra e na Nova Zelândia (Aasen, 1998; Apple *et al.*, 2003). No entanto, esses compromissos se alicerçam, em parte, nas relações de classe. Eles são enfraquecidos quando a dinâmica racial os penetra. Assim, por exemplo, o sentido de “todo mundo sendo o mesmo” e, portanto, todos sendo sujeitos a sensibilidades coletivas semelhantes é desafiado pelo crescimento das populações de imigrantes provenientes da África, da Ásia e do Oriente Médio. Maior simpatia por formas mercantilizadas pode surgir após a interrupção dos pressupostos comumente entendidos do que significa ser, digamos, norueguês ou sueco, quando populações de cor agora reivindicam o *status* de cidadania nacional. Por esta razão, pode ser o caso de que as sensibilidades coletivas, que fornecem suporte para políticas menos orientadas para o mercado, são baseadas em um contrato racial não reconhecido que sustenta as bases ideológicas de uma “comunidade imaginada” nacional. Isto, então, também pode gerar apoio para políticas neoconservadoras, não por causa do compromisso do neoliberalismo com a “receptividade perpétua”, mas sim como uma forma de restauração cultural, como forma de restabelecer um passado imaginado quando “éramos todos um”. Por causa disso, é importante que qualquer análise do atual jogo de forças em torno da modernização conservadora esteja consciente do fato de que não apenas tais movimentos estão em constante movimento, mas, mais uma vez, é preciso lembrar que eles têm uma infinidade de dinâmicas entrelaçadas e

contraditórias, incluindo não só a classe social, mas também a raça e o gênero. (Apple *et al.*, 2003; Apple, 2013; Arnot, David; Weiner, 1999; Epstein; Johnson, 1998; Leonardo, 2009)

A maioria dos dados que venho utilizando vêm de escolas fora dos Estados Unidos, embora eles devam fazer com que paremos de imediato os nossos procedimentos e reflitamos, com bastante seriedade, se quisermos prosseguir com políticas semelhantes aqui. No entanto, os Estados Unidos ainda ficam no centro de grande parte da discussão nesta literatura. Por exemplo, as escolas certificadas com uma Carta e seus equivalentes nos EUA e na Inglaterra também são colocadas sob escrutínio crítico. Em ambos os lugares, elas tendem a atrair pais que vivem e trabalham em comunidades relativamente privilegiadas. Aqui também, “parece que quaisquer novas oportunidades estão sendo colonizadas por aquelas já privilegiadas, em vez de pelos ‘perdedores’, identificados por Chubb e Moe”. (Whitty; Power; Halpin, 1998, p.42; Lipman, 2011)

As conclusões gerais são claras: “[Nas] atuais circunstâncias, a escolha tem a mesma possibilidade de reforçar as hierarquias como para melhorar as oportunidades educacionais e a qualidade geral do ensino” (Whitty; Power; Halpin, 1998, p.14). Tudo isso nos dá muitas razões para concordar com o argumento perspicaz de Henig de que “a triste ironia do movimento de reforma educacional atual é que, por meio de exagerada identificação com as propostas para a escolha de escolas enraizadas em ideias baseadas no mercado, o saudável impulso de considerar reformas radicais para lidar com os problemas sociais pode ser canalizado para iniciativas que corroem ainda mais o potencial da deliberação coletiva e da resposta coletiva”. (Henig, 1994, p.222)

Isto não é para descartar a possibilidade ou a necessidade de reforma escolar. No entanto, temos de levar a sério a probabilidade de que, somente focando nas características socioeconômicas exógenas, e não simplesmente nos recursos organizacionais das escolas “bem sucedidas”, todas as escolas podem ter sucesso. Eliminar a pobreza mediante maior paridade de renda, estabelecendo programas de saúde e habitação muito mais iguais e recusando-se positivamente a dar continuidade às políticas ocultas e não tão ocultas de exclusão racial e degradação que tão claramente ainda caracterizam a vida diária em muitos países (e em que planos mercantilizados precisam ser percebidos parcialmente como uma estrutura para evitar o corpo e a cultura do “Outro”): somente abordando estas questões em conjunto é que um substancial avanço pode ser feito. A menos que discussões da pedagogia crítica estejam elas próprias fundamentadas no reconhecimento destas realidades, elas também podem cair na armadilha de presumir que as escolas podem fazer isso sozinhas.

Estes resultados empíricos são mais compreensíveis em termos da análise de

Pierre Bourdieu (1996), do peso relativo atribuído ao capital cultural como parte de estratégias de mobilidade hoje. O aumento da importância do capital cultural se infiltra em todas as instituições de tal forma que há um relativo movimento deslocando-se para longe da produção direta de privilégios, oriundos do sistema de classes sociais (em que o poder é transmitido em grande parte dentro das famílias por meio da posse de bens econômicos), em direção às formas mediadas pela escola de privilégios de classe. Aqui, “o legado de privilégio é simultaneamente efetuado e transfigurado pela intercessão das instituições de ensino” (Wacquant, 1996, p. iii). Esta não é uma conspiração; não é “consciente”, na forma que normalmente usamos esse conceito. Pelo contrário, é o resultado de uma longa cadeia de conexões relativamente autônomas entre capital econômico, social e cultural diferencialmente acumulado, operando no nível dos eventos diários, enquanto nós formamos as nossas respectivas trajetórias no mundo, inclusive, como vimos no mundo da escolha escolar.

Assim, apesar de não tomar uma posição determinista inflexível, Bourdieu argumenta que uma classe de *habitus* tende a reproduzir as condições de sua própria reprodução “inconscientemente”. Ela faz isso por meio da produção de um conjunto relativamente coerente e sistematicamente característico de estratégias aparentemente naturais e inconscientes. Em essência, formas de compreender e agir sobre o mundo, que funcionam como formas de capital cultural que podem ser e são utilizadas para proteger e melhorar seu *status* em um campo social de poder e, em seguida, ter um *habitus* que possibilita trabalhar em múltiplos campos de poder econômico, político e cultural. Esta mesma conexão de *habitus* entre as áreas de poder – a facilidade de levar seus recursos econômicos, sociais e culturais para mirar “mercados” – permite um conforto entre mercados e o ego que caracteriza aqui o ator da classe média (Ball, 2003). Isto produz constantemente efeitos diferenciais. Estes efeitos não são neutros, não importando o que os proponentes do neoliberalismo sugerem. Pelo contrário, eles próprios são os resultados de um determinado tipo de moralidade. Ao contrário das condições do que poderia ser melhor chamado de “moralidade densa”, em que os princípios do bem comum são a base ética para adjudicar políticas e práticas, os mercados estão fundamentados em princípios agregadores. Eles são constituídos da soma dos produtos e escolhas individuais. “Fundados nos direitos individuais e de propriedade que permitam aos cidadãos lidar com os problemas de interdependência via intercâmbio”, eles oferecem um exemplo primário de “moralidade magra”, gerando tanto uma hierarquia quanto uma divisão baseada no individualismo competitivo (Ball; Bowe; Gewirtz, 1994, p. 24). E, nesta competição, o contorno geral dos vencedores e perdedores já foi identificado empiricamente.

Gerencialismo e profissionalismo

Houve uma mudança na relação entre o Estado e profissionais. Em essência, o movimento em direção a um pequeno Estado forte, cada vez mais guiado pelas necessidades do mercado, parece inevitavelmente trazer consigo reduzido poder e *status* profissional (Menter *et al.* 1997, p.57). Gerencialismo toma o lugar central aqui. Gerencialismo é amplamente responsabilizado por “realizar a transformação cultural que muda identidades profissionais, a fim de torná-las mais adequadas às exigências do cliente e do julgamento externo.” (Menter *et al.*, 1997, p.91). Destina-se a justificar e fazer com que as pessoas internalizem alterações fundamentais nas práticas profissionais. Ele aproveita a energia e desencoraja a dissidência. (Lynch; Grummell; Devine, 2012)

Não há necessariamente contradição entre um conjunto geral de interesses, e processos de mercantilização e desregulamentação – como os planos para cupons e escolha –, e um conjunto de processos melhorados de regulação, como planos para os currículos e testes nacionais. “A forma de regulação permite que o Estado mantenha ‘o poder de guiar’ os objetivos e processos de educação dentro do mecanismo de mercado” (Menter *et al.*, 1997, p. 27). Este poder de guiar tem sido frequentemente embutido em coisas tais como normas, currículos e testes nacionais. Há um *lobby* para se estabelecerem todas estas formas nos Estados Unidos e em outros lugares atualmente; são elas objeto de consideráveis controvérsias, algumas das quais atravessam linhas ideológicas – isto mostra algumas das tensões dentro dos diferentes elementos contidos sob a égide da modernização conservadora. (ver, por exemplo, Ravitch, 2010)

Argumentei que, paradoxalmente, um currículo nacional e, especialmente, um programa de testes nacionais são os primeiros e mais importantes passos em direção à aumentada mercantilização. Eles realmente fornecem os mecanismos para dados comparativos que os “consumidores” precisam, a fim de fazer com que os mercados funcionem como mercados (Apple, 1996, p.22-41). Na ausência desses mecanismos, não há nenhuma base de comparação de informações para permitir a “escolha”. Ainda assim, não precisamos discutir essas formas de regulação em um vazio. Como os mercados neoliberais que discuti na seção anterior, elas também foram instituídas na Inglaterra; e, mais uma vez, há importantes pesquisas disponíveis que podem e devem nos tornar devidamente cautelosos ao enveredar por este caminho.

Podemos querer dizer que um conjunto de normas, currículos e exames nacionais forneceria as condições para uma “moralidade densa”. Afinal, tais reformas regulatórias são supostamente baseadas em valores compartilhados e sentimentos comuns que também criam espaços sociais nos quais temas de

interesse comum podem ser debatidos e submetidos a um questionamento moral (Ball;Bowe; Gewirtz, 1994, p.23). No entanto, o que conta como o “comum”, e como e por quem é de fato determinado, é um pouco mais frágil do que denso, uma vez que o processo pelo qual o comum foi decidido não surgiu a partir da plena participação das pessoas, cujas culturas foram historicamente marginalizadas (Apple, 1996; 2000; 2006; 2013; Apple; Buras, 2006; Buras, 2008). Este é um ponto absolutamente crucial, especialmente em países como o Brasil, onde as lutas culturais sobre o que conta como “o” comum foram e continuam sendo poderosas e estão cada vez mais fundamentadas nas lutas por parte dos afro-brasileiros para que ganhem reconhecimento.

É o caso do currículo nacional, agora solidamente instituído na Inglaterra e no País de Gales; é claramente prescritivo, mas nem sempre tem provado ser o tipo de camisa de força e, muitas vezes, não corresponde à descrição que dele fazem. Como vários pesquisadores têm documentado, não só é possível que as políticas e os mandatos legislativos sejam interpretados e adaptados, mas parece inevitável. Assim, sobre o currículo nacional: “não é exatamente verdadeiro que ele vem sendo ‘implementado’ nas escolas, nem ‘reproduzido’, mas sim que ele vem sendo ‘recriado’, ‘produzido’.” (Power; Halpin; Fitz, 1994, p.38)

Em geral, é quase um truísmo dizer que não existe um modelo linear simplista de formação política, de distribuição e de implementação. Há sempre mediações complexas em cada nível do processo. Há uma política complexa, que se realiza dentro de cada grupo e entre estes grupos e as forças externas na formulação da política, na sua elaboração antes de virar um mandato legislativo, na sua distribuição e na recepção, no nível de prática (Ranson, 1995, p.437). Assim, o Estado pode legislar mudanças no currículo, na avaliação, ou na política (ela mesma é produzida por meio de conflitos, compromissos e manobras políticas), mas é possível que os redatores de políticas e elaboradores de currículos possam ser incapazes de controlar os significados e as implementações dos seus textos. Todos os textos são documentos “porosos”. Eles estão sujeitos a “recontextualização” em todas as fases do processo. (Ranson, 1995, p.436; Apple *et al.*, 2003)

No entanto, este princípio geral pode ser um pouco romântico demais. Nada disso ocorre com todas as condições iguais para todos. Tal como acontece com os planos de mercado, existem diferenças muito reais no poder, na capacidade do indivíduo para influenciar, mediar, transformar ou rejeitar uma política ou um processo regulatório. Considere-se que é importante reconhecer que um “modelo de controle pelo Estado” – com sua suposição de linearidade de cima para baixo – é mais do que simplista e que a possibilidade de atuação e influência humana está sempre lá. No entanto, isso não deve implicar que tal atuação e influência serão poderosas. (Ranson, 1995, p.437)

O caso do currículo e teste nacional, na Inglaterra e no País de Gales, documenta as tensões nestas duas narrativas. Foi o caso do currículo nacional que, primeiro, foi legislado e, em seguida, após ser imposto, resultou numa grande luta. Originalmente era detalhado e especificado demais, e, portanto, estava sujeito a grandes transformações, em nível nacional, na comunidade, na escola e, em seguida, nos níveis de sala de aula. No entanto, mesmo que o currículo nacional tenha sido objeto de conflitos, mediação e algumas transformações no seu conteúdo, na sua organização – suas formas de avaliação eram invasivas e levavam uma quantidade imensa de tempo para avaliação –, o seu poder absoluto é demonstrado na reconfiguração radical do próprio processo de seleção de conhecimentos, de organização e de avaliação. Isso mudou todo o terreno da educação radicalmente. Suas divisões em disciplinas “fornecem mais restrição do que o escopo para discricção.” (Ranson, 1995, p.438) As “metas-padrão de desempenho” que já foram impostas concretizam estas restrições. “A imposição de testes nacionais encerra o currículo nacional como uma ferramenta dominante no trabalho dos professores, não importando quais oportunidades os professores possam tomar para evitá-lo ou reconfigurá-lo”. (Ranson, 1995, p. 438)

Os currículos e testes nacionais fizeram (e ainda fazem) com que conflitos sobre questões sejam gerados. De fato, eles parcialmente levaram à criação de espaços sociais para as questões morais a serem colocadas. Assim, ficou claro para muitas pessoas que a criação de testes obrigatórios e redutivos que enfatizavam a memória e a abstração descontextualizada puxou o currículo nacional em uma direção específica – a de incentivar um mercado educacional seletivo, em que os alunos de elite e as escolas de elite, com uma ampla gama de recursos, estariam bem (mas, bem pouco) servidos (O’Hear, 1994, p.66). Diversos grupos de pessoas argumentaram que tais testes redutíveis, detalhados e simplistas, de papel e lápis, “tinham o potencial de provocar enormes danos”, uma situação que se tornou ainda pior, porque os testes eram muito onerosos em termos de tempo e registro de informações (O’Hear, 1994, p.55-57). Os professores tinham uma boa dose de apoio quando, como grupo, decidiram boicotar a administração do teste em um notável ato de protesto público. Isso também levou a um sério questionamento do currículo nacional arbitrário, inflexível e excessivamente prescritivo. Mesmo o currículo sendo ainda inerentemente problemático e o sistema de avaliação contendo ainda numerosos elementos perigosos e onerosos dentro dele, a atividade organizada contra eles teve um impacto. (O’Hear, 1994, p. 55-57)

No entanto, infelizmente, a história não termina aí. Em meados da década de 1990, mesmo com a retirada parcial do governo a respeito de formas de regulação, tais como o seu programa de testes constantes e redutíveis, tinha se tornado mais claro, a cada ano, que o desenvolvimento de testes e a especificação

de conteúdo tinham sido “sequestrados” por aqueles que eram ideologicamente comprometidos com pedagogias tradicionais e com a ideia de seleção mais rigorosa (O’Hear, 1994, p.68). Isto é ainda mais verdadeiro hoje, não só na Inglaterra, mas em muitos países. Os efeitos residuais são tanto materiais quanto ideológicos. Eles incluem uma ênfase contínua na tentativa de fornecer o “rigor [que está] em falta na prática da maioria dos professores, (...) de julgar o progresso apenas pelo que é testável em exames deste tipo” e o desenvolvimento de uma “visão muito hostil da *accountability* dos professores, que foi percebida como “parte de um impulso mais amplo da política para tirar o controle profissional de serviços públicos e estabelecer o chamado controle pelo consumidor mediante uma estrutura de mercado”. (O’Hear, 1994, p.65-66; Gewirtz, 2002).

O planejamento do currículo e a recontextualização

Os autores de uma revisão extremamente completa de programas de avaliação, recentemente instituída na Inglaterra e no País de Gales, fornecem um resumo do que aconteceu. Gipps e Murphy argumentam que se tornou cada vez mais evidente que o programa nacional de avaliação vinculado ao currículo nacional é cada vez mais dominado por modelos tradicionais de testes e pelas suposições sobre o ensino e a aprendizagem que estão por trás dele. Ao mesmo tempo, questões de equidade estão se tornando muito menos visíveis. No cálculo dos valores atualmente em vigor no Estado regulador, a eficiência, a agilidade e o controle de custos substituíram preocupações mais substantivas relativas à justiça social e educacional. A pressão para elaborar e realizar rapidamente os testes faz com que “a velocidade do desenvolvimento de testes seja tão grande, e o currículo e avaliação mudem tão regularmente, que [há] pouco tempo para realizar análises detalhadas e simulações para garantir que os testes sejam os mais justos possíveis para todos os grupos” (Gipps; Murphy, 1994, p.204; Apple, 2008). As condições para a “moralidade magra” – nas quais o indivíduo competitivo do mercado domina e a justiça social, de alguma forma, cuida de si mesma – são reproduzidas aqui. A combinação do mercado neoliberal com Estado regulador, então, de fato, “funciona.” No entanto, funciona de maneira que as metáforas do livre mercado, o mérito e os esforços resultam por esconder a realidade desigual que é produzida. Enquanto, por um lado, isso torna uma pedagogia social e culturalmente crítica ainda mais essencial, também faz com que seja muito mais difícil realizá-la na prática.

A discussão de Basil Bernstein sobre os princípios gerais pelos quais o conhecimento e as políticas (“textos”) se movem de uma arena para outra é

útil para entender isso. Como Bernstein nos lembra, ao falar sobre a mudança educacional, existem três campos que temos de abordar. Cada campo tem suas próprias regras de acesso, regulação, privilégio e interesses especiais: 1) o campo da produção, no qual o novo conhecimento é construído; 2) o campo da reprodução, no qual a pedagogia e o currículo são realmente promulgados em escolas; e, entre esses outros dois, 3) o campo de recontextualização, no qual os discursos da área de produção são apropriados e, em seguida, transformados em discurso e recomendações pedagógicas (Bernstein, 1990; 1996; Apple 2000; 2002). Esta apropriação e recontextualização do conhecimento para fins educacionais são governadas por dois conjuntos de princípios. O primeiro – deslocamento – implica que há sempre uma apropriação seletiva de conhecimento e um discurso a partir do campo de produção. O segundo – relocalização – aponta para o fato de que, quando o conhecimento e o discurso, a partir do campo de produção, são puxados para dentro do campo de recontextualização, eles estão sujeitos a transformações ideológicas, devido aos vários interesses especializados e/ou políticos, cujos conflitos estruturam o campo de recontextualização. (Evans; Penney, 1995; Apple *et al.*, 2003)

Um bom exemplo disso, que confirma a análise de Gipps e Murphy (1994) sobre a dinâmica dos currículos e testes nacionais em suas interações mais recentes, é encontrado no processo pelo qual o conteúdo e a organização do currículo nacional mandatado, mesmo em matérias como educação física, testemunharam lutas e, finalmente, foram formados na Inglaterra. Neste caso, um grupo de trabalho composto de acadêmicos, tanto dentro como fora do campo da educação física, diretores de escolas particulares e escolas apoiadas pelo Estado, atletas bem conhecidos e líderes empresariais (mas nenhum professor) foi constituído.

As políticas curriculares originais que surgiram a partir dos grupos eram relativamente mistas, do ponto de vista educacional e ideológico, contemplando a área de produção de conhecimento no âmbito da educação física. Ou seja, continham os elementos tanto críticos quanto progressistas e elementos da restauração conservadora, bem como perspectivas acadêmicas dentro das áreas especializadas da universidade. No entanto, enquanto estes fizeram o seu caminho a partir do relatório e das recomendações e, em seguida, a partir das recomendações para a ação, aqueles chegaram gradualmente mais perto de princípios restauradores. Uma ênfase na eficiência, nas habilidades básicas e nos testes de desempenho, no controle social do corpo e em normas competitivas finalmente imperou. Como a captura pela classe média do mercado, discutida anteriormente, isso também não foi uma conspiração. Pelo contrário, foi o resultado de um processo de 'determinação excessiva'. Ou seja, ele não se deveu a uma imposição dessas normas, mas a uma combinação de interesses no campo

da recontextualização (ver também Wong, TH 2002) – contexto econômico em que os gastos públicos estavam sob uma severa fiscalização e o corte de custos teve de ser procurado em todos os lugares. Os funcionários do governo que se opunham a “enfeites” intervieram, consistentemente, para instituir apenas uma seleção das recomendações (aquelas conservadoras que, de preferência, não vieram de “acadêmicos profissionais”), e para fazer com que ataques ideológicos sobre abordagens à educação sejam críticos e progressistas ou sejam centrados na criança e formularam um discurso predominantemente pragmático.” Estes interesses juntaram-se no campo de recontextualização e ajudaram a garantir, na prática, que os princípios conservadores seriam reinscritos nas políticas e mandatos e que as formas críticas seriam percebidas como ideológicas demais, caras demais, ou excessivamente impraticáveis (Evans; Penney, 1995, pp.41-42). “Normas” foram confirmadas; vozes críticas foram ouvidas, mas, finalmente, com poucos resultados; as normas de desempenho competitivo foram feitas centrais e empregadas como dispositivos de regulação. Estes dispositivos serviram para grupos específicos de privilégio, da mesma maneira como nos mercados. (UA, 2009)

Mas é importante não deixar a nossa discussão em um nível tão abstrato ou no nível de planejamento curricular. O que aconteceu nas próprias escolas na Inglaterra, nos Estados Unidos e em outros lugares, quando tais normas “pragmáticas”, currículos e testes foram, de fato, instituídos?

Criando uma triagem educacional

Houve análises nos Estados Unidos que já documentaram tipos semelhantes de efeitos (Linn, 2000; Oakes, 1992; Oakes, Wells; Jones; Datnow, 1997; Wells, Lopez; Scott; Holmes, 1999; Lipman, 2004; Valenzuela, 2005; Lipman, 2011). No entanto, infelizmente, a predominância de políticas relativamente não ponderadas e, por vezes, quase de autoelogio dos mercados, padrões, testes e formas redutivas de *accountability* é exatamente o que aqui predominou. Mesmo levando em conta os trabalhos excepcionais que vêm sendo realizados, por exemplo, por Jeannie Oakes, Amy Stuart Wells, Pauline Lipman, Wayne Au e outros sobre os efeitos ocultos de alguns desses tipos de políticas e práticas, e mesmo considerando o fato de que há numerosos exemplos de escolas extremamente eficazes em nossas áreas urbanas e rurais, que são eficientes mediante a utilização de modelos muito mais democráticos e críticos voltados ao currículo, ensino e avaliação (Apple; Beane, 2007; para outras nações ver Apple *et al.*, 2003; Apple; Au; Gandin, 2009; Apple; 2010; 2013), há a sensação de que temos que nadar constantemente contra

a maré da modernização conservadora.

Diante deste cenário, agora é ainda mais importante que prestemos atenção ao material que demonstra o que pode acontecer em situações em que a pressão por padrões mais elevados e por pontuação maior em testes atinge tanto as realidades das escolas quanto as diferentes populações que elas servem. A obra de David Gillborn e Deborah Yudell, *Rationing Education* [Racionando a Educação] (2000), é exatamente um livro desta natureza. Ele entra em ainda maiores detalhes sobre os poderosos efeitos, e muitas vezes prejudiciais, sobre os professores e alunos, de nossa aparente fascinação por padrões sempre crescentes de qualidade, currículos mandatados e um excesso de ênfase em testes.

O livro detalha os efeitos evidentes e ocultos de políticas que vêm se realizando em muitas nações. Estas incluem coisas como a criação de uma situação em que a cauda de um teste de alto valor “abana o cachorro” do professor, (ou seja, os valores são invertidos), pressionando as escolas para mostrar constantemente maior pontuação de desempenho em tais testes padronizados, não importando qual o nível de apoio ou as condições precárias encontradas em escolas e comunidades locais, para exibir publicamente tais resultados em um processo que poderia ser chamado, de forma realista, de vergonhoso e de ameaça às escolas que não mostram “melhora” nestes testes, com severas sanções ou perda de controle.

De muitas maneiras, *Rationing Education* fornece o que pode ser chamado de uma microeconomia da vida escolar. Examina as maneiras pelas quais certas *commodities* (ou, seja, ‘matérias primas’) valorizadas são acumuladas pelas escolas em um momento de intensa competição por escassos recursos. Nesse caso, as *commodities* são pontuações mais altas nos testes e os recursos são tanto o total de alunos quanto o reconhecimento público de ser uma “boa” escola. A maneira de os autores definirem este fenômeno é que eles o chamam de “economia A-C” (ou seja, a meta da escola é que uma proporção X dos alunos deve obter, em termos brasileiros, entre 7,0 e 10).

Como nos Estados Unidos, na Inglaterra existe realmente nas escolas uma ordenação hierárquica, um mercado, em prestígio e reputação. Elas são avaliadas pelo número de alunos que são aprovados em determinados testes nacionais. Os testes nacionais são divulgados publicamente como uma forma de “tabela de resultados”, na qual as escolas são ordenadas em um *ranking*, de acordo com os seus resultados relativos. As escolas com grande número de alunos que receberam os conceitos de A até C são mais valorizadas do que aquelas com alunos cujas taxas de aprovação são menores – embora todos tacitamente saibam que há uma relação muito forte entre os resultados escolares e a pobreza.

Isto é de fácil entendimento e não é surpreendente. No entanto, esta situação cria uma economia que tem certas características. Os alunos com uma futura

pontuação prevista entre as mais altas são ainda mais valorizados. Os alunos com resultados presumidamente menores são percebidos como menos úteis para a colocação da escola no mercado. Isso também não é surpreendente. Os resultados de tal economia, no entanto, são poderosos. Há outro grupo-chave de estudantes que está focado, nos quais consideráveis recursos, energia e atenção são despendidos, e estudantes que estão na fronteira entre as notas de aprovação e reprovação. Esses alunos – muitas vezes percebidos como os “que não atingem o seu potencial, os “abaixo da média” da classe média – se tornam objetos de grande valor na escola. Afinal, se este grupo chave pode ser empurrado para além da linha de fronteira, para entrar na coluna A-C, os resultados da escola serão muito mais positivos.

O que poderia haver de errado se fosse posto o foco sobre os alunos que correm o risco de não passar de ano? Aqui é um dos lugares onde os resultados de Gillborn e Youdell são nefastos. Em tal economia A-C, específicos estudantes são percebidos como móveis. As habilidades de outros alunos são percebidas como cada vez mais fixas e menos dignas de atenção. As características de classe social e raça destes últimos são impressionantes. Estudantes pobres e da classe trabalhadora, estudantes de ascendência africana e outras crianças etnicamente “diferentes” não são *commodities* valiosas neste tipo de mercado. Mesmo que as divisões de gênero tenham sido menos pronunciadas nas escolas que Gillborn e Youdell estudaram, divisões fortemente enraizadas na racialização e estruturas baseadas em classe social não foram simplesmente espelhadas nas escolas. Elas foram realmente produzidas nestas instituições.

Assim, as políticas que foram postas em prática para elevar os padrões, para aumentar os resultados dos testes, para garantir a *accountability* pública e para tornar as escolas mais competitivas tiveram resultados que foram, nessas mesmas escolas, um pouco menos prejudiciais para os alunos que já eram menos favorecidos. No entanto, não foram apenas os alunos que testemunharam esses efeitos negativos. As vozes dos professores e gestores indicam o que acontece com eles também. Eles começaram também a enrijecer o sentido em relação a quais alunos são “capazes” e quais alunos não são. Eles rastreiam retornos sob formas tanto explícitas quanto implícitas. E, mais uma vez, os estudantes negros e estudantes em programas de merenda subsidiados pelo governo são os mais suscetíveis de serem colocados nessas vias ou de receberem conselho acadêmico e vocacional que garantem a eles não apenas pouca ou nenhuma mobilidade, mas que confirmam sua condição de alunos “menos dignos”.

Igualmente digno de nota aqui é a forma específica de a economia A-C funcionar para escolher os alunos que são considerados de valor. Muitas vezes, os alunos cujo comportamento e resultados dos testes são bastante semelhantes têm carreiras

bastante diferentes na escola. Assim, um aluno negro e um aluno branco podem estar, por exemplo, na fronteira da divisão A-C/reprovado, mas o estudante negro não será beneficiário de atenção adicional. Essas situações são, muitas vezes, caracterizadas por tácitas visões operacionais de capacidade, que vêm sendo endurecidas por anos de discurso sobre o “problema” do desempenho do aluno negro e, sobretudo, pelo aumento da visibilidade, mais uma vez, das pesquisas supostamente científicas (e, finalmente, racistas e empiricamente problemáticas) sobre as diferenças genéticas na inteligência média entre negros e brancos. (ver Gillborn 2008)⁹

Infelizmente, recente pesquisa sobre os efeitos de tudo isso nos Estados Unidos confirma estas preocupações (McNiel, 2000; Valenzuela, 2005; Wilson, 2000; Moisés, 2000; Smith *et al.*, 2004; Lipman, 2011). Esses estudos mostram, claramente, como tais políticas funcionam realmente como uma forma de “política simbólica”, em que os efeitos desiguais produzidos são, em grande parte, escondidos da vista do público. O “espetáculo político” substitui uma transformação substantiva e os reais benefícios de tais políticas rígidas que, geralmente, favorecem aqueles grupos com capital econômico, social e político (Smith *et al.*, 2004). De fato, vários líderes do movimento que visa colocar essas políticas curriculares e avaliativas em prática, em todo o território dos Estados-Unidos, já admitiram abertamente que essas políticas foram equivocadas. Já tiveram efeitos profundamente negativos sobre os professores, sobre a indicação de quais conhecimentos são considerados importantes, sobre a democracia nas escolas, sobre a capacidade das escolas de se envolver em atividade criativa e crítica social e sobre a relação das escolas com a sua comunidade. (ver especialmente Ravitch, 2010)

Conclusão

Neste artigo, levantei importantes questões sobre os atuais esforços da reforma educacional em andamento em várias nações. Usei pesquisas, em grande parte, mas não exclusivamente, sobre a(s) experiência(s) inglesa(s) para documentar alguns dos efeitos diferenciais ocultos de duas estratégias ligadas – propostas de mercado inspiradas no neoliberalismo e propostas de regulamentação inspiradas em neoliberalismo, neoconservadorismo e oriundas de gerentes

9. Ver Selden (1999) para um pouco da história de eugenia popular. Dance (2002) fornece uma investigação extremamente perspicaz das “frentes” que a juventude negra pode montar. Os professores muitas vezes estereotipam esses alunos de forma extremamente prejudicial, supondo que a “frente” é o “real” e a pessoa inteira, e, assim, confirmam entendimentos racistas.

da classe média. Tomando uma chave de análise histórica de Herbert Kliebard (1995), descrevi como interesses diferentes, com diferentes visões educacionais e sociais, competem pelo domínio no campo social do poder em torno de políticas e práticas educacionais. No processo, documento algumas das complexidades e desequilíbrios nessa área do poder. Estas complexidades e desequilíbrios resultam numa moralidade “frágil” ao invés de uma moralidade “sólida” e tendem à reprodução de formas tanto pedagógicas quanto curriculares dominantes e os privilégios sociais que as acompanham. Sugeri que a postura, muitas vezes e em grande parte retórica, dos discursos da pedagogia crítica precisa vir a enfrentar as condições ideológicas e materiais de mudança. A pedagogia crítica não pode e não irá ocorrer no vazio. A menos que enfrentemos honestamente essas transformações profundas direitistas e pensemos taticamente sobre elas, teremos pouco efeito, quer na criação de um bom-senso contra-hegemônico, quer na construção de uma aliança contra-hegemônica. O crescimento daquela estranha combinação de mercantilização e Estado regulador, o movimento em direção à semelhança pedagógica e currículos e ensino acadêmico “tradicionais”, a capacidade de os grupos dominantes exercerem liderança na luta contra isso e as mudanças que acompanham transformações no bom-senso: tudo isso não se pode desejar que desapareça. Em vez disso, precisam ser confrontados com honestidade e autocrítica.

Dito isso, quero chamar a atenção, no entanto, para um paradoxo escondido no que escrevi. Mesmo que grande parte das minhas próprias pesquisas e as de outros recentemente tenham sido sobre os processos e os efeitos da modernização conservadora, há perigos em tal foco sobre os quais devemos estar cientes. As pesquisas sobre a história, política e práticas de movimentos sociais e educacionais de direita e “reformas” nos permitiram mostrar as contradições e os efeitos desiguais de tais políticas e práticas. Permitiram a rearticulação das reivindicações de justiça social, com base em provas sólidas. Isso tudo é para o bem. No entanto, no processo, um dos efeitos latentes tem sido o enquadramento gradual das questões de ensino em grande medida, em termos da pauta conservadora. As próprias categorias – mercados, escolha, currículos nacionais, teste nacional, padrões – trazem o debate para o terreno estabelecido pelos neoliberais e neoconservadores. A análise de “o que é” levou a uma negligência de “o que poderia ser.” Assim, tem havido um definhamento das discussões substantivas de grande escala sobre as alternativas viáveis às visões políticas e práticas neoliberais e neoconservadoras, que se deslocariam para bem além delas. (Seddon, 1997, pp.165-166; Apple, 2010; Wright, 2010)

Devido a isso, pelo menos uma parte da nossa tarefa pode ser política e conceitualmente complexa, mas pode ser expressa em termos simples. No

longo prazo, precisamos “desenvolver um projeto político que seja local, mas generalizável, sistemático, sem fazer reivindicações eurocêntricas machistas às verdades essenciais e universais sobre seres humanos” (Lucas, 1995, pp.vi-vii; Lynch; Baker; Lyons, 2009). Outra parte da nossa tarefa, no entanto, deve ser e é mais próxima e mais apropriadamente educacional. Políticas e práticas defensáveis, bem elaboradas e totalmente detalhadas, enquanto alternativas críticas e progressistas para o currículo, ensino e avaliação, devem ser desenvolvidas e amplamente divulgadas (Apple; Beane, 2007). Mas isso também deve ser feito com o devido reconhecimento da natureza mutável do campo social do poder e da importância de pensar tática e estrategicamente.

Em *Educating the “Right” Way* [Educar da maneira “direitista”] (Apple, 2006), *The State and the Politics of Education* [O Estado e as Políticas de Educação] (Apple et al., 2003), *Global Crises, Social Justice and Education* [Crises Globais, Justiça Social e Educação] (Apple, 2010) e *Can Education Change Society?* [Educação pode mudar a sociedade?] (Apple, 2013), tenho discutido com muito mais detalhes os tipos de alianças estratégicas e as políticas e práticas que devem acompanhá-las, que podem nos permitir fazer isso. Sugeri maneiras para interromper tanto tendências neoliberais e quanto neoconservadoras e criar uma versão mais sólida de democracia na educação no campo/ nas trincheiras. Ao mesmo tempo que isso está acontecendo, não podemos ignorar, no entanto, a importância de ampliar os tipos de questões que levantamos e as perguntas que fazemos sobre as políticas supostamente mais “democráticas” que estão atualmente se tornando cada vez mais globais. Esta tem sido a minha tarefa neste artigo. Ao extrair de uma gama de análises tomadas de várias nações, já demonstrei por que é tão crucial agir assim.

No entanto, enquanto argumentei que a liderança global na política educacional é exercida por uma aliança conservadora ou pelas posições que são fortemente influenciadas por esta aliança (mesmo quando o governo no poder afirma ser amplamente socialdemocrata), não quero dar a impressão de que essa coalizão de forças é incontestável ou seja sempre vitoriosa. Simplesmente não é assim. Como diversas pessoas já demonstraram, em nível local, ao redor do globo, existem dezenas de programas e possibilidades contra-hegemônicas. Muitas instituições de ensino superior, escolas e distritos escolares inteiros já mostraram notável resiliência em face dos ataques ideológicos orquestrados e das pressões de grupos que defendem uma “modernização conservadora”. E muitos professores, sindicatos, acadêmicos, ativistas comunitários e outros já criaram e defenderam programas educacionais que são, ao mesmo tempo, pedagógicos e politicamente emancipatórios. (Apple, 2013; 2010, Apple; Au; Gandin, 2010; Apple; Beane, 2007; Gutstein, 2006; Anyon, 2005)

Na verdade, diante de um número considerável de dilemas estruturais, financeiros e políticos, o fato de que tantos grupos de pessoas não foram integrados sob o guarda chuva hegemônico da aliança e criaram dezenas de exemplos da própria possibilidade da diferença, nos mostra, nas formas mais eloquentes e vividas, que as políticas e práticas educacionais não vão em uma direção unidimensional. Ainda mais importante, esses múltiplos exemplos demonstram que o sucesso das políticas conservadoras nunca é garantido. Isto é imperativo em um momento em que é fácil perder de vista o que é necessário para uma educação digna desse nome.

Referências

- AASEN, P. *What happened to social democratic progressivism in Scandinavia?* Unpublished paper, Department of Education, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway, 1998.
- ANDERSON, B. *Imagined communities*. New York: Verso, 1991.
- ANYON, J. *Radical possibilities*. New York: Routledge, 2005.
- APPLE, M.W. *Teachers and texts*. New York: Routledge, 1988.
- _____. *Education and power*. 2nd edition. New York: Routledge, 1995.
- _____. *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press, 1996.
- _____. *Power, meaning, and identity*. New York: Peter Lang, 1999.
- _____. *Official knowledge*. 2nd edition. New York: Routledge, 2000.
- _____. Standards, subject matter, and a romantic past, *Educational Policy* 15, pp. 323-333, 2001.
- _____. Does education have independent power, *British Journal of Sociology of Education* 23, pp. 607-616, 2002.
- _____. Strategic alliance or hegemonic strategy: Conservatism among the dispossessed, *London Review of Education* 1, pp.47-60, 2003.
- _____. Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of educational Reform, *Educational Policy*, vol. 18 no. 1, January and march 2004, pp 12 -44. DOI: 10.1177/0895904803260022.
- _____. *Educating the “right” way: Markets, standards, god, and inequality*. 2nd edition. New York: Routledge, 2006.
- _____. Curriculum planning: Content, form, and the politics of accountability. In: CONNELLY, M., et al. (Eds). *Handbook of curriculum and instruction*, pp.25-44. New York: Sage, 2008.
- _____. (Ed.) *Global crises, education, and social justice* New York: Routledge. 2010.
- _____. Grading Obama’s education policy, *The Progressive* 75 (February), pp. 24-27, 2011.

- _____. *Education and power*, Revised Routledge Classic edition. New York: Routledge, 2012.
- _____. *Can schools change society?* New York: Routledge, 2013.
- APPLE, M. W. et al. *The state and the politics of knowledge*. New York: Routledge, 2003.
- APPLE, M. W.; BALL, S.; GANDIN, L. A. (Eds.). *The Routledge international handbook for the sociology of education*. New York: Routledge, 2010.
- APPLE, M. W.; PEDRONI, T. Conservative alliance building and African American support for vouchers, *Teachers College Record* 107, pp. 2068-2105, 2005.
- APPLE, M. W.; BURAS, K. L. (Eds.) *The subaltern speak: Curriculum, power, and educational struggles*. New York: Routledge, 2006.
- APPLE, M.W.; BEANE, J.A. (Eds.) *Democratic schools: Lessons in powerful education*, 2nd edition. Portsmouth, NH: Heinemann, 2007.
- APPLE, M. W., AU, W.; GANDIN, L. A. (Eds.) *The Routledge international handbook of critical education*. New York: Routledge, 2010.
- ARNOT, M. *Gender and education*. London: Routledge, 2013.
- ARNOT, M.; DAVID, M.; WEINER, G. *Closing the gender gap*. Cambridge: Policy Press, 1999.
- AU, W. *Unequal by design: high-stakes testing and the standardization of inequality*. New York: Routledge, 2009.
- BALL, S.; BOWE, R.; GEWIRTZ, S. Market forces and parental choice. In: TOMLINSON, S. (Ed.) *Educational reform and its consequences*, pp.13-25. London: IPPR/Rivers Oram Press, 1994.
- BALL, S. *Class strategies and the education market*. London: Routledge, 2003.
- _____. *Education plc*. New York: Routledge, 2007.
- _____. *Global education, Inc*. London: Routledge, 2012.
- BERNSTEIN, B. *The structuring of pedagogic discourse*. New York: Routledge, 1990.
- _____. *Pedagogy, symbolic control, and identity*. Bristol, PA: Taylor and Francis, 1996.
- BOURDIEU, P. *Distinction*. Cambridge: Harvard University Press, 1984.
- _____. *The state nobility*. Stanford: Stanford University Press, 1996.
- BROWN, P. Cultural capital and social exclusion. In: HALSEY, A.H.; LAUDER, H.; BROWN, P.; WELLS, A.S. (Eds.) *Education, culture, economy, and society*, pp.736-749). New York : Oxford University Press, 1997.
- BROWN, P., GREEN, A.; LAUDER, H. *High skills*. New York: Oxford University Press, 2001.
- BURAS, K. L. *Rightist multiculturalism*. New York: Routledge, 2008.
- BURCH, P. *Hidden markets*. New York: Routledge, 2009.
- CHUBB, J.; MOE, T. *Politics, markets, and American schools*. Washington, DC: Brookings Institution, 1990.

CLARKE, J.; NEWMAN, J. *The managerial state*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.

DANCE, L.J. *Tough fronts*. New York: Routledge, 2002.

DUNIER, M. *Sidewalk*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1999.

EVANS, J.; PENNEY, D. The politics of pedagogy, *Journal of Education Policy* 10, pp. 27-44, 1995.

EPSTEIN, D.; JOHNSON, R. *Schooling sexualities*. Philadelphia: Open University Press, 1998.

FINE, M.; WEIS, L. *The unknown city*. Boston: Beacon Press, 1998.

FRASER, N. *Unruly practices*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.

_____. *Justice interruptus*. New York: Routledge, 1997.

FULLER, B. (Ed.) *Inside charter schools*. Cambridge: Harvard University Press, 2000.

GEWIRTZ, S. *The managerial school*. New York: Routledge, 2002.

GEWIRTZ, S., BALL, S.; BOWE, R. *Markets, choice, and equity in education*. Philadelphia: Open University Press, 1995.

GILLBORN, D. *Race, nation, and education*. Unpublished paper, Institute of Education, University of London, 1997a.

_____. Racism and reform, *British Educational Research Journal* 23, pp.345-360. 1997b.

_____. *Racism and education*. London: Routledge, 2008.

GILLBORN, D.; YOUDELL, D. *Rationing education*. Philadelphia: Open University Press, 2000.

GIPPS, C.; MURPHY, P. *A fair test?* Philadelphia: Open University Press, 1994.

GOULD, S.J. *The mismeasure of man*. New York: Norton, 1981.

GUTSTEIN, E. *Reading and writing the world with mathematics*. New York: Routledge, 2006.

HENIG, J. *Rethinking school choice*. Princeton: Princeton University Press, 1994.

HERRNSTEIN, R.; MURRAY, C. *The bell curve*. New York: Free Press, 1994.

HIRSCH, E.D., Jr. *The schools we want and why we don't have them*. New York: Doubleday, 1996.

KINCHELOE, J., STEINBERG, S.; GREESON, A. (Eds.) *Measured lies*. New York: St. Martin's Press, 1997.

KLIEBARD, H. *The Struggle for the American curriculum*, 2nd edition. New York: Routledge, 1995.

LAUDER, H.; HUGHES, D. *Trading in futures*. Philadelphia: Open University Press, 1999.

LEONARDO, Z. *Race, whiteness, and education*. New York: Routledge, 2009.

LINN, R. Assessment and accountability, *Educational Researcher* 29, pp.4-16. 2000.

LIPMAN, P. *High stakes education*. New York: Routledge, 2004.

_____. *The new political economy of urban education: Neoliberalism, race, and the right to the city*. New York: Routledge, 2011.

LUKE, A. Series editor's introduction. In: J. LEMKE, *Textual politics*, p.i-viii. Bristol, PA: Taylor and Francis, 1995.

LYNCH, K., BAKER, B., & LYONS. *Affective equality: Love, care, & injustice*. London: Palgrave Macmillan, 2009.

MCCARTHY, C. *The uses of culture*. New York: Routledge, 1998.

MCCARTHY, C.; CRICHLAW, W. (Eds.) *Race, identity and representation in education*. New York: Routledge, 1994.

MCCULLOCH, G. Privatising the past, *British Journal of Educational Studies* 45, p. 69-82, 1997.

MCNEIL, L. *The contradictions of school reform*. New York: Routledge, 2000.

MENTER, I.; MUSCHAMP, Y.; NICHOLLS, P.; OZGA, J.; POLLARD, A. *Work and identity in the primary school*. Philadelphia: Open University Press, 1997.

MIDDLETON, S. *Disciplining sexualities*. New York: Teachers College Press, 1998.

MILLS, C. *The racial contract*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1997.

MOE, T. *Schools, Vouchers, and the American public*. Washington, DC: Brookings Institution, 2001.

MOSES, M. The Arizona tax credit and hidden consequences of justice, paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans, 2000.

OAKES, J. Can tracking research inform practice? *Educational Researcher* 21, p.12-21, 1992.

OAKES, J.; WELLS, A.S.; JONES, M.; DATNOW, A. Detracking: The social construction of Ability, cultural politics, and resistance to reform, *Teachers College Record* 98, pp.482-510, 1997.

OAKES, J.; QUARTZ, K.; RYAN, S.; LIPTON, M. *Becoming good American schools*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

O'HEAR, P. An alternative national curriculum. In: S. TOMLINSON (Ed.) *Educational reform and its consequences*, p.55-72. London: IPPR/Rivers Oram Press, 1994.

OLSEN, M. In defense of the welfare state and of publicly provided education, *Journal of Education Policy* 11, pp. 337-362, 1996.

OMI, M.; WINANT, H. *Racial formation in the United States*. New York: Routledge, 1994.

PEDRONI, T. *Market movements*. New York: Routledge, 2007.

POWER, S.; HALPIN, D.; FITZ, J. Underpinning choice and diversity. In: S. TOMLINSON (Ed.) *Educational reform and its consequences*, p.26-40. London: IPPR/Rivers Oram Press, 1994.

POWER, S.; EDWARDS, T., WHITTY, G.; WIGFALL, V. *Education and the middle class*. Philadelphia: Open University Press, 2003.

RANSON, S. Theorizing educational policy, *Journal of Education Policy*, 10, pp. 427-448, 1995.

RAVITCH, D. *Left back*. New York: Simon and Schuster, 2000.

_____. (Ed.). *Brookings papers on education policy, 2005*. Washington, DC: Brookings Institution Press, 2005.

_____. *The death and life of the great American school system*. New York: Basic Books, 2010.

RURY, J.; MIREL, J. The political economy of urban education. In: M.W. APPLE (Ed.) *Review of research in education*, v. 22, pp.49-110. Washington, DC: American Educational Research Association, 1997.

SEDDON, T. Markets and the English, *British Journal of Sociology of Education* 18, pp. 165-185, 1997.

SELDEN, S. *Inheriting shame*. New York: Teachers College Press, 1999.

SMITH, M.L. et al. *Political spectacle and the fate of American Schools*. New York: Routledge, 2004.

STEINBERG, J. Blue books closed, students boycott standardized tests, *The New York Times*, April 13, A1, A22, 2000.

SWARTZ, D. *Culture and power*. Chicago: University of Chicago Press, 1997.

TEITELBAUM, K. *Schooling for good rebels*. New York: Teachers College Press, 1996.

VALENZUELA, A. (Ed.) *Leaving children behind*. Albany: State University of New York Press, 2005.

WACQUANT, L. Foreword. In: BOURDIEU, Pierre. *The state nobility* (p.ix-xxii). Stanford: Stanford University Press, 1996.

WELLS, A.S., et al. *Beyond the rhetoric of charter school reform*. Los Angeles: University of California at Los Angeles, Graduate School of Education and Information Studies; 1999.

WELLS, A.S.; LOPEZ, A.; SCOTT, J.; HOLME, J. Charter schools as postmodern paradox, *Harvard Educational Review* 69, pp. 172-204, 1999.

WHITTY, G. Sociology and the problem of radical educational change. In: M. Flude; J. AHIER (Eds.). *Educability, schools, and ideology*, pp.112-137. London: Halstead Press, 1974.

_____. Creating quasi-markets in education. In: APPLE, M.W. (Ed.) *Review of research in education*, v. 22, pp.30-47. Washington, DC: American Educational Research Association, 1997.

WHITTY, G.; EDWARDS, T.; GEWIRTZ, S. *Specialization and choice in urban education*. London: Routledge, 1993.

WILSON, G. Effects on funding equity of Arizona tax credit law, paper presented at the American Educational research Association Annual Meeting, New Orleans, 2000.

WITTE, J. *The market approach to education*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

WRIGHT, E. O. *Envisioning real utopias*. New York: Verson, 2010.

Recebido em julho de 2014
Aprovado em janeiro de 2015

Michael W. Apple realizou doutorado no Teachers College da Columbia University e é professor da Cátedra John Bascom de Currículo, Ensino e Estudos de Política da Educação, na Universidade de Wisconsin, Madison – USA. E-mail: applemw@macc.wisc.edu