



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação
Brasil

Apple W., Michael

Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais

Revista Brasileira de Educação, núm. 16, jan-abr., 2001, pp. 61-67

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501607>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais*

Michael W. Apple

Universidade de Winsconsin, Madison, USA

Tradução: Maria Isabel Edelweiss Bujes

* Uma versão anterior deste ensaio foi apresentada no simpósio *Racismo e Reforma no Reino Unido: Mercado, Seleção e Desigualdade?* da American Educational Research Association, San Diego, abril de 1998. Uma versão abreviada deste artigo será publicada em *Race, Ethnicity and Education*.

Na excepcional análise que fizeram sobre a forma de operar dos discursos raciais nos Estados Unidos, Omi e Winant argumentam que raça não é apenas “algo a mais” (algo que é adicionado) mas é parte constitutiva de muitas de nossas experiências cotidianas mais corriqueiras.

Nos Estados Unidos, a raça está presente em cada instituição, em cada relação, em cada indivíduo. Isto não ocorre apenas em razão do modo pelo qual a sociedade é organizada – espacial e culturalmente e em termos de estratificação etc. – mas também em razão de nossas percepções e compre-

ensões acerca da experiência pessoal. Assim, quando vemos o videoteipe de Rodney King sendo surrado, quando comparamos o preço de propriedades em diversos bairros, quando avaliemos um cliente potencial, um vizinho ou um professor, quando fazemos parte de uma fila de desempregados numa agência governamental, ou quando levamos a efeito milhares de outras tarefas usuais, somos compelidos a pensar racialmente, a usar as categorias e os sistemas de significado relativos a raça nos quais fomos socializados. A despeito de exortações, tanto sinceras quanto hipócritas, não é possível nem mesmo desejável que nos tornemos “cegos em relação à cor” (*color-blind*). (Omi & Winant, 1994, p. 158-159)

Não é possível desconhecer as questões relativas à cor; como dizem os autores “opor-se à raça requer que nós a notemos e não que a ignoremos”. Apenas atentando para a raça é que podemos desafiá-la, “por reduzir de forma absurda a experiência humana a uma essência atribuída a todos sem nenhum respeito ao contexto histórico e social”. Ao nos defrontarmos diretamente com a raça, “podemos desafiar o Estado, as instituições da sociedade civil e a nós mesmos como indivíduos a combater o legado de desigualdade e injustiça herdado do

* Nota da tradutora: Como já o fez Tomaz Tadeu da Silva, ao revisar tradução de texto deste mesmo autor intitulado “Consumindo o *outro* – branquidade, educação e batatas fritas baratas”, em M. C. V. Costa (org.) *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*, Porto Alegre, FATED/UFRGS, 1995, utilizo neste texto a palavra branquidade para traduzir o termo *whiteness*, como a “qualidade ou condição de ser branco”, conforme a versão eletrônica do dicionário Merriam Webster, em inglês. Para uma discussão das dificuldades que isto implica ver Nota do Revisor, à p. 10, na referida obra.

passado” e continuamente reproduzido no presente (Omi & Winant, 1994, p. 159).

Embora Omi e Winant estejam analisando dinâmicas raciais nos Estados Unidos, espero que agora também se torne claro que suas análises se estendem para além dessas fronteiras geográficas, incluindo a Austrália, o Reino Unido e muitas outras nações. Não seria possível entender a história, o estado atual e os múltiplos efeitos da política educacional sem colocar a raça como um elemento central dessas análises.

Colocar a raça numa posição central é bem menos fácil do que se poderia esperar, mas se deve fazê-lo, reconhecendo sua complexidade. Raça não é uma categoria estável. Qual o seu significado, como é usada, por quem, como é mobilizada no discurso público e qual o seu papel na políticas sociais mais amplas e na política educacional – tudo isto é contingente e histórico. De fato, seria enganoso falar de raça como uma coisa. Algo que é reificado, um objeto que pode ser medido como se fosse uma simples entidade biológica. Raça é uma construção, um conjunto inteiro de relações sociais. Isso infelizmente não impede as pessoas de falar de raça de um modo simplista que ignora como as realidades se diferenciam historicamente e em termos de poder.¹ No entanto, precisamos reconhecer a complexidade envolvida, neste caso. Dinâmicas raciais têm a suas próprias histórias e são relativamente autônomas. Mas elas também participam em – formam e são formadas por – outras dinâmicas relativamente autônomas envolvendo classe, realidades coloniais e pós-coloniais, e assim por diante – todas elas implicadas e relacionadas com a construção social da raça. Além disso, as dinâmicas raciais operam de modo sutil e poderoso mesmo quando elas não se encontram claramente nas mentes dos atores envolvidos.

Podemos aqui fazer uma distinção entre explicações funcionais e intencionais. Explicações intencionais são aquelas intenções autoconscientes que guiam nossas políticas e práticas. Explicações funcionais, em con-

trapartida, estão implicadas com os efeitos latentes das políticas e das práticas (ver Liston, 1998). No meu entendimento, as últimas são mais fortes que as primeiras.

Em resumo, este argumento vira de cabeça para baixo a lógica da assim chamada falácia genética. Serei mais específico. Podemos pensar sobre a falácia genética de maneiras particulares. Tendemos a criticar os autores que se apóiam no pressuposto de que a importância e o significado de qualquer posição são totalmente determinados pela sua origem. Assim, por exemplo, E. L. Thorndike – um dos fundadores da Psicologia Educacional – foi confirmadamente um eugenista, estava profundamente comprometido com o projeto de “melhoramento racial” e tinha uma visão da educação que era inerentemente não democrática. No entanto, estaremos pisando em terreno instável se concluirmos que todos os aspectos de seu trabalho estão “comprometidos” pelas suas (repugnantes) crenças sociais. O programa de pesquisa de Thorndike pode ter sido epistemológica e empiricamente problemático, mas é necessário um tipo diferente de evidência e uma análise mais complexa para desmascarar toda ela do que para afirmar (corretamente) que ela era freqüentemente racista, sexista, e elitista (ver Gould, 1981 e Harraway, 1989, em relação a como esta análise mais complexa poderia ser realizada). De fato, não é raro encontrar educadores progressistas se valendo do trabalho de Thorndike para servir de apoio a posições vistas como mais radicais.

Quando falamos sobre racismo e sobre reformas nas políticas atuais, necessitamos subverter a falácia genética. As motivações explícitas dos apoiadores das políticas do Partido Trabalhista no Reino Unido ou as propostas de Clinton para educação, como a de uma avaliação nacional nos Estados Unidos, podem não ter tratado especificamente de raça ou terem pressuposto que tais propostas “aplainariam” o campo de jogo para todos. Suas intenções podem ter sido conscientemente “meritórias”. Entretanto, motivos conscientes não garantem de maneira alguma o modo como os argumentos e as políticas serão empregados, quais serão seus múltiplos e determinados efeitos e funções, a que interesses em última análise eles atenderão e que padrões identificáveis de benefícios diferenciais surgirão, dado que existem relações desiguais de capital econômico, cultural e

¹ Estou aqui pensando no livro *A curva do sino* de Herrnstein e Murray. Ver Herrnstein e Murray (1994) e Kincheloe e Steinberg (1996).

social e dado que existem estratégias desiguais para converter um tipo de capital em outro, em nossas sociedades (Bourdieu, 1984; Apple, no prelo).

Tais funções e resultados diferenciais estão claros em algumas análises muito recentes sobre raça e educação na Inglaterra. Por exemplo, no relatório dos resultados da investigação de Gillborn e Youdell, sobre os efeitos do estabelecimento de padrões nacionais e de reformas similares nas escolas com grupos significativos de crianças de cor, os autores afirmam que os dados disponíveis sugerem que “sob os ganhos superficiais, indicados por melhorias ano a ano em relação ao critério padrão... em algumas áreas houve uma expansão da desigualdade entre estudantes, escolas e, em alguns casos, entre grupos étnicos”, especialmente no caso da relação entre alunos brancos e afro-caribenhos (Gillborn & Youdell, 1998, p. 7).

Não é de surpreender que em seu perspicaz relatório Gillborn e Youdell tenham encontrado o que chamam de um sistema de “triagem educacional”, operando na escola. De fato, seria surpreendente que isto não acontecesse, tendo em vista o que conhecemos sobre os efeitos, em outras instituições, de padrões raciais específicos de desigualdade salarial, de emprego e desemprego, de atenção à saúde e habitação, de nutrição, de enclausuramento (prisão), e de desempenho escolar em países como os Estados Unidos (ver, por exemplo, Apple, 1996, p. 68-90). Estes padrões e efeitos colocam em dúvida qualquer pretensão de que possa existir um campo justo para o jogo e não devemos nos surpreender que, em tempos de crise fiscal e ideológica, múltiplas formas de triagem sejam encontradas em múltiplas instituições.

Assim, as admoestações de Gillborn e Youdell deveriam nos fazer duvidar que a busca constante de “padrões mais altos” e de níveis de desempenho sempre crescentes coloque apenas em ação aparatos aparentemente neutros de reestratificação. Como eles demonstram (embora fosse necessário uma quantidade considerável de pesquisa empírica adicional para apoiar a afirmação mais geral), em situações como esta ocorre uma limitação do currículo. Para aumentar os índices de uma escola nos testes é preciso tanto enfatizar determinados conteúdos quanto incentivar certos estudantes que possam contribuir para uma mais alta performance da escola. Como

os autores ainda demonstram, classe, raça e gênero interagem de uma maneira complexa neste caso. O desempenho dos meninos brancos, especialmente aqueles na fronteira entre o D/C² bastante seguidamente é visto como mutável. Para os estudantes negros do sexo masculino, sua suposta “menor capacidade” é um pressuposto tácito. Estudantes “de valor”, então, não são usualmente negros, supostamente em razão de um conjunto de acidentes naturais (Gillborn & Youdell, 1998). Tudo isso não é necessariamente intencional. É devido a um conjunto sobredeterminado de relações históricas e a um complexo de micropolíticas relacionadas com recursos e poder, no interior da escola e entre a escola e o Estado, local e nacional, bem como, por certo, às dinâmicas de poder presentes na sociedade mais ampla.

Entretanto, ao dizer isto, não pretendo sugerir que tais dinâmicas tornem a raça uma questão menos candente. De fato, minha argumentação se opõe exatamente a esta. A raça obtém boa parte de seu poder em razão de seu próprio “encobrimento” (*hiddenness*). E em nenhum lugar isso é mais verdadeiro do que nos discursos acerca dos mercados e da padronização.

Embora alguns comentadores possam estar certos de que “o competitivo mercado das escolas no Reino Unido, imaginado pelos neoliberais, foi criado sem referência às suas implicações para as minorias étnicas” (Tomlinson, 1998), isso pode ser considerado verdadeiro apenas quanto às intenções conscientes. Embora a referência à raça possa estar manifestamente ausente nos discursos dos mercados, ela permanece uma presença ausente que, eu acredito, está plenamente implicada nas metas e nas preocupações que cercam o apoio à mercantilização da educação. Um sentimento de declínio econômico e educacional, a crença de que o privado é bom e que o público é mau, foi acompanhado por um senti-

² Nota da tradutora: os conceitos C ou D referem-se a conceitos atribuídos a resultados obtidos em testes de avaliação de desempenho. No sistema nacional de avaliação inglês, os conceitos A, B, ou C representam aprovação e um conceito D ou menor que D significam reprovação. Assim, como esclareceu-me o autor, fazem-se tentativas de “empurrar” certas crianças, em particular, que obtiveram um D para uma posição C.

mento de perda nem sempre expresso, um sentimento de que as coisas se encontram fora de controle, um sentimento anômico que é associado pelas pessoas à perda de “seu lugar de direito” no mundo (de um “império” agora em declínio). O “privado” é o lugar onde as coisas correm bem e as organizações são eficientes, o lugar da autonomia e da escolha individual. O “público” está fora de controle, é desorganizado e heterogêneo. “Nós” precisamos proteger “nossa” escolha individual daqueles que são os controladores ou os “poluidores” (cuja cultura e os próprios corpos são exóticos ou perigosos). Assim, acredito que existam conexões muito próximas entre o apoio para as perspectivas neoliberais de liberdade individual e de mercado e as perspectivas dos neoconservadores com suas claras preocupações relacionadas com padrões, “excelência” e declínio.

Neste particular, acredito que nas atuais condições os currículos nacionais representam freqüentemente um passo atrás em relação à educação anti-racista (embora não devamos romantizar a situação anterior; pois temo que, na realidade, não ocorriam ali muitos esforços anti-racistas). Não é de estranhar que, à medida que ocorriam ganhos pelo descentramento das narrativas dominantes, a dominação retornasse na forma de currículos nacionais (e avaliação nacional) que especificavam – freqüentemente com minuciosos detalhes – como todos “nós” somos? Em muitos países, por certo, as tentativas para construir um currículo nacional e/ou padrões nacionais levaram ou levam a soluções de compromisso, a ir além da mera menção à cultura e à história dos “outros”. (Este é, com, certeza, o caso dos Estados Unidos). E é nestas soluções de compromisso que vemos o discurso hegemônico em sua face mais criativa (Apple, 1993; Apple, 1996).

Tomemos, por exemplo, os novos padrões nacionais de História, nos Estados Unidos, e as tentativas dos livros didáticos para responder à criação de padrões na perspectiva de uma narrativa multicultural que “nos” une a todos, para criar um indefinido/vago “nós”. Tal discurso, embora tenha vários elementos que soam progressistas, demonstra como as narrativas hegemônicas apagam da memória histórica questões específicas de diferença e de opressão. Muitos livros-texto em nossas escolas constroem a história dos Estados Unidos como

a história dos “imigrantes” (Cornbleth & Waugh, 1995). “Nós” somos uma nação de imigrantes. Somos “todos” imigrantes, desde os originais povos americanos nativos (índios) que supostamente atravessaram o Estreito de Behring às pessoas que vieram mais recentemente da Europa, Ásia, África e América Latina. Por certo, o somos. Mas uma história deste tipo interpreta de forma equivocada as diferentes condições em que isso ocorreu. Alguns “imigrantes” vieram acorrentados, foram escravizados, e enfrentaram séculos de repressão e de *apartheid* obrigatório patrocinado pelo Estado. Outros foram condenados à morte ou ao enclausuramento forçado em razão das políticas oficiais. E existem enormes diferenças entre a criação de um “nós” (artificial) e a destruição da experiência e da memória históricas (Apple, 1996).

Esta destruição e o modo como foi conseguida está relacionada novamente ao modo como a raça funciona como uma presença ausente (ao menos para certas pessoas), em nossas sociedades. Podemos tornar isso mais claro ao focalizar nossa atenção na invisibilidade da branquidade. De fato, quero sugerir que aqueles que estão profundamente comprometidos com os currículos e com um ensino anti-racista necessitam atentar mais para a identidade branca.

Infelizmente, é verdade que muitos brancos ainda acreditam que há um custo social em não ser uma pessoa de cor, mas em ser *branco*. Os brancos são os novos perdedores num campo de jogo, que eles acreditam, teria sido aplainado agora que os Estados Unidos se tornaram um país supostamente igualitário, uma sociedade que não atenta para a cor. Uma vez que os *tempos são árduos para todos*, as políticas para dar atenção a *grupos sub-representados* – como a ação afirmativa – estão injustamente apoiando os “não brancos”. Assim, os brancos podem agora reivindicar o status de vítimas (Gallagher, 1995, p. 194). Estes sentimentos têm uma importância considerável nas políticas educacionais nos Estados Unidos, mas também em muitos outros países. A atenção dada ao partido australiano antiimigracionista de Pauline Hanson, denominado *Uma Nação*, por exemplo, ilustra este fato.

Como vem sendo construída pela restauração conservadora, a branquidade como um produto explicita-

mente cultural está ganhando vida própria. Os argumentos dos discursos conservadores que circulam hoje com tanto poder, as barreiras à igualdade social e à igualdade de oportunidades foram postos de lado. Os brancos, portanto, não têm privilégios. Grande parte disto, por certo, não é verdadeiro. Embora enfraquecida por outras dinâmicas de poder, existe ainda uma vantagem considerável em *ser branco* nesta sociedade. Entretanto, não é a verdade ou a falsidade destas afirmações que está aqui em questão. O que está em questão é, muito mais, a produção de identidades brancas regressivas.

As implicações disso tudo são profundas, tanto do ponto de vista político quanto cultural. Porque, em razão do uso cínico das identidades raciais pela direita, em razão dos medos e das ameaças econômicas que muitos cidadãos experimentam e em razão do poder histórico da raça sobre a psique norte-americana e sobre a formação das identidades em muitos outros países, muitos membros dessas sociedades podem desenvolver formas de solidariedade baseadas em sua “branquidade”. Isso, no mínimo, tem conseqüências em termos das lutas que se travam em torno de significados e identidades e pela caracterização e controle de nossas principais instituições.

Como podemos interromper essas formações ideológicas? Como desenvolver práticas pedagógicas antirracistas que reconheçam as identidades brancas sem contudo levar a formações regressivas? Estas são questões ideológicas e pedagógicas complexas. Assim, não podemos lidar com tais questões a menos que nos detenhemos diretamente sobre as relações de poder diferencial que criaram o – e foram criadas pelo – terreno pedagógico no qual elas operam. Isso requer uma atenção especial ao papel do Estado, às políticas estatais, à mudança do trabalhismo em direção à direita e à reconstrução do senso comum que a direita empreendeu com tanto sucesso.

Se quisermos ser fiéis ao registro histórico, a branquidade não é, certamente, algo que acabamos de descobrir. A política da branquidade tem sido enorme e, por vezes, terrivelmente eficiente na formação de coalizões que unem as pessoas, atravessando diferenças culturais, relações de classe e de gênero, mesmo contra os seus interesses (Dyer, 1997, p. 19). Não seria possível escrever a “nossa” história econômica, política, legal,

da saúde, educacional – de fato, de todas as nossas instituições – sem colocar a política da branquidade tanto consciente quanto inconscientemente como uma dinâmica central. Por certo, pouco do que estou dizendo aqui é novo. Como os teóricos que trabalham com raça e os escritores pós coloniais documentaram, identidades e formas raciais têm sido e são blocos constitutivos das estruturas de nossas vidas diárias, das nossas comunidades reais ou imaginadas e dos processos e produtos culturais.³

Vejamos esta situação mais de perto. Raça é uma categoria usualmente aplicada a pessoas “não brancas”. As pessoas brancas usualmente não são vistas nem nomeadas. Elas são posicionadas no centro, como a norma humana. Os “outros” são racializados; “nós” somos apenas pessoas (Dyer, 1997, p. 1). Richard Dyer nos fala disso no seu esclarecedor livro intitulado *White*.

Não existe posição que tenha mais poder do que aquela de ser “apenas” humano. O direito ao poder é o direito a falar por toda a humanidade. Pessoas racializadas não podem fazê-lo – podem apenas falar pela sua raça. Mas pessoas não racializadas podem fazê-lo, porque elas não representam o interesse de uma raça. Atribuir aos brancos uma raça é deslocá-los/deslocar-nos da posição de poder, com todas suas desigualdades, opressão, privilégios e sofrimentos; deslocá-los/deslocar-nos é cortar pela raiz a autoridade com a qual eles falam e agem/nós falamos e agimos no mundo e sobre ele.

“Nossa” própria linguagem mostra a invisibilidade de relações de poder na fala comum sobre o que é ser branco. “Nós” falamos de uma folha de papel não escrita como “em branco”. Uma sala toda pintada de branco é vista, quem sabe, “como necessitada de um pouco de cor”. Outros exemplos podem ser multiplicados. Mas a idéia de branquidade como invisibilidade, como algo que não existe, serve idealmente para designar o grupo social que é tomado como a “humanidade comum” (Dyer, 1997, p. 47). Neste sentido, por exemplo, a “nossa” branquidade dá direitos à maioria branca de representar

³ Existe uma vasta literatura a este respeito. Ver, por exemplo, Omi e Winant (1994), Mc Carthy e Crichtlow (1994), Tate (1997), Fine, Weis, Powell e Mun (1997) e Mc Carthy (1998).

as reivindicações de terra dos aborígenes australianos na *Australian Native Title Act* (Lei australiana de propriedade de terras indígenas), se não como sinistras, pelo menos como algo que se baseia em valores e numa experiência cultural “exótica”. Daí é um pequeno passo para que as reivindicações indígenas sejam tomadas como um “tratamento especial” dado aos povos aborígenes e que não está disponível para os “australianos comuns”.

Em vista disso, de algo que poderia ser melhor conhecido como uma presença ausente, um projeto crucial – político, cultural e sobretudo pedagógico – é tornar estranha a branquidade (Dyer, 1997, p. 4). Assim, parte de nossa tarefa em termos de consciência e mobilização pedagógica e política é dizer a nós mesmos e ensinar aos nossos alunos que as identidades são constituídas historicamente. Precisamos reconhecer que “os sujeitos são produzidos através de múltiplas identificações”. Devemos ver nosso projeto como não reificando a identidade, mas tanto entendendo sua produção como um processo continuado de diferenciação quanto, principalmente, como sujeito à redefinição, resistência e mudança (Scott, 1995, p. 11).

Existem perigos ao fazer isso, por certo. Como argumento em *Cultural Politics and Education* (Apple, 1996), fazer com que os brancos focalizem a branquidade pode ter efeitos contraditórios, dos quais precisamos estar bem conscientes. Isso pode possibilitar o reconhecimento do poder diferencial e da natureza racializada de todos – e isto é muito bom. Entretanto, pode servir também para outros propósitos além de desafiar a autoridade do Ocidente branco. Pode correr o risco de levar ao individualismo possessivo que tem tanta força em nossa sociedade. Isto é, tal processo pode servir à assustadora função de que se diga simplesmente “Chega de falarmos de você, deixe que eu lhe fale de mim”. A menos que sejamos bastante cuidadosos e reflexivos, isso ainda pode acabar privilegiando homens a mulheres brancos de classe média, necessitados de exposição pública. Esta parece ser uma necessidade sem fim de muitas dessas pessoas. Acadêmicos que fazem parte da comunidade educacional crítica nem sempre estarão imunes a tais tensões. Assim, precisamos estar em guarda para assegurar que um foco na branquidade não se torne mais uma desculpa para recolocar no centro as vozes dominantes e ignorar

as vozes e os testemunhos daqueles grupos cujos sonhos, esperanças, vidas e mesmo corpos têm sido destruídos pelas relações atuais de exploração e de dominação.

Além disso, manter a atenção sobre a branquidade pode simplesmente gerar culpa, hostilidade ou sentimentos de perda do poder, por parte dos brancos. Pode, de fato, impedir a criação daquelas “unidades descentradas” que falam através das diferenças e podem levar a coalizões que desafiem as relações culturais, políticas e econômicas dominantes. Portanto, fazer isto requer uma imensa sensibilidade, um sentido claro das múltiplas dinâmicas de poder envolvidas em cada situação e uma pedagogia nuançada (e, por vezes, arriscada).

Questões como branquidade podem parecer demasiado teóricas para alguns leitores ou mais um tópico “na moda” que encontrou um jeito de imiscuir-se na agenda educacional crítica. Esse seria um erro grave. Aquilo que é considerado como “conhecimento oficial” carrega de forma consistente a marca de tensões, lutas, e compromissos nos quais a raça desempenha um papel importante (Apple, 1993, 1999). Além disso, como Steven Selden mostrou claramente em sua recente história das estreitas relações entre eugenia e prática e política educacionais, quase toda prática atual em educação – padrões, avaliação, modelos sistematizados de planejamento curricular, educação para superdotados, e muitos outros temas – tem suas raízes em preocupações como “melhoramento da raça”, medo do outro etc. (Selden, 1999). E tais preocupações estão, elas também, enraizadas no olhar da branquidade como norma não reconhecida. Assim, questões de branquidade se encontram no próprio âmago da política e da prática educacionais. O risco de ignorá-las é nosso.

Isto é, por certo, em parte uma questão das políticas de “identidade” e, na última década tem havido um crescente interesse pelas questões de identidade na educação e nos Estudos Culturais. Entretanto, uma das maiores falhas na pesquisa sobre identidade é seu fracasso em tratar de modo adequado as políticas hegemônicas da direita. Como mostrei com pesar em outro lugar, a restauração conservadora tem tido muito sucesso em criar ativas posições de sujeito que incorporam vários grupos sob o guarda-chuva de uma nova aliança hegemônica. Ela tem sido capaz de assumir uma política dentro e fora

da educação, na qual o medo de um outro racializado está associado a medos que dizem respeito à nação, cultura, controle, e declínio – e a medos pessoais intensos sobre o futuro dos filhos numa economia em crise. Tudo isto está associado de uma maneira tensa, criativa e complexa (Apple, 1993; Apple, 1996; Carlson e Apple, 1998). Deste modo, trajetórias socialmente muito mais democráticas de reforma são interrompidas (ver, por exemplo, Apple e Beane, 1999) e grupos de pessoas são empurradas para projetos direitistas implicitamente racializados pelo sucesso da direita em institucionalizar sua lógica e seus pressupostos.

Em face disto, aqueles dentre nós que estão comprometidos com práticas e políticas educacionais anti-racistas e engajados em observar o funcionamento real de “reformas” recentemente propostas ou daquelas em curso, deveriam estar atentos não apenas para os efeitos raciais de mercados e padrões, mas também aos modos criativos com os quais movimentos neoliberais e neo-conservadores operam para convencer tantas pessoas (incluindo muitos líderes do Partido Trabalhista, no Reino Unido e na Austrália, e do Partido Democrático, nos Estados Unidos) de que estas políticas são apenas tecnologias neutras. E elas não o são.

MICHAEL W. APPLE é professor da cátedra John Bascom de Currículo, Ensino e Estudos de Política Educacional, na Universidade de Wisconsin, Madison – USA. Endereço para correspondência: Professor Michael W. Apple, University of Wisconsin, Department of Curriculum and Instruction, 225 North Mills Street, Madison, WI 53706 e-mail: APPELMW@mac.wisc.edu

Referências Bibliográficas

- APPLE, M. W., (1993). *Official knowledge*. New York : Routledge.
- _____, (1996). *Cultural politics and education*. New York : Teachers College Press; Buckingham: Open University Press.
- _____, (1999). *Power, meaning, and identity*. New York: Peter Lang.
- _____, (no prelo). “The shock of the real: Critical pedagogies and rightist reconstructions”. In P. Trifonas (ed.) *Revolutionary pedagogies*. New York : Routledge.
- APPLE, M. W., BEANE, J. A., (1999). (eds.) *Democratic schools: Lessons from the chalk face*. Buckingham : Open University Press.
- BOURDIEU, P., (1984). *Distinction*. Cambridge : Harvard University Press.
- CARLSON, D., APPLE, M. W., (1998). (eds.) *Power/knowledge/pedagogy*. Boulder : Westview Press.
- CORNBLETH, C., WAUGH, D., (1995). *The great speckled bird*. New York : St. Martin’s Press.
- DYER, R., (1997). *White*. New York : Routledge.
- FINE, M. WEIS, L., POWELL, L., e MUN, W., (1997). (eds.) *Off white*. New York: Routledge.
- GALLAGHER, C., (1995). “White reconstruction in the university”, *Socialist Review* 94 : 165-187.
- GILLBORN, D., YOUDELL, D., (1998). “Raising standards and deepening inequality: League tables and selection in multi-ethnic secondary schools”, trabalho apresentado no simpósio Racism and Reform in the United Kingdom, American Educational Research Association, San Diego.
- GOULD, S. J., (1981). *The mismeasure of man*. New York : W. W. Norton.
- HARRAWAY, D., (1989). *Primate visions*. New York : Routledge.
- HERRNSTEIN, R., MURRAY, C., (1994). *The bell curve*. New York : The Free Press, 1994.
- KINCHELOE, J., STEINBERG, S., (1996). *Measured lies*. New York : St. Martin’s Press.
- LISTON, D., (1998). *Capitalist schools*. New York : Routledge.
- MCCARTHY, C., (1998). *The uses of culture*. New York : Routledge.
- MCCARTHY, C., CRICHLLOW, W., (1994). *Race, identity and representation in education*. New York : Routledge.
- OMI, M., WINANT, H., (1994). *Racial formation in the United States*. New York : Routledge.
- SCOTT, J., (1995). “Multiculturalism and the politics of identity”. In J. RAJCHMAN (ed.) *The identity in question*. New York : Routledge.
- SELDEN, S., (1999). *Inheriting shame: The story of race and eugenics in America*. New York : Teachers College Press.
- TATE, W., (1997). “Critical race theory and education”. In: M. W. Apple (ed.) *Review of research in education*: 22. Washington : American Educational Research Association.
- TOMLINSON, S., (1998). “New inequalities? Educational markets and ethnic minorities”, trabalho apresentado no simpósio Racism and Reform in the United Kingdom, American Educational Research Association, San Diego.