



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

revedu@usp.br

Universidade de São Paulo
Brasil

Godinho Lima, Ana Laura; de Lacerda Gil, Natália
Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar:
entrevista com Thomas S. Popkewitz
Educação e Pesquisa, vol. 42, núm. 4, outubro-diciembre, 2016, pp. 1127-1151
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29848830017>

- 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

Sistemas de pensamento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz^I

Ana Laura Godinho Lima^{II}
Natália de Lacerda Gil^{III}

Resumo

Nos discursos pedagógicos contemporâneos, a defesa do direito à educação aparece quase sempre associada a enunciados de teor psicológico e/ou sociológico sobre a importância de se respeitar e levar em conta as diferenças individuais no ensino, condição considerada indispensável para tornar a escola inclusiva. Como se difunde essa convicção no campo educacional? E quais os seus efeitos nas reformas educativas, na formulação dos currículos, no trabalho dos professores e nas experiências vividas pelos alunos? A partir dessas e outras questões, tivemos a oportunidade e a alegria de entrevistar Thomas S. Popkewitz, Professor da Universidade de Wisconsin-Madison, que tem como um de seus principais interesses de pesquisa a formação histórica dos sistemas de pensamento, em particular o modo como se produzem, divulgam e implementam ideias no campo educacional, por meio da formulação dos currículos e reformas educativas. Nessa conversa, o autor emprega o conceito de alquimia para pensar sobre os modos como o currículo opera a conversão das disciplinas científicas em disciplinas escolares. Popkewitz considera que os currículos e reformas educativas expressam medo em relação às crianças que parecem refratárias à escolarização, as quais são vistas como uma ameaça ao futuro. Observa que essas crianças são o alvo das políticas de inclusão, as quais, no mesmo movimento que pretende incluí-las, as excluem ao nomear e tornar visíveis suas “diferenças”, percebidas como desvantagens.

Palavras-chave

Currículo – Formação de professores – Inclusão/exclusão.

I- Tradução de Ana Laura Godinho Lima.

II- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Contato: alglima@usp.br

III- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Contato: natalia.gil@uol.com.br

Systems of thought in education and school inclusion (and exclusion) policies: Interview with Thomas S. Popkewitz

Ana Laura Godinho Lima^I

Natália de Lacerda Gil^{II}

Abstract

In contemporary pedagogical discourses, the defense of the right to education appears almost always associated with statements of psychological and / or sociological content on the importance of respecting and taking into account individual differences in education, condition considered essential to make the school become inclusive. How are this belief spread in the educational field? Which are its effects on educational reforms, in the formulation of the curriculum, the work of teachers and the experiences of the students? From these and other issues, we had the opportunity and the joy of interview Thomas S. Popkewitz, Professor, University of Wisconsin-Madison. He has as one of its main research interests the historical formation of systems of reason, in particular the ways in which ideas are produced, disseminated and implemented in the educational field, through the formulation of curricula and educational reforms. In this conversation, the author employs the concept of alchemy to think about the ways in which the curriculum operates the conversion of scientific disciplines in school subjects. Popkewitz considers that curricula and educational reforms express fears of children who seem refractory to schooling, which are seen as a threat to the future. Notes that these children are the target of inclusion policies, which, in the same movement, include and exclude them, by naming and making visible their "differences", perceived as disadvantages.

Keywords

Curriculum – Teacher training – Inclusion/exclusion.

I- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Contact: alglima@usp.br

II- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Contact: natalia.gil@uol.com.br

Apresentação



Fonte: Arquivos pessoais do entrevistado.

Thomas S. Popkewitz é professor do Departamento de Currículo e Instrução da Universidade de Wisconsin-Madison, nos Estados Unidos, e pesquisador na área de educação internacionalmente prestigiado. Recebeu o título de doutor *honoris causa* nas seguintes instituições: Universidade de Umeå, na Suécia; Universidade de Lisboa, em Portugal; Universidade Católica de Leuven, na Bélgica e Universidade de Helsinque, na Finlândia. Sua extensa obra corresponde a mais de trinta livros e duzentos trabalhos entre artigos e capítulos de livros, muitos dos quais foram publicados em outros idiomas, incluindo português, alemão, grego, húngaro, romeno, chinês e japonês (Luzón; Torres, 2014). Seus interesses de investigação relacionam-se à formação histórica dos sistemas de pensamento (*systems of reason*) no domínio educacional, especialmente na formulação dos currículos e reformas educativas. Recorrendo a uma vasta literatura produzida na Europa e nos Estados Unidos em diferentes áreas – sociologia do conhecimento, história cultural, história e filosofia da ciência

entre outras –, tem examinado os processos de produção dos conhecimentos sobre as crianças, os professores e os métodos de pesquisa em educação, bem como seus efeitos nos modos de administrar as condutas na escola.

Como pesquisador, um de seus principais objetivos foi produzir instrumentos analíticos para a compreensão das relações entre saber e poder nos processos de escolarização. A partir da noção de sistemas de pensamento, Popkewitz argumenta que as categorias e distinções que empregamos para entender as crianças, os professores, o currículo, o fracasso escolar etc. são parte do processo de produção desses mesmos elementos, presentes nas escolas da maioria das nações modernas. Em seus trabalhos, tem procurado evidenciar como essas e outras categorias, tais como “adolescente” e “aprendiz por toda a vida” ou “aprendizagem baseada em problemas” determinam não apenas nossa visão e a de todos os envolvidos sobre o que se passa nas escolas, mas também participam na estruturação e transformação dos modos de vida nessas instituições. Permitem não apenas pensar sobre as pessoas e o que elas fazem na escola, mas também tornam possível agir de determinadas maneiras em relação a elas, assim como levá-las a conduzir-se de acordo com certas regras e princípios e ainda orientá-las sobre como relacionar-se consigo próprias (PEREYRA; FRANKLIN, 2014).

Em suas investigações sobre os discursos contemporâneos acerca do cosmopolitismo na educação, Popkewitz observa que esses se baseiam em princípios humanísticos, na racionalidade e na busca pela aproximação de toda a humanidade em torno de valores comuns, num mundo cada vez mais ameaçado por fundamentalismos religiosos e nacionalismos extremos. Sendo assim, têm sido bem recebidos, como uma orientação adequada às políticas educacionais, em lugar da valorização anterior das culturas regionais, que subsidiaram tanto práticas inclusivas quanto outras que se mostraram excludentes. Contudo, a análise feita pelo autor a partir de uma perspectiva histórica

permite compreendê-los de outro modo. Ele observa uma transformação importante nesses discursos, quando se compara a passagem do século XIX para o século XX com o início deste século, a qual se manifesta na maneira de caracterizar o cidadão cosmopolita. Nas antigas escolas americanas do primeiro período, enfatizavam-se os valores humanistas, a racionalidade e a fé na ciência. Em nossa época, o cidadão almejado passou a ser concebido como um indivíduo autodirigido, solucionador de problemas e inovador. Segundo o autor, essas novas expectativas trazem consigo o medo em relação às pessoas que, por diversas razões, afastam-se dessa caracterização. Ao serem descritas em termos da distância que as separa dos objetivos desejáveis, elas se tornam alvo de medidas inclusivas cujo propósito é compensar suas faltas, corrigir seus desvios (PEREYRA; FRANKLIN, 2014).

Segundo o autor, na análise dos sistemas de pensamento relativos à escolarização, é preciso levar em conta as distinções que se estabelecem entre os indivíduos e grupos. Frequentemente, a elas correspondem práticas que, embora se pretendam inclusivas, ao tornarem visíveis as diferenças, simultaneamente separam/excluem justamente aqueles que se pretendia incluir. Popkewitz emprega um termo forte para se referir a essa discriminação e seu efeito mais perverso: abjeção. Para ele, as políticas educativas que têm em vista a formação dos cidadãos do futuro implicam invariavelmente em inclusão e exclusão-abjeção, e esses aspectos são incorporados ao currículo (POPKEWITZ, 2015).

Para pensar sobre como o currículo opera na formação dos estudantes, Popkewitz se vale da noção de alquimia, recurso analítico que se refere ao processo de conversão dos conteúdos das disciplinas científicas e acadêmicas em meios para a criação de disposições psicológicas desejáveis nos alunos. Nesse processo, qualquer que seja a área do conhecimento – matemática, música ou outra –, todas passam a ter os mesmos objetivos, os quais, nos currículos atuais das escolas norte-americanas, incluem desenvolver

nos alunos habilidades de comunicação; capacidade de adquirir e utilizar informações para solucionar problemas; disposição para trabalhar em grupo de modo produtivo e assim por diante. Portanto, ao se tornarem escolares, as disciplinas passam a ser, em primeiro lugar, instrumentos para a fabricação do cidadão desejado, de modo que o aprendizado das áreas de conhecimento torna-se uma preocupação secundária. O autor destaca a importância da psicologia para as alquimias do currículo e lembra que, desde a sua constituição como disciplina científica, na passagem do século XIX para o século XX, essa disciplina não se limitou a descrever as mudanças pelas quais as crianças passam ao longo do tempo, mas também produziu caracterizações da criança desejável, em condições de se tornar um cidadão capaz de participar positivamente na produção do futuro da pátria (POPKEWITZ, 2010).

Embora reconheça que alguma adaptação dos conteúdos para o aprendizado escolar seja necessária, uma vez que os professores e as crianças não são cientistas, artistas ou escritores, Popkewitz questiona a subordinação de todas as áreas do conhecimento à psicologia na elaboração dos currículos, a qual, em sua análise, tem como efeito limitar as possibilidades de pensar e agir na escola. Exemplo disso, a seu ver, é a maneira como se procura educar para a resolução de problemas nos Estados Unidos. A participação das crianças é estruturada tendo em vista ensinar-lhes a superioridade dos procedimentos científicos, seus sistemas simbólicos e modos de argumentação na produção do conhecimento verdadeiro, enquanto as conclusões da ciência deixam de ser ensinadas, sendo afastadas do horizonte da criança que deve aprender a questionar e a resolver problemas. O currículo torna-se artificial, distante das culturas próprias às diferentes áreas do conhecimento, as quais estão longe de ser praticadas de acordo com as regras gerais de um método científico. O autor considera que o ensino das disciplinas escolares poderia, alternativamente, levar os alunos a

compreender as diversas e às vezes imprevistas maneiras como, em cada área específica, os conhecimentos foram e são de fato produzidos, não a partir da aplicação de um conjunto de procedimentos seguidos de maneira linear até a descoberta da verdade compartilhada por todos, mas, mais frequentemente, por meio de disputas, de discussões não inteiramente superadas em torno do vocabulário, das questões a serem investigadas e dos procedimentos a serem seguidos para a transformação de determinados fenômenos em objetos, em dados científicos e em explicações sobre o mundo.

Em suas análises mais recentes sobre os modos como se tem buscado transformar os indivíduos em cidadãos cosmopolitas por meio da educação, o autor se detém no exame dos sistemas de prestação de contas que, a seu ver, têm impacto não apenas sobre as teorias e as práticas educativas, mas funcionam como uma tecnologia para a produção de novos tipos de pessoas. Na entrevista, o autor se refere ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e tece considerações sobre suas implicações educacionais. É sabido que essa

avaliação permite comparar internacionalmente a aquisição de conteúdos e habilidades educativas de jovens em diferentes contextos nacionais e medir a eficiência de diferentes sistemas nacionais de educação em propiciar aos estudantes os conhecimentos e as competências consideradas necessárias à atuação em um mundo globalizado. Para Popkewitz, contudo, o PISA faz mais do que isso, pois compromete as políticas sociais e educacionais com a produção de modos de vida adaptados ao futuro imaginado/desejado, por meio da reformulação dos currículos. É preciso considerar ainda os impactos distintos desse programa em diferentes contextos nacionais, sobretudo seus efeitos de inclusão/exclusão objetivados em números e medidas de desempenho.

Em setembro de 2015, Popkewitz veio ao Brasil para uma série de palestras e atividades de pesquisa realizadas no Rio Grande do Sul. Nessa oportunidade, atendeu calorosamente ao nosso pedido e, em uma manhã chuvosa, concedeu-nos a entrevista que se lê a seguir, a qual foi realizada no âmbito das atividades do projeto de pesquisa interinstitucional *A escola obrigatória e seus alunos: acesso, permanência e desempenhos (1870-1970)* (CNPq).

Referências

LUZÓN, Antonio; TORRES, Mónica. The scholarship of Thomas S. Popkewitz, 1970-2013. In: PEREYRA, Miguel; FRANKLIN, Barry. **Systems of reason and the politics of schooling: school reform and sciences of education in the tradition of Thomas S. Popkewitz**. New York: Routledge, 2014. p. 25-66.

PEREYRA, Miguel; FRANKLIN, Barry. Introduction. In: PEREYRA, Miguel; FRANKLIN, Barry. **Systems of reason and the politics of schooling: school reform and sciences of education in the tradition of Thomas S. Popkewitz**. New York: Routledge, 2014. p. 1-22.

POPKEWITZ, Thomas. Reconhecendo diferenças e fabricando a desigualdade: ciências da educação, escolarização e abjeção. In: CATANI, Denice Barbara; GATTI, Décio (Org.). **O que a escola faz?** Elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia: EDFU, 2015. p. 317-343.

POPKEWITZ, Thomas. The limits of teacher education reforms: school subjects, alchemies, and an alternative possibility. **Journal of Teacher Education**, v. 61, n. 5, 2010, p. 413-421.

Você poderia nos falar um pouco sobre a sua própria educação, sobre os eventos e influências que você reconhece como sendo mais importantes em sua formação?

Eu estava pensando sobre a questão da memória. A memória envolve o esquecimento, por meio de seus deslocamentos. Na construção da memória, você faz de alguma coisa a origem e o lugar onde algo começou. Para uma vida intelectual/acadêmica, é difícil dizer: o que é formativo? Eu vou dizer o que me ocorre agora respondendo à questão, uma vez que não há uma maneira direta de dizer ou de onde começar. Quando eu era criança, eu lia livros de história como se fossem romances, eu não sei porquê. E, por alguma razão e sem saber na época, eu fui para a Faculdade de Artes Liberais na cidade de Nova Iorque, onde eu nasci. O currículo das artes liberais era orientado para ciências e humanidades e não havia especializações profissionais, como em educação, por exemplo. Eu estou sorrindo enquanto falo, porque na verdade eu comecei a ser um engenheiro, mas não gostei disso. Então acabei me especializando em história e educação elementar como subespecialidade e licenciiei-me como professor primário. Eu preciso admitir que o programa de educação não era desafiador. Eu não sei por que, mas não foi muito satisfatório para mim, embora eu gostasse de lecionar.

Houve serendipidade (*serendipity*) também quando eu comecei o meu doutorado na Universidade de Nova Iorque. Foi por acaso que se definiu meu orientador. Eu me dirigi a Millard Clements, um professor relativamente novo na universidade para pedir-lhe que me orientasse. Era uma época de reformas curriculares nacionais e os estudos sociais sobre as reformas do currículo me interessavam. Os estudantes não deveriam memorizar fatos, mas ser conduzidos por meio de palavras como “descoberta”, “investigação” e aprender a generalizar e como fazer pesquisa. A linguagem do pensamento sobre a reforma do currículo

incluía essas palavras psicológicas da época sobre como as crianças aprendem.

Quando me dirigi a Millard, ele concordou em ser meu orientador. Eu lhe disse que queria pensar sobre o novo currículo nos estudos sociais. Ele me disse: “Certo, mas você sabe que todo mundo estuda currículo a partir das teorias psicológicas. Por que você não faz algo diferente?” E ele me fez ler o que era conhecido como sociologia do conhecimento. A sociologia do conhecimento é um campo que pergunta por que nós pensamos sobre as coisas da maneira como pensamos. E, particularmente, a antiga sociologia do conhecimento focalizava a ciência como comunidades de normas e interações e comunicações sociais. Millard me fez ler livros em que as pessoas falavam sobre história, literatura e ciência como modos de “fazer” coisas e como esses modos de perguntar e estudar tornam possível o que se conhece.

A sociologia do conhecimento era um campo de estudos que se perguntava o que as pessoas fazem quando elas dizem que fazem história ou “o que é literatura?” Uma pessoa que eu li era um historiador francês chamado Marc Bloch, que escreveu um livro chamado *Apologia da História*: ou o ofício do historiador (1964/2001). Trata-se de uma história bela e triste. Bela na medida em que seu filho perguntava a Bloch o que ele fazia como um historiador. Bloch era parte da resistência francesa e escreveu o livro escondido dos nazistas. Triste porque ele foi capturado e morto pelos nazistas. Outro livro foi o de Northrop Frye, chamado *The Educated Imagination* (1964). Frye era um teórico literário. No começo do livro, Frye explica que às vezes as questões mais simples são as mais difíceis de responder, como a questão “O que é literatura?” O livro foi escrito a partir dessa questão.

Eu achei fascinante essa literatura relacionada ao campo da sociologia do conhecimento. Enquanto lia esse tipo de livro, eu fiquei bravo e de certa forma me indignei com o meu orientador em um dos nossos encontros. Minha indignação não era com ele, mas com o

fato desse campo da literatura ter sido escondido de mim durante todos aqueles anos de estudo. O que eu havia lido era história como substantivo, a qual contava narrativas ao leitor ou teoria literária que explicava o que se deveria pensar sobre os romances. A questão da relação entre o que você sabe e como você sabe, que estava no centro da sociologia do conhecimento, não era tratada. Quando eu era instruído sobre métodos – e isso ainda hoje – método era algo que você aprendia para obter conhecimento e não parte da produção do conhecimento. Um exemplo simples disso é a divisão na pesquisa entre cursos teóricos e cursos de metodologia. Os estudantes fazem cursos sobre métodos quantitativos e qualitativos separados de seus modos de pensar sobre pesquisa e das questões que estão formulando sobre os fenômenos humanos. Essa obstrução acadêmica, ao ser aberta, produziu a minha raiva em relação ao fato de que essa literatura tivesse sido escondida de mim até então e o motivo pelo qual protestei (não de fato, mas foi esse o sentimento).

De volta à pergunta sobre a minha formação. Essa leitura do meu passado é um ponto de partida possível para pensar sobre a minha formação intelectual. Foi a partir desse modo de pensar que alguém na área de literatura comparada na minha universidade me sugeriu, uma década mais tarde, que eu iria gostar de ler os escritos de Michel Foucault relacionados aos meus interesses intelectuais.

Millard Clements escreveu no campo dos estudos sociológicos, mas também estudou a estatística como um modo de conhecer. Ele não escrevia muito, mas o que ele escreveu ia contra a doxa contemporânea acerca dos propósitos sociais da pesquisa e seus modos de análise, por meio de uma tradição crítica, que eu associaria com a sociologia do conhecimento. Ele também era crítico em relação ao domínio da psicologia e de uma sociologia funcional nas demandas por reformas e mudanças educacionais no currículo. Suas objeções a esses campos eram intelectuais e históricas, focalizavam suas inscrições particulares no estudo e nas práticas

escolares, não eram contra essas disciplinas como modos de compreender.

Millard era atencioso, muito boa pessoa e intelectualmente desafiador, de uma maneira que, pensando retrospectivamente, foi perfeito para mim, ao pensar sobre a pesquisa da minha tese. Para a minha dissertação, eu comecei lendo sobre ciência política como uma forma de conhecimento e como você pode entender essa forma de conhecimento não como algo lógico ou filosófico, mas como uma construção social e histórica. A importância da sociologia do conhecimento foi ter proporcionado lentes para pensar sobre a ciência política como um campo particular que se ocupa de questões sobre quem cria as regras e exerce o poder. Foi um campo que me levou a pensar sobre as regras e padrões sociais incorporados nos paradigmas que estabelecem o que se sabe e como se sabe. Foi pensando sobre a ciência política dessa maneira que a minha dissertação pôde enfocar modelos de currículo que levam em consideração as formas de ensinar paradigmáticas e concorrentes. Mais tarde, em minha pesquisa, eu recusei essa questão do currículo por meio da ideia de alquimia das disciplinas escolares que discutirei a seguir.

Esse modo de pensar sobre a pesquisa, as disciplinas e a escola que estava incorporado em minha dissertação foi mantido, de diferentes maneiras e por meio de uma literatura diversificada. Eu penso sobre como os sistemas de pensamento que ordenam e classificam o que se pensa e faz na escola como tendo uma materialidade. A “razão” da escola é produzida em práticas sociais e históricas e retorna para o mundo como aquilo que fazemos para superar os problemas sociais com os quais estamos confrontados. Pensem apenas no uso do Pisa (International Performance Assessments of Students), da OCDE's (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e como sua codificação e padronização do ensino são usadas por políticos e pesquisadores para criar modelos de mudança das escolas e dos programas curriculares. Essa ideia do

conhecimento como um fator ativo, que dá forma ao que se pensa e faz, constitui meu uso da materialidade quando eu falo sobre “sistemas de pensamento”, um uso muito diferente do que é feito pelo materialismo histórico, por exemplo, e pela perspectiva social estruturalista.

Como você começou a se interessar pela questão das desigualdades na escola e o modo como as reformas educacionais tratam desse problema?

Essa é uma questão difícil porque, primeiro de tudo e para evocar a memória mais uma vez, cresci em uma família judia liberal. Meu pai era carpinteiro e membro do sindicato e minha mãe era uma enfermeira que tinha, penso eu, um forte compromisso social com a equidade e, como tinha nascido nos EUA, uma forte crença no sonho americano (calvinista) do trabalho duro e da educação numa sociedade baseada no mérito. Digo isso porque, ao menos onde vivi, existia uma tradição que eu chamaria de liberalismo, interessada em eliminar a discriminação.

De novo, este é um momento de rememoração para construir quem “eu” sou. Mas outras rotas se cruzam com essa, embora não como uma história evolutiva. Quando me formei na faculdade, comecei a ensinar em uma escola elementar no Harlem, na cidade de Nova Iorque. O Harlem era uma área onde viviam principalmente afro-americanos e hispânicos, a maioria dos quais vindos de Porto Rico. Os pais dos meus alunos trabalhavam duro e tipicamente nos trabalhos mais mal pagos, quando conseguiam emprego. As condições dessa parte da cidade eram terríveis e isso abriu meus olhos para um mundo que eu ainda não conhecia. Eu cresci em uma área do Brooklyn que era economicamente mista – algumas pessoas eram ricas, muitas pessoas, como meus pais, não eram ricas – mas não existia crime nem pobreza, ao menos até onde eu sabia. E não existia medo das ruas.

Quando eu cheguei na Universidade de Wisconsin, o dinheiro de pesquisa vinha

do governo federal vinculado às reformas da Guerra contra a Pobreza e os programas da Grande Sociedade das décadas de 1960 e 1970. Esses projetos frequentemente eram destinados a pessoas designadas pelo governo e pelos pesquisadores como grupos sociais desfavorecidos. Acabei sendo chamado a fazer pesquisa sobre formação de professores índios americanos no norte de Wisconsin e por todo o país. Esses projetos pretendiam melhorar a qualidade dos professores e também incluir grupos minoritários em áreas pobres do país, urbanas e rurais. Outro grande projeto estudava um programa de reforma da escola elementar por todo o país. Esse projeto focalizava escolas de áreas pobres, urbanas e rurais, filhos de profissionais e escolas dominadas por grupos religiosos, embora fossem oficialmente escolas “laicas”. A pesquisa foi publicada como *O mito da reforma educacional* (1982) e descreveu etnograficamente as diferentes culturas da escola onde contextos sociais e culturais eram importantes. Nossa análise, que é mais institucional – depois os sistemas de pensamento se tornaram meu foco – é possível ver como as desigualdades são produzidas na criação de diferentes disposições que orientam o que é ensinado, mas também as expectativas e os desejos presentes nos programas institucionais.

Nesse último ponto, comecei a pensar na desigualdade menos como um problema de estrutura social e mais como um problema histórico sobre o modo como pensamos as escolas e criamos nossas noções de diferenças. Isso remete à minha menção anterior sobre a “razão” como parte da produção material sobre o que “nós” somos e devemos ser e à mudança de pensamento para a sociologia do conhecimento, como a maneira pela qual me engajei no estudo da desigualdade por meio de inscrições e normas históricas que ordenam e produzem diferenças.

Essas são minhas memórias sobre como eu explico a pesquisa que faço. Isso é serendipidade, mas essa serendipidade existe em circunstâncias históricas que tornam esses

percursos possíveis e outros impossíveis. E falar em caminhos percorridos é reconhecer que se você tomar pessoas que cresceram comigo e que têm o mesmo *background* que o meu, ou pessoas que foram para as mesmas escolas e até com o mesmo orientador de tese, eles não fazem o que eu faço ou têm necessariamente os mesmos valores que os meus. É difícil dizer o que foi formativo, mas é agradável pensar sobre isso e criar memórias.

Depois de tantos anos dedicados à investigação das reformas educativas, nos EUA e no exterior, o que você identifica como sendo seus problemas típicos?

Bem, um deles, claro, são as mudanças na vida social e econômica. Isso foi denominado de Sociedade do Conhecimento, Sociedade da Inovação, e o tipo de pessoa que deve viver nesse mundo, o estudante permanente. Penso que essas frases, ou, como António Nóvoa, de Lisboa, as chama, *topoi*, explicam um pouco as mudanças ocorridas e como entendê-las. Os discursos sobre a sociedade do conhecimento são uma ficção conveniente; apesar disso a modernidade, que data do século XVIII, já dizia respeito ao conhecimento como governo da conduta; e só agora, com diferentes epistemes, o conhecimento se tornou um descritor da sociedade, da economia e da escolarização. Os *topoi* deixam essas mudanças não escrutinadas nas reformas educativas. Então, um problema para a pesquisa é tratar esses *topoi* como parte dos eventos históricos por entender; com pesquisas que compreendam que esses modos de falar sobre pessoas e diferenças são efeitos de poder e de teses culturais sobre como as pessoas vivem.

Relacionado a isso, e eu penso que se pode ver isso se tornando mais evidente do que antes de diferentes modos, está o problema da desigualdade. Se eu tomo o norte da Europa, eles focalizaram principalmente o acesso e a mobilidade social como o problema do Estado e da pesquisa, por exemplo, na Suécia. Os suecos

criaram a escola secundária comum depois da Segunda Guerra Mundial e o grande problema era ver se ela estava promovendo mobilidade social para os filhos das classes trabalhadoras. Desse modo, a pesquisa foi direcionada a isso. Eles ignoraram totalmente o problema da diferença para além daquilo que está relacionado com a estratificação social. Hoje, isso não é assim, e as questões sociais enfrentadas tornam impossível considerar apenas questões de estratificação. Os franceses são outro exemplo. Eles não ignoram a desigualdade, mas tiveram um modo de lidar com isso que não era adequado para considerar questões de religião e cultura exteriores à sua imagem laica. Se você vai à China, eles reconhecem a desigualdade, mas de modos muito peculiares, que frequentemente se assentam em uma distinção rural/urbano que é epistêmica e culturalmente diferente do Ocidente.

Portanto, o problema da desigualdade está relacionado com o problema da diferença, algumas vezes chamada de multiculturalismo, outras de interculturalismo, e o problema de modernizar as escolas. As reformas frequentemente dizem respeito a como usar a escola para mudar o modo como as pessoas pensam a si mesmas, a sociedade e a história. Isso é chamado de “aprender”, e o processo, de currículo escolar. E as reformas são feitas para descobrir o melhor modo de conseguir que aqueles excluídos (os socialmente desfavorecidos, em risco ou os grupos periféricos) aceitem as narrativas e imagens da sociedade de forma que possam ser inseridos e que os problemas sociais e as desigualdades possam ser remediados. Mesmo quando se fala sobre conhecimento indígena e cultura local para valorizar o outro e reconhecer as diferenças, os programas de reforma utilizam os sistemas epistemológicos da psicologia e da sociologia, por exemplo, que são em geral funcionais. Um dos meus estudantes de doutorado, Licho Lopez fez um estudo histórico muito bonito de política e ciências sociais relacionado à inscrição do indígena como uma linguagem na educação da Guatemala, da virada do século até o presente. O reconhecimento

da diferença é produzido em processos cujos princípios de tempo e espaço reinscrevem as divisões e identidades que inicialmente deveriam ser desafiadas por meio do currículo.

O filósofo político francês Jacques Rancière focaliza, em parte, essa inscrição da desigualdade para resolver problemas de equidade. Ele argumenta que os pesquisadores começam pela pressuposição da desigualdade para atingir a equidade, o que, paradoxalmente produz desigualdade. Isso ocorre na forma de distinções entre, por um lado, os especialistas que produzem conhecimento sobre as pessoas e, por outro lado, as pessoas a serem beneficiadas. Cria-se uma hierarquia que separa a expertise do sociólogo e do filósofo dos outros e produz desigualdade. Ele propõe começar pela igualdade ao formular a investigação; isso muda a maneira como lidamos com a questão da desigualdade, na medida em que não reproduz as divisões e a hierarquia da pesquisa contemporânea. Seu livro sobre educação, *O mestre ignorante*, explora isso em relação às suas perguntas sobre o que as escolas fazem.

Você encontrou alguma boa proposta que merece ser mencionada?

Eu vou dar uma resposta dupla. A primeira está relacionada ao problema da pesquisa e das comunidades intelectuais, à obrigação de reconhecer os compromissos sociais e políticos que se tem com uma sociedade que seja justa e igualitária, que é o de fazer buracos na causalidade do que é dado como natural e aparentemente inevitável. Esse esburacar não é dizer que tudo é ruim, mas mostrar que tudo é perigoso. Tornar aparentes os limites do presente e suas ortodoxias é um dos modos pelos quais o trabalho intelectual e a pesquisa podem contribuir para manter vivo um compromisso social. Isso não dispensa o fato de que as coisas precisam ser feitas e transformadas. O que isso faz é propiciar meios de pensar sobre as regras e os padrões que têm ordenado o que é possível ou impossível. Essa

estratégia da crítica é também uma estratégia de mudança, ao abrir a possibilidade de pensar coisas que estão fora do que já existe no quadro da nossa situação atual.

É no âmbito dessa obrigação intelectual e política da pesquisa que se pode pensar sobre a escola e suas possibilidades. Eu penso que a escola constitui uma forma institucional importante nas sociedades modernas, por criar noções de bem comum, mas ao mesmo tempo institui também um modo de criar distinções, então essa sua dupla característica precisa ser continuamente examinada. As pessoas tentam lidar com a questão do multiculturalismo, mas também lidam com ciência e matemática e como melhorar a educação musical etc. Ao mesmo tempo, as escolas se construíram sobre um legado particular do Iluminismo. Esse legado inclui um modo de pensar comparativo que inscreve as representações e as identidades das pessoas como a origem da mudança. Por exemplo, pesquisas sobre a influência da família e da comunidade sobre o aprendizado das crianças produziram classificações de famílias diferentes como sendo “vulneráveis”. A pesquisa busca formas de rever os modos de vida e de comunicação na família para que as crianças se saiam melhor na escola. Mas a própria noção de “vulnerável” assume a normatividade da família imaginária, que não é vulnerável porque apresenta o estilo de vida e os modos de comunicação certos. A produção da diferença e a divisão são constitutivos dos padrões discursivos e não são intencionais por parte dos pesquisadores.

Num certo sentido, meus estudos sobre a reforma escolar pretendem entender como as inscrições da diferença e da representação criam exclusões e abjeções em seus esforços para incluir. O que eu estou dizendo é, em primeiro lugar, que os próprios modos de pensar que organizam as ciências da educação e a reforma educacional não são apenas sobre ideias e teorias, mas “ações” sobre o que é (im) possível. Além disso, é importante reconhecer que o conhecimento não é um epifenômeno do

real, mas é material. Eu também reconheço a indeterminação, uma vez que não há garantias.

Agora o outro lado de mim. Se você me perguntar a que tipo de escola eu gostaria que minhas crianças fossem, eu recorrería a um livro de dois professores que ensinaram na escola-laboratório de Dewey, em Chicago, na virada para o século XX. Na pesquisa discutida em *O mito da reforma educacional* (1982), que eu mencionei antes, há um capítulo sobre a escola, cuja cultura é descrita como “construtiva”.

Como eu disse antes, nós continuamente precisamos agir e procurar realizar nossas convicções nas práticas cotidianas. Mas ao mesmo tempo precisamos pensar sobre os limites do presente como sendo importantes para pensar sobre a indeterminação do presente.

Em vez de pensar a estatística como uma descrição do real, você propôs compreender seus efeitos na produção de categorias para classificar pessoas. Como esses efeitos são produzidos no campo da educação?

Se você pensar sobre a estatística como algo feito apenas no departamento de matemática da universidade e como um modo de pensar que diz respeito apenas à sua lógica interna e à majestade com que os estatísticos organizam relações e quantidades, então trata-se da pura razão e não tem nada a ver com cultura, sociedade e política. É possível, contudo, que a história da estatística nunca tenha sido algo sobre números e lógica pura. No século XIX, o nome que se deu à estatística foi aritmética política, a qual se referia à polícia do Estado. Meu interesse na estatística é em como ela é trazida para os domínios social e cultural para dizer o que é, como as coisas são feitas e o que deveria ser corrigido quando seus cálculos apontam para magnitudes vistas como portadoras de anomalias, como as desigualdades identificadas no desempenho dos estudantes quando comparados por classe, raça e gênero. Para dizer de modo um pouco diferente, a estatística, como um modo de contar a verdade

sobre as escolas, as crianças, as famílias ou as sociedades, é parte de uma narrativa cultural sobre as pessoas e as diferenças. Para brincar um pouco com as palavras, a estatística é um modo de pensar que deixa o departamento de matemática e entra em outras arenas sociais para pensar abstratamente sobre as relações. A estatística ingressa na política e na pesquisa para renascer como parte de um diálogo cultural sobre o presente e a mudança, em que funciona para ordenar e classificar coisas e pessoas. Diferenças na escolarização que são padronizadas e codificadas em avaliações internacionais são inscritas em registros culturais e políticos. Esses registros nunca são meramente descritivos, mas geram princípios de visualização por meio de um conjunto de discursos sociais, culturais e políticos que produzem as classificações e as estratégias comparativas da medida. Foucault faz referência a isso quando fala sobre as grades de práticas históricas que se associam para produzir objetos de reflexão e ação. Falar sobre o avanço das crianças envolve a associação de ideias sobre infância, desenvolvimento e diferenças como qualidades de pessoas que podem ser especificadas e medidas para localizar e identificar diferenças entre populações distintas. Esses diferentes discursos passam a coexistir com ideias sobre a natureza dos sujeitos que estão sendo testados. Quer dizer, a medição do Pisa, da OCDE incorpora concepções do que é a ciência e a matemática que permitem a padronização e a codificação, de modo que itens possam ser construídos e modelos estatísticos aplicados para estabelecer equivalências e diferenças, dadas as magnitudes entre as nações.

Sem a grade das práticas históricas para dar inteligibilidade à ideia de avanço, não haveria estatística comparativa incorporada ao Pisa, por exemplo. Deleuze e Guattari, de maneira análoga a Foucault, falam sobre isso como uma montagem, conexões e desconexões, como em um rizoma, que habilitam objetos. Para pensar sobre isso por meio da ideia de cozinhar uma receita, a estatística é como um

ingrediente para fazer um bolo. Ela se combina com diversos outros ingredientes históricos para tornar possível a medida. Quando a farinha é adicionada à mistura do bolo, quando os números são adicionados nas medidas da OCDE, esses números já não são apenas números adicionados a outros ingredientes. O que eles produziram é algo diferente. Quando o bolo sai do forno, não são vistos os ingredientes, mas determinados objetos sobre os quais se pensou e agiu. O mesmo pode ser pensado em relação aos números do Pisa. Eles são incorporados em formas particulares de reflexão e ação que são diferentes da soma de suas partes individuais. As histórias que se contam são histórias sobre nações e pessoas, crianças e professores. Então você não pode pensar sobre os números como números puros, fora das práticas culturais.

A minha pesquisa relativa às avaliações de desempenho internacionais explora a grade na qual a estatística é incorporada para dar forma àquilo sobre o que se pensa e sobre o que se age. Essa grade não corresponde apenas à ciência e à medida. As distinções e categorias que ordenam a estatística são políticas, no sentido de que incorporam princípios culturais que diferenciam e dividem os tipos de pessoas. Penso que isso nos leva de volta à questão anterior sobre a desigualdade, mas por meio de questões sobre os sistemas de pensamento que organizam e classificam as práticas educacionais. Eu procurei compreender o programa da OCDE para a avaliação internacional do desempenho dos estudantes (Pisa) como incorporando pressupostos culturais sobre a sociedade, as pessoas e a mudança que estão engastados na episteme de suas mensurações.

O estudo do Pisa da OCDE evidencia uma ironia nas práticas educacionais correntes. As afirmações públicas são de que as medidas incidem sobre os conhecimentos práticos que os estudantes precisam para sua futura participação na sociedade. Há uma arrogância projetada aqui de que a OCDE sabe o futuro da sociedade e pode medir seu presente em Singapura, Coreia do Sul, Estados Unidos e

Brasil por meio da participação padronizada nesses diferentes lugares.

Mas há algo mais sobre o conhecimento prático. O prático não está relacionado a nada conhecido empiricamente, mas a um desejo que é abstraído ou a uma teoria imaginária sobre como a vida deve ser organizada. As medidas e os modelos de mudança da OCDE, mas não apenas eles, tomam essas abstrações e desenvolvem meios de padronizar, codificar e administrar os elementos de seu sistema de modo a atualizar o futuro desejado no qual as crianças devem tomar parte. Eu me referi a esse tipo de ciência como utopia enclausurada. Quando a OCDE fala, por exemplo, sobre o Pisa como um recurso capaz de fazer com que as nações melhorem seus sistemas, as categorias e a classificação incrustadas nas medidas estatísticas são discursos sobre algumas noções idealizadas sobre a sociedade e a nação que certamente não se referem ao futuro por vir. Os modelos de mudança de sistema da OCDE vinculam-se a um conhecimento anterior, no qual as medidas e as correlações são dirigidas a quem o professor deveria ser, a quem a criança é, mas também sobre aos valores e normas que organizam a família e a comunidade. Eu vou falar sobre isso na segunda-feira, relacionando-o à pesquisa que eu fiz com colegas suecos sobre avaliações internacionais de desempenho. Eu penso que as medidas estão muito claramente preocupadas não apenas com a criança, mas também com tudo o que cerca as crianças, para torná-las diferentes do que elas são e, ao mesmo tempo, em inscrever diferenças que produzem desigualdades em vez de igualdade.

Meus estudos do Pisa são sobre os efeitos de diferentes padrões históricos que se associam e formam princípios que governam o que se pode dizer, pensar e fazer. Os números se tornam parte de um fenômeno social que diz respeito a como alguém fala a verdade sobre o que é real, sobre como os problemas devem ser vistos e os caminhos para corrigir os problemas sociais. Minha pesquisa busca entender como esse modo

de pensar se conecta a uma rede de práticas para dirigir atenção a quem os professores são e deveriam ser, e essas práticas também incorporam imagens sociais e narrativas da família, da criança e da comunidade.

Esse olhar para as estatísticas pode ser situado em um campo da história da ciência que diz como a ciência e as teorias se tornam atores. O legado das teorias sociais e psicológicas em educação é tomar os humanos como sendo os únicos atores. Essas teorias da agência definem a criança, o professor ou os pais como o ator e a origem da compreensão e do pensamento sobre o que é feito e a mudança. A intenção e o propósito humanos ou as forças estruturais são definidos como agentes causais inseridos em teorias da escolarização e do aprendizado. O que eu estou sugerindo é um outro modo de pensar sobre a agência, formado por meio dos sistemas de conhecimento que ordenam, classificam e diferenciam o que é possível (e impossível) pensar e fazer. Nesse sentido, a estatística se torna um ator ao determinar o que constitui os problemas da educação, as características dos sistemas escolares que favorecem ou limitam a sua mudança e os parâmetros do que se considera como soluções razoáveis.

Neste ponto eu preciso recorrer ao trabalho de Ian Hacking, que está preocupado com a maneira pela qual os modos de trabalho nas ciências produzem modos de pensar sobre as pessoas tendo em vista enfrentar problemas sociais, e como esses modos de pensar se voltam para a vida cotidiana para criar tipos de pessoas e então agir sobre elas, na forma de princípios sobre o que elas são. A “atuação” das medidas no cotidiano da escola é visível hoje na Finlândia, que aparecia no topo nas mensurações anteriores do Pisa e agora está tentando descobrir como permanecer no topo por meio da reorganização de suas escolas. Você também pode vê-la na China, onde inicialmente Xangai foi autorizada a participar do teste e hoje estão expandindo a amostra. Disseram-me que agora todas as escolas da China estão sendo solicitadas a preparar as crianças para o exame do Pisa. E as escolas

estão reformulando o que fazem para preparar as crianças para os testes, incluindo mudanças no currículo para adequá-lo aos tipos de questões que são feitas e assim por diante.

Deixe-me dar outro exemplo, o *Nenhuma criança para trás*, nome da legislação americana para tornar as escolas iguais para todas as crianças, de todas as condições sociais, econômicas e culturais. Sua intenção era a igualdade, mas seus princípios de usar testes para identificar as escolas e os estudantes que fracassam incorporam uma série de princípios de desigualdade, que eu discuti acima, incluindo a inserção da desigualdade em vez da igualdade, de que falei antes com o trabalho de Jacques Rancière e que foi discutido também em seu livro *O filósofo e o pobre* (2004).

Em todo caso, você pode ver os efeitos da estatística em dois níveis. No primeiro, os efeitos nas condições históricas que tornam possível que esse seja um modo de pensar sobre as escolas, os professores etc. E no outro, que são mais efeitos relativos ao que as pessoas começam a pensar como sendo possível e ao que as pessoas fazem. Eu estive preocupado principalmente com o primeiro nível.

Você realçou o valor e a importância da associação de diferentes disciplinas, como a sociologia e a história na análise crítica das estatísticas. Você considera que essa perspectiva interdisciplinar também pode contribuir para problematizar uma compreensão determinística dos dados estatísticos na educação?

A resposta é “Claro que sim”. Se olharmos para a outra parte da nossa discussão, eu estou continuamente trazendo bibliografias diferentes e aproximando-as, e não é que eu esteja fazendo isso intencionalmente, mas eu continuo encontrando referências relevantes para a minha compreensão da ciência, para os problemas da mudança e os princípios por meio dos quais as pessoas falam sobre os problemas da educação, os professores e as crianças. Existe uma tendência em educação, mas não apenas na educação, de

saber bem todo o possível dentro do domínio no qual você se especializou como pesquisador. Isso leva a uma hiperespecialização, na medida em que você continuamente focaliza qualidades diminutas dos fenômenos, de uma maneira que não te permite pensar sobre as pessoas e as coisas do mundo para além de fronteiras pré-definidas que continuamente limitam suas questões e sua compreensão.

Eu considero esse tipo de especialização como incesto profissional. Você lê o que já é interno à bibliografia familiar no âmbito da qual você realiza a sua pesquisa. Assim, a pesquisa continua repetindo a si própria e resulta em um modo de fazer pesquisa onde se torna impossível questionar o que já se tornou aceito como o modo de elaborar as questões, os métodos e as soluções dentro das fronteiras existentes sobre o que é “razoável”. Enquanto eu também penso dentro das fronteiras, que são os modos de pensamento organizados de maneira paradigmática, minhas leituras continuamente procuram encontrar lugares que me ajudem a questionar o que é tomado como natural e inquestionável, para descobrir o que é inquestionável para a escola – como pensar que as escolas são lugares de aprendizagem e as crianças são tipos de pessoas que “aprendem” – perguntando como pesquisador sobre como esses objetos da escolarização se tornam inteligíveis como modos de pensar e agir.

Quando eu falo sobre ler bibliografias diferentes, penso em referências que proporcionam meios de compreender e tornar frágil o que é dado como natural e inquestionável. Não se trata de uma literatura específica e não está confinada em qualquer disciplina, mas cruza fronteiras. Eu leio histórias sociais e culturais, tais como as que se referem à formação cultural das repúblicas modernas e a ideia de cidadão como um tipo de pessoa necessária aos governos. Eu aprecio histórias conceituais para considerar como ideias de “social”, noções de tempo, ideias de progresso, por exemplo, tornam possível pensar e organizar a vida. Eu leio sociologia do conhecimento e sociologia e

sociologia histórica da ciência. Por exemplo, é aparentemente natural sentar em uma classe e tomar notas ou fazer pesquisa qualitativa que requer observações em sala de aula. Esse modo de observação requereu o desenvolvimento de um tipo particular de “self” científico que emergiu entre 1600 e 1800. Isso exige aprender como se distanciar da vida cotidiana e conceitualizar os acontecimentos do dia a dia como coisas que importam. E eu gosto de ler filosofia – particularmente filosofia histórica e a filosofia do continente europeu (versus filosofia analítica, embora haja elementos da filosofia britânica sobre a linguagem, por exemplo, que eu não pretendo dispensar). Esses diferentes percursos acadêmicos servem para pensar sobre as questões do conhecimento e como se torna possível pensar sobre as pessoas como atores humanos e agentes, como efeitos do poder.

Eu leio através das disciplinas, o que usualmente significa não encontrar respostas diretas para aquilo sobre o qual eu estou trabalhando. Em vez disso, essas leituras se tornam parte de um jogo intelectual para pensar sobre e desafiar as distinções do senso comum e os modos de organizar a educação. Isso é importante para compreender que os fenômenos da escola não se ajustam a um campo disciplinar específico, mas, se eu recorrer à frase de antes, são formados por meio de uma rede ou conjunto de diferentes trajetórias históricas que não têm uma simples origem. O problema intelectual é como desenvolver modos interpretativos de pensar e estudar os modos como as coisas são engendradas.

Eu aprendi a provocar o meu pensamento por meio dessas leituras, por meio da filosofia, história, sociologia, estudos culturais e teorias visuais, estudos feministas, entre outras, e então a cultivar bons amigos que me põem em contato com essas literaturas que eu não poderia encontrar sozinho. Hoje estou lendo sobre a lógica cultural da computação. Eu não tenho certeza de como encontrei esse livro, mas é intrigante para pensar sobre números e o novo saber da sociedade e da educação chamado de “big data”. Para responder à sua questão, não

é apenas ler bibliografias interdisciplinares, mas pensar sobre como situar o conhecimento acadêmico que me permite jogar com ideias e me autoriza a “ver” e pensar sobre os problemas nos quais eu estou trabalhando em educação.

Como um pesquisador do currículo, como você vê a influência dos estudos culturais nas teorias do currículo?

Houve a Universidade de Birmingham que empregou teorias culturais em termos estruturalistas, no âmbito da tradição marxista. Paul Willis, por exemplo, foi um dos líderes nesse campo e influenciou os estudos críticos sobre a educação. Mas eu penso que há hoje um outro ramo dos estudos culturais que se relacionam, em parte, ao trabalho sobre os estudos psicológicos de Valerie Walkerdine, Nikolas Rose e Nancy Lesko – que são diferentes uns dos outros, mas apresentam uma familiaridade por meio do modo como aproximam a cultura de questões que dizem respeito a relações entre saber e poder que são históricas e propõem questões diferentes das que eram formuladas na Escola de Birmingham.

Eu penso o que eu faço como sendo estudos culturais. Estou preocupado em compreender como as pessoas criam os objetos da vida cotidiana. Também estou interessado na história cultural, que é parte dos estudos culturais contemporâneos. Essa aproximação requer uma historicidade para considerar como princípios são gerados para formar teses culturais sobre quem as pessoas são, deveriam ser e quem não “cabe” – a relação entre os três serve para pensar sobre como a exclusão, a abjeção e as inclusões não são opostas, mas estão embutidas uma na outra e são parte do mesmo fenômeno. Cada ato de inclusão é um ato de exclusão, na medida em que são relacionados – não apenas linguisticamente, mas também historicamente. Essa é uma maneira diferente de entender o poder e as diferenças, portanto, daquela do grupo de Birmingham que se vale das teorias do social estruturalismo, as quais incorporam oposições binárias.

Isso talvez remeta novamente à questão anterior da interdisciplinaridade. Esse movimento através das disciplinas, que se relaciona com o que eu estudo, produz os problemas sobre como eu penso a minha própria classificação disciplinar. Se eu recorrer aos diferentes convites para participar de atividades profissionais, às vezes eu sou posicionado como sociólogo. E então, que tipo de sociólogo? Um sociólogo cultural? Um sociólogo político? Eu escrevi um livro, por exemplo, intitulado *A sociologia política da reforma educacional* (1991), que pode me alocar no campo da sociologia, embora eu não tenha certeza de que todos os membros da área concordariam. Às vezes eu passo por um historiador ou então sou visto como um filósofo pelas definições dos outros. Eu penso que isso acontece porque não se sabe o que fazer comigo quando se trata de classificação. E então eu vou para o campo dos estudos sobre o currículo e alguns dos meus escritos são dirigidos a esse tipo de questões. Penso que essas diferentes classificações são aplicadas, em parte, devido ao meu modo de escrever e também ao tipo de livro que eu produzi e, parece-me, a percepção de outros, que pensam classificações como identidades.

Mas eu vejo essa necessidade de localizar nas categorias existentes como aquilo que Rancière chamou de policiar as fronteiras, uma característica particular da modernidade. Conhecer alguém consiste em situá-lo como pertencente a uma classificação existente de um tipo de pessoa e população. Para mim, isso também é um problema, uma vez que eu leio através de vários campos que eu descobri que não cabem perfeitamente nas fronteiras dos sindicatos da academia. Por alguma razão, na minha escrita (e no meu pensamento), a tentativa de desnaturalizar o que é familiar na educação produz uma sintaxe e noções que não são familiares e eu não me encaixo nessas distinções muito bem. Então, enquanto eu diria que um aspecto central nos meus estudos é a questão da cultura por meio dos sistemas de pensamento, esses cruzam fronteiras,

evidenciam filiações ao mesmo tempo em que as transgridem.

O que você pensa das perspectivas multiculturais que reivindicam a igualdade no currículo?

Há dois elementos nessa questão. Em primeiro lugar, Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant escreveram um artigo muito interessante, “Sobre a astúcia da razão imperialista” (1999). O texto compara a noção americana de raça com o contexto histórico do Brasil. Os autores dizem: vejam, vocês não podem usar as categorias americanas de raça, porque elas incluem um conjunto particular de relações históricas e distinções que não são adequadas para pensar sobre o Brasil. Esse último tem uma história cultural e relações sociais muito diferentes que entram nos princípios que definem diferença e raça. As categorias americanas não funcionam e é preciso ser muito cuidadoso para não ser epistemologicamente imperialista e, desse modo, perder a historicidade do que se está estudando. A ideia do multiculturalismo, quando eu falo sobre isso, é para reconhecê-la por meio de uma formação histórica particular de raça e desigualdade, a dos Estados Unidos. A formação e o contexto focalizaram principalmente as questões do poder soberano e as políticas de representação e identidade que essas questões geraram em suas estratégias para considerar exclusões e grupos marginalizados. O foco na exclusão emerge principalmente em relação à representação dos afro-americanos nas escolas, mas também como uma parte maior do movimento pelos direitos civis relativos aos espaços públicos e às oportunidades econômicas. Hoje esse foco é dominante, mas ampliou-se para os discursos sobre pessoas de cor, sobre gênero e sexualidade, entre outras distinções, que buscam criar um panorama mais amplo no qual são expostas as desigualdades sociais.

Situar as perspectivas multiculturais como um movimento social na educação é reconhecer que elas têm sido uma intervenção

necessária e importante na organização da escolarização e seus compromissos sociais e políticos. Dito isso, meu interesse volta-se para outros modos de ampliação do pensamento sobre as práticas históricas e concretas por meio das quais as diferenças são produzidas. *Modernidade e Holocausto* (2000), de Zygmunt Bauman levanta uma questão importante. Ele se pergunta como se tornou possível que os alemães, detentores de grande parte da alta cultura do Iluminismo, matassem milhões de pessoas. Sua resposta é que é importante considerar a modernidade como algo que tornou possível um modo de pensar que torna as pessoas capazes de constituir as diferenças de uma maneira que pode transformar grupos particulares de pessoas em não-humanos e, portanto, como parte de um estado de exceção. De certo modo, a discussão de Giorgio Agamben sobre o campo ecoa esse movimento geral para se pensar sobre as consequências do estilo de pensamento comparativo que ganhou visibilidade no Iluminismo e hoje incorpora as ciências contemporâneas que lidam com a inclusão social.

Eu escrevi sobre essa “comparatividade” da razão e a fabricação histórica das diferenças em *Cosmopolitanism and the Age of School Reform* (2008). Eu argumentei nesse livro que as ciências sociais e psicológicas, desde a virada do século XX nos Estados Unidos até atualmente, incorporam esse modo de pensamento comparativo e seus gestos dúbios. Dúbio é uma palavra para expressar que reformas e pesquisas carregam um gesto de esperança de maior inclusão por meio das reformas. E, relacionado a esse gesto (seu duplo), são simultaneamente engendrados medos em relação às populações que ameaçam a esperança de formar esses tipos de pessoas, as quais incorporam essa esperança do presente e suas imagens de progresso. Hoje os gestos dúbios são expressos na linguagem da inclusão que você encontra em grande parte da literatura do multiculturalismo. Essa linguagem fala, por exemplo, que “todas as crianças aprendem” e

fala dos conhecimentos que os grupos étnicos e minoritários possuem. Expressa a esperança de que a escola pode encontrar processos de instrução que capacitem crianças de diferentes *backgrounds* sociais, culturais, étnicos e raciais a se tornarem igualmente bem-sucedidas.

O gesto de esperança, no entanto, incorpora práticas culturais que estão frequentemente contidas na metonímia do “todos”; como em “escola para todos” e “todas as crianças podem aprender”, por exemplo. A inscrição do “todos”, contudo, incorpora um conjunto particular de princípios no qual o “todos” assume uma unidade a partir da qual se definem as diferenças. Quando nós olhamos para os programas curriculares, por exemplo, as narrativas do ensino incorporam uma esperança de inclusão que, ao mesmo tempo, produz medos em relação ao tipo de criança considerado perigoso. Isso não acontece abertamente, mas por meio das distinções geradas sobre a criança a quem “falta” motivação, a família “fragilizada” que não oferece apoio para que a criança possa ter sucesso na escola, a criança em desvantagem, a criança com baixa autoestima. Cada uma dessas expressões evidencia o desejo de ajudar e incluir a criança; apesar disso, simultaneamente gera princípios sobre as características, qualidades e capacidades que definem a criança diferente e a diferença corresponde a uma “falta”. Dizer que a criança apresenta “falta” de motivação já é inscrever valores e normas sobre o que é “visto” como motivação e separar a criança a quem “falta” essa qualidade. O estilo comparativo de pensamento contém o que é geralmente considerado como oposição: inclusão e exclusão são parte do mesmo fenômeno.

A ideia de gestos dúbios na razão comparativa do pensamento contemporâneo se relaciona com a minha referência anterior a Rancière sobre a desigualdade como produto dos esforços para criar igualdade. A teoria feminista e a historiografia aproximaram-se dessa camada de análise por meio da questão que Denise Riley levantou em *Am I that name? Feminism and the*

category of “women” in history (1988) e, com a filósofa feminista Judith Butler, que argumenta que nós precisamos reconhecer que o pronome “eu” implica concomitantemente o autobiográfico, na medida em que corresponde à pessoa que fala. Mas junto com o “eu” pessoal, há o “eu” histórico. Esse último reconhece que discursos específicos formados historicamente circulam por meio da fala para dar inteligibilidade ao que é dito.

É esse “eu” histórico que precisa ser considerado em qualquer projeto de compreensão da escola, seus limites e suas possibilidades. Eu escrevi sobre isso um tempo atrás, quando pensava sobre pesquisa educacional e paradigmas (1982). Eu argumentei que a pesquisa estava interessada na atividade e no movimento, uma vez que seus próprios esforços de mudança reinscreviam o próprio quadro de seu contexto contemporâneo. O resultado disso, irônica e paradoxalmente, são teorias da mudança que dizem respeito à conservação e à estabilidade e não à transformação.

Em um livro que eu editei, chamado *Foucault’s Challenge* (1998), há um capítulo de David Schaafsma sobre uma estudante secundária afro-americana que estava grávida em Detroit. A estudante era classificada com uma distinção sobre “meninas adolescentes grávidas” que eram posicionadas como um problema tanto para a escola como para a sociedade. Essa população era composta principalmente por mulheres afro-americanas. Em um nível, você pode ler a narrativa em termos dessa jovem mulher resistindo às distinções socialmente dadas e tendo “voz”. Mas o discurso por meio do qual essa mulher expressava sua “resistência” era formado em um sistema de pensamento que definia a mulher como um tipo particular de pessoa que é diferente. As distinções por meio das quais a jovem mulher falava era a do “eu” histórico mencionado anteriormente. Elas incorporavam características culturais consideradas patológicas sobre a moralidade e a sexualidade que diferenciavam essa estudante secundária da normalidade não declarada das outras.

Se eu tomo esse capítulo, ele oferece um modo de enquadrar o multiculturalismo. Os estudos culturais aos quais estou me referindo para pensar sobre o multiculturalismo indicam uma alternativa aos estudos da Escola de Birmingham, que também são centrais para a antropologia contemporânea. Eu estou sugerindo que, enquanto questões estruturais sobre cultura, representação e identidade são importantes, é preciso se perguntar sobre a produção do diferente, sobre tecnologias concretas de radicalização, por exemplo. Trata-se de jogar com a ideia de cultura, historicizando os princípios gerados sobre quem “nós” somos, devemos ser, e quem são os abjetos desses espaços?

Parece-me, portanto, que questões sobre diferenças construídas em narrativas e imagens sobre os tipos de pessoas precisam ser consideradas como projetos do multiculturalismo. Isso não quer dizer que atualmente não existam no pensamento educacional americano trabalhos politicamente importantes e intelectualmente sensíveis feitos na perspectiva multicultural. Meus colegas Gloria Ladson-Billings, Carl Grant e Anthony Brown na Universidade do Texas-Austin, de diferentes maneiras, propiciam intervenções importantes para desafiar práticas educacionais existentes. Ainda assim, tanto ao pensar sobre o que vem sendo feito e em minha preocupação com a estruturação epistemológica da diferença há ainda a necessidade de reconhecer, como fazem Bourdieu e Wacquant, que as noções de multiculturalismo não podem ser traduzidas diretamente para pensar sobre problemas sociais e diferença. O compromisso e a tarefa exigem considerar historicamente a relação de epistemologia para as distinções culturais e as tecnologias que produzem a diferença. Isso está sendo parcialmente feito no trabalho de Weili Zhou, na Universidade Chinesa de Hong Kong, sobre a organização histórica e cultural no pensamento educacional chinês contemporâneo e por Jamie Kowalczyk, na Faculdade de Concordia, Chicago, sobre a educação intercultural italiana e seus princípios de exclusão e abjeção.

Minha preocupação é simultaneamente teórica e metodológica; ou seja, como entender o multiculturalismo no contexto de como a diferença é ordenada; e como um acontecimento de diferentes trajetórias sociais, epistemológicas e políticas, que se encontram para criar o objeto de reflexão – multiculturalismo. Transformar em acontecimento e tratar os objetos da escolarização como monumentos para uma cultura. Tratar os objetos da escolarização como monumento nos permite perguntar sobre como esses objetos – crianças e a construção das diferenças – tornaram-se historicamente possíveis e plausíveis para pensar sobre as pessoas como portadoras de diferenças individuais não como algo natural, mas explorar as lógicas ou racionalidades específicas que estão em operação nos conhecimentos da psicologia e da antropologia relacionados à educação.

Alquimia é um conceito metafórico importante em seus textos sobre o currículo e as reformas educacionais, que contribuem para explicar como a pedagogia converte disciplinas científicas em conteúdos escolares, com o objetivo de produzir a criança desejada e o cidadão do futuro. A psicologia é um elemento central dessas alquimias. A seu ver, qual é a relevância da psicologia nos currículos de formação de professores?

Eu me aproximei disso anteriormente, então vou continuar o que havia começado a dizer. As psicologias que usamos para pensar sobre instrução e aprendizado e a pesquisa educacional sobre matemática e ensino de ciências, por exemplo, focalizam essas psicologias educacionais para considerar os processos e efeitos da instrução. Eu argumentei que esses estudos não estão relacionados ao entendimento da ciência, da matemática e das artes. As psicologias educacionais são tecnologias sociais para produzir determinados tipos de pessoas. Incorporam teses culturais sobre como uma criança vive e como deveria viver. Essas teses dizem respeito à relação dos indivíduos

com uma ordem moral e o pertencimento coletivo. Se você olha para a origem da formação das disciplinas escolares, você percebe que elas não foram criadas para ensinar música ou ciências para as crianças. Apareceram para ajudar a construir o pertencimento coletivo, proporcionando processos que ordenam as sensibilidades, disposições e consciências das pessoas, particularmente os pobres, imigrantes e populações raciais que eram temidas como populações perigosas na passagem para o século XX. Na virada para o século XX e na formação da escola americana moderna, as psicologias educacionais foram delineadas para criar estratégias de intervenção dirigidas às novas populações que ingressavam na escola “moderna” de massas. Para pensar sobre isso historicamente, as ciências deveriam criar conhecimentos que seriam úteis para produzir certos tipos de pessoas portadoras das disposições e sensibilidades apropriadas à participação e ao “pertencimento” em práticas sociais e políticas. Essa produção de tipos de pessoas, retomando os gestos dúbios, criam exclusão e abjeção em seus esforços para incluir. Você encontra eventos homólogos em Portugal, quando você lê o trabalho histórico de Jorge do Ó, Catarina da Silva Martins e Ana Paz.

Pensar sobre a escola e suas ciências desta maneira proporciona um modo de se aproximar do ensino das disciplinas escolares. Ensinar música e matemática são alquimias. A alquimia propicia um modo de pensar sobre as escolas como instituições que precisam realizar uma transformação mágica dos conhecimentos disciplinares. Eu digo “precisam” na medida em que as crianças não são cientistas, músicos concertistas ou artistas. A questão formulada pela ideia de alquimia é quais são as tecnologias que traduzem os campos disciplinares, tais como a física e a música, em modelos curriculares que ordenam a instrução.

Ao se perguntar sobre a alquimia que traduz o currículo escolar, uma vez que a questão é posta, a resposta é relativamente fácil. A alquimia é gerida pela psicologia educacional

e uma filosofia analítica que define os campos disciplinares por meio da identificação de seus conceitos e generalizações. Os modelos existentes de tradução do currículo tratam os campos disciplinares, se eu puder recorrer à gramática, como nomes e não como a relação entre o que é feito (sua qualidade de verbo) com o que é admitido como sendo seus objetos (a qualidade de nome). Essa qualidade de nome no currículo inscreve tradições analíticas para a compreensão do conhecimento, que existe como sendo independente de seus modos de produção. As psicologias são sobre produzir determinados tipos de pessoas e sobre efeitos de poder.

Para dizer isso de modo um pouco diferente, se eu fosse até alguém no departamento de matemática que está trabalhando em algum problema esotérico do campo e perguntasse: “Como vai a sua resolução de problema?”; “Sua motivação está alta hoje?” A pessoa provavelmente olharia para mim como se eu fosse meio maluco! Todas essas palavras e formações psicológicas que organizam o ensino das disciplinas escolares não têm nada a ver com os matemáticos e os cientistas, seus modos de vida e suas relações com o que é gerado nesses campos do conhecimento. Os modelos de tradução do currículo cristalizam o conhecimento disciplinar. Eles são transformados em determinados conceitos e generalizações. A pedagogia é o processo pelo qual as crianças devem ser levadas a entender a majestade dos resultados de práticas disciplinares – seus conceitos, generalizações. Essa aproximação cria um mundo estável para as crianças apreenderem, por meio do privilégio concedido às psicologias da aprendizagem.

Além disso, os modelos de tradução do currículo contemporâneo incorporam gestos dúbios; há a esperança de transformar as crianças engajadas em temas de salvação sobre o futuro, e a esperança simultaneamente incorpora medos em relação às populações que ameaçam o futuro. Os gestos dúbios produzem exclusões e abjeções em seus esforços para incluir. E, finalmente, a alquimia esconde os

processos sociais, culturais e políticos por meio dos quais o conhecimento é produzido. Isso apaga qualquer elemento crítico na educação.

Deixe-me dar um exemplo. Quando eu olhei para os padrões de aprendizagem de matemática e música nos Estados Unidos, as duas disciplinas escolares eram organizadas a partir de conceitos similares relativos às psicologias educacionais. Ruth Gustafson, que produziu uma bela dissertação sobre as origens da educação musical nos Estados Unidos, e eu escrevemos um artigo sobre os parâmetros curriculares para a educação musical e matemática (com Gustafson, 2002). Apesar de os dois campos de conhecimento parecerem muito diferentes quando se olha para a matemática e para a música de conservatório, por exemplo, os parâmetros curriculares sobre o que as crianças devem aprender ou como devem ser avaliadas eram quase os mesmos. Os parâmetros eram sobre o crescimento da criança, o desenvolvimento, as qualidades morais e as disposições. Eles incorporavam sentenças psicológicas sobre solução de problemas, habilidades de comunicação, motivação etc. Então, ainda que o conteúdo, o que deveria ser aprendido, fosse diferente, essas diferenças se fundiam numa linguagem que era praticamente a mesma. As disciplinas são tratadas como conjuntos dados de conceitos e generalizações que os estudantes aprendem, enquanto a psicologia fornece as regras e parâmetros para a seleção, organização e avaliação das aquisições da classe.

Se eu me volto para a sociologia do conhecimento e da ciência e para os estudos da tecnologia, eu posso pensar em diferentes modelos de tradução para a compreensão das disciplinas escolares da física, biologia ou história. A literatura oferece um modo de pensar sobre a física ou a matemática que é muito diferente daquele como elas são traduzidas, por meio da psicologia, nos modelos curriculares. Essa última focaliza seus conteúdos e objetos de reflexão como sendo separados dos “métodos científicos” ou, hoje, como os processos

modelares para que os estudantes se engajem no ensino das disciplinas escolares. Bruno Latour, Ian Hacking e Lorraine Daston, entre outros, integram um campo de estudos engajado na tradução da ciência e da matemática em discursos dirigidos à compreensão histórica das maneiras como e das condições nas quais o pensar e o agir “cientificamente” se produzem. Eu penso que, se você quer desenvolver o currículo escolar, essas são as especialidades que proporcionam espaços para o desenvolvimento de modelos de tradução. O desenvolvimento das psicologias, se necessário, é formado em relação à tradução de modelos e não separadamente. Isso significaria que os modelos curriculares não se iniciariam com o aprendizado das teorias, mas pelo questionamento a respeito do que as pessoas fazem nesses campos disciplinares e artísticos para encontrar linguagens para os modelos curriculares que pudessem conectar-se com psicologias apropriadas.

Você considera possível garantir o mesmo direito à educação para todas as crianças, tendo em vista as diferenças individuais?

Essa é uma questão muito complexa, então eu vou primeiro tentar pensar sobre essa complexidade para depois oferecer uma resposta. Em primeiro lugar, a noção de “mesmos direitos” me leva de volta à questão anterior sobre o uso da palavra (uma ideia) “todos”. Isso é parte de um modo de pensar específico – uma unidade a partir da qual a diferença é estabelecida. E há o conceito de individualidade, incorporando uma noção de diferença que é separada, pelo menos textualmente, do social e histórico. E, finalmente, o conceito de direitos que parece como algo que existe naturalmente para a escola e o pesquisador assegurarem que seja respeitado nas práticas pedagógicas.

Então a complexidade envolve a relação de mesmos (para todos), individualidade, e direitos e é preciso ver o sentido disso. Eu vou tentar pensar

sobre eles em conjunto, em uma grade ou como parte de uma receita, para pensar sobre as três palavras como sendo razoáveis para falar por meio de suas conexões com outras práticas.

Deixe-me começar com “direitos”. A questão dos direitos assume que há um consenso unificado sobre o que é bom, ético e moral. Esse consenso e harmonia aparecem como uma natureza transcendental e a-histórica para a humanidade. Jacques Rancière tem um bom artigo sobre os direitos humanos que se relaciona com isso. Ele questiona quem é o sujeito dos direitos humanos e argumenta que se trata de uma abstração que parece não se conectar a nada e, ainda assim, aparece como algo natural que implica uma polaridade que divide aqueles que têm direitos e aqueles sem direitos, os quais dependem do poder soberano.

A palavra “mesmo” assume tanto a unidade do “todos” como seu sentimento, e é, parece-me, um modo de honrar o compromisso com a ideia de equidade. Contudo, como eu disse antes, o “todos” assume uma unidade a partir da qual se inscrevem as diferenças.

E, então, há o compromisso com as “diferenças individuais”. Se eu for histórico em relação a isso, a ideia de indivíduo ocorre no século XVIII, ao mesmo tempo em que a ideia do social. As duas estão interligadas. Falar sobre o social é assumir algo sobre os indivíduos e vice-versa. A ideia de indivíduo está sempre relacionada a alguma ideia do social – falar sobre a resolução de problemas requer algumas qualidades sociais e valores para considerar o que é e o que não é resolução de problemas. Então, perguntar sobre diferenças individuais é perguntar sobre o social envolvido na ideia das diferenças e sobre o que conta quando as pessoas falam, pensam e agem.

As escolas, pelo seu modo de funcionamento, tornam visíveis as diferenças individuais, na medida em que crianças da mesma idade devem aprender o mesmo currículo ao longo do mesmo período.

Bem, eu estou fazendo uma distinção entre o que as escolas dizem que estão fazendo e as condições que tornam historicamente possíveis esses modos de pensar e agir. Eu não assumo que as diferenças individuais são algo natural para o pensamento e a escola. Eu quero saber sobre as distinções e classificações dadas para moldar o que é possível fazer, uma vez que as pessoas sejam “indivíduos”. Isso significa pensar a classificação sobre os indivíduos como sendo historicamente produzidas (e produzidas recentemente) para organizar crianças, professores e noções de igualdade. Meu propósito não é aniquilar o pensamento sobre o indivíduo. É desnaturalizar o que é dado como natural sobre as diferenças individuais, por exemplo. E, ao fazê-lo, entender os limites dos modos atuais de pensar e agir, como os estilos comparativos de racionalidade e os gestos dúbios de exclusão e abjeção de que eu falei antes.

Essa problematização do senso comum da escola como um efeito de acontecimentos históricos é um modo de pensar sobre a mudança. Carrega a possibilidade de abrir outras alternativas, além das que já estão disponíveis no presente. Embora não haja garantias, esse modo de historicizar a escola e seus métodos de pesquisa não inscreve uma teoria sobre a fabricação de tipos de pessoas e o governo do futuro, como a que está implicada na pesquisa social e educacional contemporâneas. Se eu retorno à ideia das diferenças individuais, as teorias sobre individualização e diferenças individuais incorporam princípios sobre tipos de pessoas e o que importa como sua “natureza humana”. A tarefa da escola se torna atualizar e administrar o que é dado como natural. Pesquisar é encontrar os melhores métodos ou processos de aplicação das teorias que definem as diferenças individuais. Mas essa teoria não diz respeito ao que existe, e sim a um modelo de criança que a pesquisa deve atualizar por meio da padronização e do cálculo. Isso é um pouco irônico. Individualizar é padronizar. E no topo dessa ironia está o fato de que essa pesquisa é entendida como mera descrição. Mas não é esse o caso.

Então a questão é em si mesma histórica. É para entender a grade de ideias, narrativas e conceitos que diferenciam e distinguem tipos de pessoas que incorporam princípios de normalidade e patologia – eu volto novamente a pensar sobre a inscrição dos gestos dúbios da “razão” educacional.

A escola moderna se baseia na crença de que o conhecimento científico tem o poder de aperfeiçoar os seres humanos e as sociedades e conduzi-los ao progresso. Teorias críticas têm questionado essa crença de diversas maneiras. A partir da sua perspectiva crítica, qual poderia ser a relevância da escola para a sociedade e os indivíduos contemporâneos?

Eu penso que as tradições crítica e liberal têm uma dívida em relação ao Iluminismo (Marx e Descartes tinham) e à ideia iluminista sobre a razão e a racionalidade no processo de mudança. Mas há diferenças no modo como essa dívida é aceita e utilizada. Eu não sei como formulá-lo, a não ser talvez dizer que existe uma atitude do Iluminismo, que orienta a nossa atenção para a história humana e para a ação, que dá a possibilidade de intervir e continuamente procurar honrar nossos compromissos sociais e políticos. Mas com esse compromisso existe a obrigação de continuamente questionar como as coisas são feitas e seus limites. Essa é a ideia da dívida que acompanha os esforços de melhoria social. O Iluminismo foi esse duplo: um modo de agir para melhorar o mundo que, ao mesmo tempo, requeria uma atitude crítica dirigida ao que estava sendo feito. As duas trajetórias precisam ser pensadas em conjunto. Questionar o que é natural a respeito do mundo é parte do processo de torná-lo melhor.

Há a promessa da escola moderna e eu não estou pronto para renunciar a ela. Mas com essa promessa há o reconhecimento da importância da dúvida e daquilo que atualmente designamos como estudos críticos. A escola moderna é, se vocês quiserem, um nobre experimento do século XIX. Esse experimento esteve estreitamente

associado com a invenção da república moderna. Não é por um acidente histórico que a bandeira do Brasil leva o lema “ordem e progresso”, tomado de August Comte no século XIX. O positivismo incorpora temas específicos relacionados ao compromisso do Iluminismo com a razão e a ciência na formação do pertencimento coletivo. Você não pode ter a noção moderna de governo a menos que haja pessoas que sejam responsáveis e participem da criação do bem comum.

O que é interessante para mim ao pensar sobre isso é que os fundadores da república americana têm uma profunda dívida com as ideias do Iluminismo que eles transpuseram para a teoria política do Estado e do cidadão. Mas eles não acreditavam que as pessoas fossem capazes de pensar como o cidadão cosmopolita do Iluminismo. A educação devia ensinar às crianças sobre os seus sentimentos, mas deixava para as elites a tarefa de produzir conhecimento sobre as pessoas e ordenar os processos de mudança. Quando eu falei sobre a alquimia nas disciplinas escolares contemporâneas, esse medo das pessoas é incorporado nos modelos de currículo que organizam o que é conhecido e os modos de conhecer. Parece-me que a relevância da escola está em encontrar novos modos de traduzir, que preservem a honestidade e a integridade do conhecimento disciplinar, o que inclui modos de engajamento na dúvida e não apenas na ordem e na disciplina. Chamar algo de “resolução de problemas” não leva ao envolvimento com as questões substantivas de mudança, ação humana e questões de liberdade, que estão na interface entre as teorias políticas modernas e a escolarização.

Parece-me que parte do argumento de Rancière se refere a que muito do que nós assumimos como democracia diz respeito a policiamento. Seu argumento de que você não pode institucionalizar a democracia é importante. O que as escolas fazem é institucionalizar a democracia e seus tipos de pessoas. Isso reinscreve os gestos dúbios de que eu falei antes. Talvez *O mestre ignorante*, de Rancière, ofereça uma alternativa relevante nos

dias de hoje tanto para a escola como para as questões sobre igualdade.

Um último comentário, relacionado à pesquisa, quanto à tendência de reduzir a pesquisa a métodos que são de fato inscrições de técnicas, como quando você usa ‘métodos’ qualitativos ou quantitativos. Os historiadores fazem a mesma coisa ao fazerem as técnicas se parecerem com métodos. Historiadores frequentemente posam de positivistas quando tomam o arquivo como o repositório da história. A tarefa do historiador torna-se descobrir o sentido do que está no arquivo. Foucault falou sobre o arquivo de um modo diferente. Trata-se de transformar coisas em arquivo e tratar ocorrências da vida e afirmações como acontecimentos, para entender as condições que os tornaram possíveis. Isso é algo diferente de “ver” coisas como dados.

É importante reconhecer que toda a pesquisa envolve sua encarnação em estilos de pensamento através dos quais os problemas são definidos, os métodos são produzidos,

a interpretação é delimitada, e respostas elaboradas para parecer razoáveis. Conforme Ian Hacking, operamos com estilos de pensamento que não são empiricamente comprovados, mas que oferecem os princípios a partir dos quais nós conhecemos e produzimos os objetos de reflexão e ação. Sendo assim, os métodos são importantes e devem ser conhecidos apenas quando considerados no interior de um estilo de pensamento.

O problema para mim é aquele que Feyerabend discutiu em *Science against Freedom* (1974). Ele escreveu que costumava ir a encontros e pensava que as pessoas ao redor dele eram profissionais incompetentes, que não conheciam as questões que estavam formulando. Então, ele percebeu que as pessoas não eram incompetentes. O problema era o modo como eram educadas para apagar a memória e produzir uma ignorância histórica sobre o modo como as questões que formulavam haviam se tornado importantes.

Obras referidas na entrevista

BAUMAN, Zygmunt. **Modernity and the Holocaust**. Ithaca: Cornell University Press, 2000.

BLOCH, Marc. **The historian's craft**. Manchester: Manchester University Press, 1964.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. On the cunning of imperialist reason. **Theory, Culture & Society**, London, v. 16, n. 1, p. 41-58, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Difference and repetition**. New York: Continuum, 2004.

FEYERABEND, Paul. How to defend society against science. In: Hacking, Ian. (Org.). **Scientific revolutions**. Oxford: Oxford University Press, 1993. p. 156-167.

FOUCAULT, Michel. **The archaeology of knowledge and the discourse on language**. New York: Pantheon, 1972.

FRYE, Northrop. **The educated imagination**. Indiana: Indiana University Press, 1964.

NASAR, Sylvia. **A beautiful mind**: a biography of John Forbes Nash Jr, winner of the nobel prize in economics, 1994. New York: Simon & Schuster, 1998.

POPKEWITZ, Thomas S. **A political sociology of educational reform**: power/knowledge in teaching, teacher education and research. New York: Teachers College Press, 1991.

POPKEWITZ, Thomas S. **Cosmopolitanism and the age of school reform**: science, education, and making society by making the child. London: Routledge, 2007.

POPKEWITZ, Thomas S. Reform as political discourse: a case study. **School Review**, Chicago, v. 84, n. 1, p. 43-69, 1975.

POPKEWITZ, Thomas S.; BRENNAN, Marie. **Foucault's challenge**: discourse, knowledge, and power in education. New York: Teachers College Press, 1998.

POPKEWITZ, Thomas S.; FRANKLIN, Barry M.; PEREYRA, Miguel A. **Cultural history and education**: critical studies on knowledge and schooling. New York: Routledge, 2001.

POPKEWITZ, Thomas S.; GUSTAFSON, Ruth. The alchemy of pedagogy and social inclusion/ exclusion. **Philosophy of Music Education Review**, St. Bloomington, v. 10, n. 2, p. 80-91, 2002.

POPKEWITZ, Thomas S.; TABACHNICK, Robert; WEHLAGE, Gary. **The myth of educational reform**: a study of school responses to a program of change. Madison: University of Wisconsin Press, 1982.

RANCIÈRE, Jacques. **The ignorant schoolmaster**: five lessons in intellectual emancipation. Stanford: Stanford University Press, 1991.

RANCIÈRE, Jacques. **The philosopher and his poor**. Durham: Duke University Press, 2004.

RILEY, Denise. **Am I that name?** Feminism and the category of "women" in history. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1988.

Artigos, capítulos e livros de Thomas S. Popkewitz

FRANKLIN, Barry M.; BLOCH, Marianne N.; POPKEWITZ, Thomas S. (Org.). **Educational partnerships and the state**: the paradoxes of governing schools, children, and families. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

LINDBLAD, Sverker; POPKEWITZ, Thomas S. (Org.). **Educational restructuring**: international perspectives on traveling policies. New York: Information Age, 2004.

POPKEWITZ, Thomas S. Ciências da educação, escolarização e abjeção: diferença e construção da desigualdade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 77-98, set./dez. 2010.

POPKEWITZ, Thomas S. **Cosmopolitanism and the age of school reform**: science, education, and making society by making the child. London: Routledge, 2007.

POPKEWITZ, Thomas S. (Org.). **Educational knowledge**: changing relationships between the state, civil society, and the educational community. Albany: State University of New York Press, 2000.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 173-210.

POPKEWITZ, Thomas S. (Org.). **Inventing the modern self and John Dewey**: modernities and the travelling of pragmatism in education. New York: Palgrave Macmillan, 2006.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

POPKEWITZ, Thomas S. **Paradigm and ideology in educational research**: social functions of the intellectual. London: Falmer, 1984.

POPKEWITZ, Thomas S. **Políticas educativas e curriculares**: abordagens sociológicas críticas. Mangualde: Pedago, 2011.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 35-50.

POPKEWITZ, Thomas S. Reconhecendo diferenças e fabricando a desigualdade: ciências da educação, escolarização e abjeção. In: CATANI, Denice Barbara; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **O que a escola faz?** Elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia: Edufu, 2015. p. 317-343.

POPKEWITZ, Thomas S. Reconstituindo o professor e a formação de professores: imaginários nacionais e diferença nas práticas da escolarização. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 1, n. 2, p. 59-77, jul./dez. 2001.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas** (a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu). Petrópolis: Vozes, 1998. p. 95-142.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomas S. (Org.). **Rethinking the history of education**: an intercontinental perspective on the questions, methods and knowledge of schools. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

POPKEWITZ, Thomas S. Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 234-254.

POPKEWITZ, Thomas S.; BLOCH, Marianne N. A history of the present-rescuing the parent to rescue the child for society. In: HULTQVIST, Kenneth; DAHLBERG, Gunilla (Org.). **Governing the child in the new millennium**. New York: Routledge Falmer, 2001. p. 85-118.

POPKEWITZ, Thomas; BRENNAN, Marie (Org.). **Foucault's challenge**: discourse, knowledge, and power in education. New York: Teachers College Press, 1998.

POPKEWITZ, Thomas S.; FENDLER, Lynn (Org.). **Critical theories in education**: changing terrains of knowledge and politics. New York: Routledge, 1999.

POPKEWITZ, Thomas S.; FRANKLIN, Barry M.; PEREYRA, Miguel A. (Org.). **Cultural history and education**: critical essays on knowledge and schooling. New York: Routledge Falmer, 2001.

POPKEWITZ, Thomas S.; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 111-148, ago. 2001.

POPKEWITZ, Thomas S.; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública, prevenção à criminalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 73-98, maio/ago. 2009.

POPKEWITZ, Thomas S.; RIZVI, Fazal (Org.). **Globalization and the study of education**. Chicago: National Society for the Study of Education, 2009. 108 Yearbook. v. 2.

TRÖHLER, Daniel; POPKEWITZ, Thomas S.; LABAREE, David F. (Org.). **Schooling and the making of citizens in the long nineteenth century**: comparative visions. New York: Routledge, 2011.