

Poder, Significação e Identidade: sociologia crítica da educação nos EUA

*Michael W. Apple**

*Tradução:
Neiva Afonso Oliveira
Avelino da Rosa Oliveira*

Resumo

A sociologia da educação nos Estados Unidos é extremamente variada quanto a suas tendências teóricas e metodológicas, suas visões a respeito dos propósitos da pesquisa, bem como quanto a suas sensibilidades políticas. Este artigo descreve alguns dos desenvolvimentos mais interessantes no interior da sociologia da educação de orientação crítica nos Estados Unidos. Há uma atenção especial ao trabalho na política da significação. São discutidos exemplos representativos dentro da sociologia do currículo. É, então, examinado o trabalho “crítico” e “pós-moderno/pós-estruturalista” sobre análise crítica do discurso, política de identidade, economia política e processo de trabalho, e formação racial. Finalmente, conclui-se com uma discussão das contínuas tensões metodológicas, conceituais e políticas entre as comunidades crítica e pós-moderna/pós-estruturalista.

Palavras-chave: Sociologia da educação, poder, significação, identidade

Abstract

The sociology of education in the US is extremely varied in its theoretical and methodological tendencies, its visions of what research is for, and its political sensibilities. This article describes a number of the most interesting recent developments within critically-oriented sociology of education in US. It pays particular attention to work on the politics of meaning. It discusses representative examples within the sociology of curriculum. It then takes up “critical” and “postmodern/poststructural” work on critical discourse analysis, identity politics, political economy and the labor process, and racial formation. Finally, it concludes with a discussion of the continuing tensions between the critical and postmodern/poststructural communities methodologically, conceptually, and politically.

Key-words: Sociology of education, power, meaning, identity

* Universidade de Wisconsin, Madison, EUA
Endereço para correspondência: University of Wisconsin, Department of Curriculum and Instruction, 225 North Mills Street, Madison, WI 53706, USA.

Introdução

Acredito não ser surpresa que responder à questão “Qual é o estado da Sociologia da Educação nos EUA?” não é uma tarefa fácil. As razões para isto são variadas. Primeiro, pesquisar um campo é por si mesmo um ato de produção cultural (Pink & Noblit, 1995, p.8). Assim como a atividade social e cultural em geral, qualquer campo abrange múltiplas dinâmicas, histórias múltiplas e parcialmente sobrepostas, e está em constante movimento. Em segundo lugar, e igualmente importante, o que realmente conta como sociologia da educação é uma construção. Os próprios limites acadêmicos são produzidos culturalmente e são, freqüentemente, resultados de ações “regulamentadoras” daqueles que têm o poder de reforçá-los e de declarar o que é e o que não é assunto de investigação sociológica “legítima”. Ainda, conforme Bourdieu (1990) nos recorda, é a habilidade de “trespassar” que pode conduzir aos maiores ganhos em nosso entendimento. Por estas várias razões, busco construir um quadro do estado da sociologia da educação que seja abrangente e ultrapasse os limites disciplinares – incluindo importantes trabalhos em educação, em estudos de currículo, história, estudos de gênero, estudos culturais, estudos pós-coloniais, teoria racial crítica, e assim por diante.

Devido às limitações de extensão, desejo apenas ser capaz de dar um sentido das múltiplas tradições e das tensões constitutivas e agendas que estão correntemente tendo impacto nos Estados Unidos. De fato, *cada uma* destas tradições requereria uma investigação do tamanho de um livro para se fazer justiça às controvérsias internas e aos argumentos e postulações conceptuais, empíricas e políticas nelas contidas. [1]

Além disso, o desenvolvimento de qualquer campo não é linear. Ao contrário, é caracterizado pela descontinuidade e pela não uniformidade. Assim, o que é importante no desenvolvimento de um campo são as rupturas nas quais as tradições anteriores são quebradas, deslocadas e reagrupadas sob novas problemáticas. São essas rupturas que transformam as questões a serem feitas e o modo como são respondidas (Hall, 1992, p. 520). Ao avaliar essas rupturas, de certo modo minha contribuição no caso, por necessidade, tomará a forma de algo como um ensaio bibliográfico aprimorado; em essência, uma série de instantâneos especificando o que tomo como exemplos particulares de uma parcela do trabalho mais interessante que está sendo desenvolvido. Será também necessário que eu mencione algo sobre a atual situação política nos EUA.

Tradições múltiplas

Existem tensões muito reais dentro das múltiplas tradições da sociologia da educação nos EUA, em parte devido à trajetória histórica do que poderia ser chamado “projeto acadêmico/científico”. A tentativa extraordinária de transformar a sociologia da educação em algo distinto de “sociologia educacional” – ou seja, ganhar reconhecimento enquanto uma “ciência” – significou o domínio, nesse caso de modo muito forte, das orientações quantitativas, “axiologicamente neutras”. Para alguns(mas) intérpretes atuais, isto teve um efeito arrefecedor sobre aqueles(as) sociólogos(as) da educação cujo principal interesse não é um entendimento generalizável sobre todas as escolas mas, ao contrário, o desenvolvimento de descrições densas de particularidades (Noblit & Pink, 1995, p.27).

Houve também outros efeitos, alguns dos quais estão ainda corporificados como tensões internas do campo. Assim, o projeto acadêmico/científico:

também gerou a tensão entre produção de conhecimento, a atividade legítima do professorado na academia, e o uso do conhecimento conforme exemplificado pela intervenção social para mudar e melhorar a prática educacional... Estas tensões estão precisamente no âmago do repensar a sociologia da educação. [Além disso], questões sobre a melhor forma de entender como a educação funciona para diferentes pessoas em várias circunstâncias, a melhor forma de avaliar resultados educacionais, e a melhor forma de reestruturar as escolas para maximizar os benefícios educacionais para todos(as) os(as) estudantes, devem agora iniciar com discussões que tratem de a) o conhecimento de quem é mais privilegiado...e com que fundamento estas bases de conhecimentos concorrentes são construídas... e b) que papel (observador(a) versus participante [ativo(a)] é mais apropriado ao(à) sociólogo(a) adotar. (Noblit & Pink, 1995, p. 27)

Em sua própria tentativa de descrever como estas tensões constitutivas são trabalhadas – ou ignoradas – Noblit & Pink apontam cinco tradições que existem simultaneamente: empírico-analítica, de política aplicada, interpretativa, crítica e pós-moderna (Noblit & Pink, 1995, p. 25). Estas, naturalmente, não são mais do que tipos ideais, uma vez que algumas podem, por vezes, “trespassar” o terreno de outras. Ainda, são as duas primeiras que caracterizam muito da sociologia da educação nos EUA. Que assim acontece está evidente no conteúdo da revista “oficial” da área aqui, *Sociology of Education*. Enquanto a revista é um fórum para os trabalhos empíricos mais tecnicamente sofisticados, e embora na última década e meia tenha tido editores(as) como Philip Wexler e Julia Wrigley que fazem parte das tradições interpretativa, crítica e/ou pós-moderna, tem conseguido publicar

muito menos material etnográfico, teórico e crítico do que, digamos, a *British Journal of Sociology of Education*. Ela tem sido um veículo para as perspectivas empírico-analítica e de política aplicada, embora mais do que antes haja algum estudo interpretativo ocasional. (É ainda mais incomum encontrar-se um artigo sério, organizado a partir de um quadro referencial mais crítico ou pós-moderno.)

Assim, falando muito genericamente, seguindo um caminho que inicialmente despertou a atenção pública na pesquisa de Coleman & Blau & Duncan, grande parte da pesquisa na sociologia da educação continua a concentrar-se na problemática da estratificação social e obtenção de status. Suas questões giram em torno de “em que medida estudantes de diferentes origens sociais têm acesso a experiências escolares que fomentam o sucesso acadêmico e social, e como o sucesso ou o fracasso escolar afetam futuras oportunidades de vida” (Rowan, 1995, p.34).

Além disso, uma considerável porção da pesquisa sociológica em educação nos EUA continua a devotar sua atenção também ao estudo dos efeitos (principalmente sobre o desempenho estudantil) das tentativas sistemáticas de iniciativas políticas nos níveis federal, estadual e municipal, incluindo áreas como a reforma do financiamento, “reestruturação” escolar, apreciação e avaliação, e administração (ver Cookson, 1995; Firestone, 1995; Wilson, 1995; e Wilson *et al.*, 1995).

Em outra oportunidade, Lois Weis e eu empenhamo-nos na análise dos pontos fortes e das debilidades destas tradições bem como da pesquisa interpretativa que cresceu, em parte, em resposta a elas (Apple & Weis, 1983). Minha avaliação crítica de suas orientações básicas permanece a mesma. Conseqüentemente, devo despende menos tempo com elas aqui. Para aqueles(as) leitores(as) que desejem examinar as recentes agendas empíricas e sociais de tais programas de pesquisa, discussões claras podem ser encontradas em Rowan (1995), Pallas (1995), Lee (1995), Westheimer & Borman (1995), e LeCompte *et al.*, (1992).

Embora eu não deva despende muito tempo discutindo as perspectivas empírico-analítica, interpretativa e de política aplicada, é importante afirmar que não pretendo descartar estas tradições. Tomem-se as duas primeiras como exemplos. Weis e eu levantamos questões, teóricas, políticas e empíricas cruciais sobre suas agendas – e.g. a equiparação que elas fazem de SES com classe, o foco sobre o indivíduo atomístico, posições por vezes acríicas sobre as múltiplas relações de poder, sua visão do(a) pesquisador(a) desinteressado(a), a negligência do que realmente conta como conhecimento escolar e da política cultural em geral, sua tendência a ignorar ou simplificar radicalmente as questões do estado, e sua desatenção ao que realmente acontece na vida diária de professores(as) e estudantes, dentro e

fora das escolas (Apple & Weis, 1983). Contudo, tendo dito isto, é ainda crucial que reconheçamos a importância de sua sofisticação analítica e empírica.

A quase totalidade dos(as) pesquisadores(as) críticos(as) e pós-modernos(as), por exemplo, assumiu, com demasiada facilidade, a posição de que *quaisquer* questões e representações estatísticas são, por definição, positivistas, cedendo, assim, este terreno a conservadores ou a “especialistas de aluguel” em metodologia, os(as) quais alugam sua especialidade técnica a quaisquer tendências que se disponham a pagar por ela. Isto mostrou-se desastroso em termos de nossa habilidade em levantar e responder questões críticas sobre os efeitos em larga escala da reconstrução conservadora. Além disto, conduziu a uma desqualificação parcial de toda uma geração de pesquisadores(as) de orientação crítica, os(as) quais, quando confrontados(as) com análises quantitativas, simplesmente rejeitam-nas imediatamente ou não dispõem da capacidade analítica para desconstruir e criticar seus argumentos específicos ou sua competência técnica. Embora eu não tenha qualquer desejo de retornar aos dias de positivismo irrestrito (houve *razões* para as décadas de crítica contra ele), talvez precisemos levar muito mais a sério as perdas que acompanharam o movimento amplamente progressivo em direção, digamos, ao trabalho qualitativo.

Tendo levantado estas precauções, pretendo dedicar o restante deste artigo aos recentes desenvolvimentos no interior do que eu penso serem alguns dos movimentos mais interessantes na sociologia da educação, ocorridos após as rupturas com as tradições dominantes. Desejo começar com uma discussão de exemplos representativos dentro da sociologia do currículo e sua preocupação com a política da significação. Em essência, o problema da política da significação será o fio condutor de toda a minha análise dos desenvolvimentos recentes de certas tendências no campo e das rupturas que foram feitas. A fim de alcançar isto, devo então trabalhar sobre a análise crítica do discurso, a política de identidade, a economia política e o processo de trabalho, bem como a formação racial. Finalmente, devo concluir com uma discussão das contínuas tensões metodológicas, conceptuais e políticas, tanto internamente a cada uma quanto entre as comunidades crítica e pós-moderna.

Conhecimento oficial e cultura popular

Na afirmação de Noblit & Pink citada acima, uma questão primordial para a qual eles apontam é “O conhecimento de quem é mais privilegiado e com que fundamento estas bases de conhecimentos concorrentes são construídas?”. Isto envolve temas complexos de política cultural, da relação

entre legitimidade cultural e regulação estatal, e do nexo poder/conhecimento. Tem envolvido, também, tensões entre diferentes modelos de entendimento desses temas, desde as perspectivas neo-marxista, sistêmica e pós-estruturalista/pós-moderna. Na sociologia do currículo, a relação entre cultura e poder continuou a receber considerável atenção, com aquilo que conta como “conhecimento oficial” sendo um dos focos e com aquilo que *não* recebe o imprimatur de legitimidade também sendo alvo de atenção. Assim, a tradição representada no Reino Unido por *Knowledge and Control* (Young, 1971), e que foi pela primeira vez articulada de forma coerente nos Estados Unidos em *Ideology and Curriculum* (Apple, 1979; 2nd edition 1990), foi alargada e aprofundada, não apenas em sua abrangência e sofisticação, mas no número de formas em que a relação entre conhecimento e poder é interrogada. Um dos destaques primordiais foi sobre aquele “recurso pedagógico” mais comum, o livro didático e outras mercadorias efetivamente encontradas em salas de aula. Influenciadas em parte pelo trabalho de Basil Bernstein (1990) sobre os processos de “recontextualização” do conhecimento, pelas longas tradições européia e americana de estudos sociológicos da cultura, e por modelos mais recentes de análise textual, produziram-se investigações consideravelmente mais sofisticadas da economia política de textos (de vários tipos), da forma e conteúdo do conhecimento, bem como das construções de significados pelos leitores (ver, por exemplo, Apple, 1988, 1993, 1996; Apple & Christian-Smith, 1991; Christian-Smith, 1993; Luke, 1988, 1991).

Esses assuntos foram examinados historicamente na excepcional análise do desenvolvimento de alternativas socialistas ao conhecimento, de Teitelbaum, a qual foi declarada pelo estado como conhecimento oficial (Teitelbaum, 1995). A série de estudos de Olneck sobre a cruzada simbólica de “americanização” e sua influência sobre o que era ensinado, assim como sobre as políticas mais gerais a respeito do que as escolas deveriam fazer são muito úteis nesse caso (Olneck, 1989, 1990, 1993). A investigação de David Labaree sobre política de classe, mercados credenciais, oferecimentos diferenciados de cursos, e as pressões contraditórias sobre as escolas propicia uma discussão penetrante das conexões entre a organização curricular e as lutas políticas mais gerais no desenvolvimento de escolas secundárias (Labaree, 1988). Uma preocupação crescente com o papel do estado é evidente também no tratamento dispensado por Apple ao crescimento da intervenção do estado no processo de regulação, organização e controle do conhecimento nos livros didáticos. Neste caso, o estado ativista é visto como o resultado contraditório de movimentos sociais organizados em torno de antagonismos de classe e raça, e em torno de políticas regionais (Apple, 1993; ver também Cornbleth, 1995).

Não obstante o foco sobre os livros didáticos enquanto corporificação do conhecimento oficial ser tão-somente um exemplo de uma preocupação muito maior para a política cultural em escolas, há várias razões porque tais coisas têm sido vistas como importantes. Primeiro, os livros didáticos e outros materiais curriculares oferecem instrumentos para enfraquecer as complexas conexões entre a economia, a política (especialmente o estado) e a cultura. Eles são, *simultaneamente*, mercadorias produzidas para venda, representações, no mínimo parcialmente reguladas pelo estado, daquilo que os grupos poderosos definiram como conhecimento legítimo, e têm a ver com lutas em andamento sobre legitimidade cultural. Na ausência de um currículo nacional oficialmente reconhecido – embora haja tais propostas atualmente sendo defendidas (Apple, 1996; Eisner, 1995) –, proporcionam a base material para a construção de conteúdo e forma legítimos nas escolas. Além disso, são os resultados de relações e movimentos sociais hegemônicos e contra-hegemônicos que envolvem múltiplas relações de poder, as quais incluem – mas não se limitam a – raça, classe, gênero/sexualidade e religião (ver Delfattore, 1992). Finalmente, estão sujeitos a processos de interpretação, conforme são usados e lidos por professores(as), alunos(as), pais e outros membros da comunidade. Assim, estão sujeitos a leituras múltiplas – nos modos dominante, negociado ou opositivo –, dependendo de sua forma e conteúdo, dos modos como posicionam o(a) leitor(a) (Luke, 1991), e da pessoa que faz a leitura (Apple, 1993). Desta forma, tal material proporciona um dos melhores exemplos para iluminar o que Richard Johnson denominou circuito de produção cultural (Johnson, 1983).

Todavia, a análise do conhecimento oficial não prosseguiu unicamente através dessas linhas “críticas”. Parte da agenda de pesquisas na sociologia do currículo concentrou-se em torno de uma perspectiva mais sistêmica. Assim, John Meyer e seus colegas defenderam que a maioria dos estudos sociológicos críticos sobre os sistemas educacionais e sobre seus currículos enfatizaram demasiadamente o papel determinante de necessidades e interesses específicos, nacionais ou locais, admitindo muito prontamente que o currículo “reflete” histórias, problemas e exigências sociais particulares, que são as corporificações de poderes solidificados. Embora reconheçam que tal investigação contribuiu em muito para compreendermos a relação entre poder e conhecimento escolar, Meyer e seus colegas enfatizam o poder universal da idéia de modernidade como um projeto ou visão distintiva (Meyer *et al.*, 1992, p.1). Nas palavras de Meyer: “a estrutura geral desta visão – organizada em torno de grandes concepções do estado nacional enquanto movendo-se em direção ao progresso e à justiça – está firmada sobre uma base universal. Tanto o modelo do estado nacional quanto as profissões particulares que definem a natureza e o conteúdo da educação de

massa dentro deste modelo tiveram hegemonia universal ao longo do período moderno” (Meyer *et al.*, 1992, pp.1-2).

Assim, para a tradição que Meyer e seus colegas querem sugerir, as características da educação de massa e, especialmente, o currículo nas nações da maioria das regiões do mundo refletem forças universais. Determinantes e interesses locais “tendem a ser filtrados através de tais forças culturais mundiais mais amplas”. Exatamente por esta razão, os lineamentos da educação de massa e os currículos encontrados na maioria das nações são notadamente homogêneos em todo o mundo (Meyer *et al.*, 1992, p.2).

Este tipo de abordagem é parcialmente invalidada por sua deplorável estereotipagem e falta de conhecimento de alguns dos melhores trabalhos dentro da tradição mais crítica, por sua negligência quanto às relações nacionais e internacionais de classe, e por seu tratamento do estado de modo sub-teorizado. Ainda assim, as análises de Meyer de fato levantam várias questões interessantes a respeito da internacionalização de visões ideológicas que podem ultrapassar as economias políticas. Embora menos elegante teoricamente do que, digamos, as formulações de Basil Bernstein, é de algum modo similar à ênfase de Bernstein, em seus últimos trabalhos, sobre as similaridades de materiais pedagógicos em diferentes sistemas econômicos (Bernstein, 1990) [2].

Uma terceira tendência representada nos EUA é aquela organizada ao redor de formas pós-modernas e pós-estruturalistas de análise do nexo poder/conhecimento. Baseada em tendências de anti-essencialização, em uma descrença tanto de “grandes narrativas” quanto de apelos por currículos e pedagogia “emancipatórios”, bem como em alargar a preocupação tradicional com tipos particulares de relações de poder (especialmente de classe, mas também de gênero e raça), estes tipos de argumentos tornaram-se crescentemente influentes. Por exemplo, a análise de Ellsworth (1989) da política de significação e pedagogia numa sala de aula universitária (college classroom) [3] e dos modos pelos quais as múltiplas relações de poder são construídas naquele local específico vale-se fortemente das teorias da multiplicidade e diferença, tanto pós-modernas quanto pós-estruturalistas feministas. Sugere que os currículos e a docência anteriores, de orientação crítica, introduziam, de modo sub-reptício, pressupostos velados sobre o poder como um jogo de somatório zero que, na verdade, serviam para reproduzir hierarquias existentes e continuavam a privilegiar tipos particulares de conhecimento e experiência centrados em relações poder/conhecimento da academia, e em pressupostos amplamente brancos, masculinos, heterossexuais.

Esta foi uma intervenção importante no debate sobre “o” projeto emancipatório na atividade educacional crítica, a qual gerou um considerável

debate (ver Luke & Gore, 1992). Também representativo de algumas dessas tendências é Popkewitz (1991), que emprega uma leitura particular da abordagem foucaultiana no estudo da política de reforma educacional, e da relação entre poder e conhecimento. Não obstante eu tenha várias preocupações sobre o que se perde e o que se ganha na recente virada às teorias pós-modernas e pós-estruturalistas – e.g., a tendência de *alguns* pós-modernos e pós-estruturalistas a ver *qualquer* focalização sobre economia política e relações de classe como sendo de algum modo reducionista, a analisar o estado como se ele pairasse no ar (ver, por exemplo, Hunter, 1994), a expandir a virada lingüística a ponto de ela tudo abarcar, a abraçar pressupostos epistemológicos excessivamente relativistas, e a arrogância estilística de alguns de seus escritos (Apple, 1995, 1996; Zipin, no prelo) – e deva falar mais sobre isto adiante neste ensaio, é importante notar a ênfase emergente sobre estas abordagens e reconhecer que há nelas vários avanços.

De modo geral, as orientações curriculares que acabo de discutir vêm o conhecimento oficial de dois modos. No primeiro, é visto como o resultado mercantilizado (commodified)¹ de um complexo processo histórico e político, no qual são disponibilizados um conhecimento particular, modos de conhecer e perspectivas. Conseqüentemente, a cultura “legítima” é vista como um objeto. No segundo, a cultura é vista como vivida (Apple & Weis, 1983). Um currículo vivido, um currículo-em-uso, que corporifica relações de poder múltiplas e contraditórias é produzido nas interações corporais e lingüísticas entre textos, estudantes e professores(as) em instituições educacionais, e entre estas instituições e outros locais. Dentre os modos mais significativos de entender tais produções está a análise crítica do discurso, a qual é, ela própria, o resultado das tensões, e às vezes a fusão, das tendências interpretativa, crítica e, freqüentemente, pós-estruturalista que apontei.

Análise Crítica do Discurso

Assim como a sociolingüística e a etnometodologia, a análise crítica do discurso parte do pressuposto que a linguagem desempenha um papel primordial na criação de significados e que o uso da linguagem tem que ser estudado em contexto social, especialmente se estamos interessados na política de significação. De modo similar à pesquisa interpretativa, vê os sujeitos humanos enquanto constantemente engajados na negociação de conhecimento, relações sociais e identidade. Entretanto, vai bem além da

¹ Tanto o termo “commodified” (transformado em mercadoria) quanto o termo “marketized” (colocado sob a lógica do mercado) serão sempre traduzidos por “mercantilizado”. (Nota dos tradutores)

“linha dominante” na pesquisa etnográfica, porquanto seu foco principal é sobre como o poder, a identidade e as relações sociais são negociadas, são legitimadas, e são contestadas quanto a fins políticos. Nas palavras de Luke: “Tal análise tenta estabelecer como as construções textuais do conhecimento têm efeitos materiais variáveis e desiguais, e como estas construções que vêm a “contar” em contextos institucionais são manifestações de investimentos e interesses políticos mais amplos” (Luke, 1996, p.9).

O foco nesse caso é nas “assimetrias sistemáticas de poder e recursos”. Tais assimetrias entre falantes e ouvintes e entre, digamos, escritores e leitores estão ligadas aos processos da produção e reprodução de interesses econômicos e políticos (no sentido mais amplo) estratificados. Em essência, o discurso na vida institucional é visto de um modo particular. É visto como “um meio para a naturalização e dissimulação de relações de poder que estão amarradas a desigualdades na produção e distribuição social de recursos simbólicos e materiais” (Luke, 1996, p.9).

Falando de modo amplo, Luke coloca desta forma:

Isto significa que os discursos dominantes em culturas contemporâneas tendem a representar aquelas formações sociais e relações de poder que são produtos da história, da formação social e da cultura (e.g., a divisão por gênero da força de trabalho e o trabalho doméstico, os padrões de desempenho escolar por grupos minoritários, o desenvolvimento econômico nacional), como se fossem produto de necessidade orgânica, biológica e essencial. Assim considerada, a análise crítica do discurso é propriamente um ato político – uma intervenção no fluxo aparentemente natural da fala e do texto na vida institucional, que busca “interromper” o senso comum diário. (Luke, 1996, p.9)

Aqui, as influências Bakhtinianas devem ser claras. Por trás desta posição está a compreensão de que a análise crítica do discurso deveria estar envolvida na desestabilização do “discurso de autoridade” (ver Bakhtin, 1986). No processo, sua tarefa é colocar bem no centro das atenções as relações de dominação, subordinação e desigualdade (Luke, 1996, p.9).

Este momento crítico na análise crítica do discurso é também acompanhado por um momento positivo ou construtivo. Diferentemente de algumas das posições mais agressivamente pós-modernas, que chegam a negar sua existência, um dos maiores objetivos de tal pesquisa crítica é “gerar intervenção”. Ela pretende fornecer ferramentas a estudantes, professores(as) e outros que os capacitem a ver os “textos” [4] enquanto corporificações tanto de “representações” [5] particulares do mundo social e natural quanto de interesses particulares. Quer capacitar as pessoas para entenderem como

tais “textos” posicionam-nas e, ao mesmo tempo, produzem relações desiguais de poder institucional, que estruturam as salas de aula, as salas de professores e as políticas educacionais (ver Luke, 1996; Gutierrez *et al.*, 1995).

Deste modo, algumas destas análises não estão preocupadas apenas com a produção ativa de poder institucional, através de uma política particular de criação de significados. Estão também preocupadas com os modos pelos quais o conhecimento é reconfigurado, como são produzidos novos significados que desafiam regimes institucionais de poder, não apenas na sala de aula, mas na estruturação das relações econômicas e políticas diárias. Para tomar apenas um exemplo de sala de aula, num estudo elucidativo, Dyson (1994) analisa como crianças de uma escola primária urbana, que estão aprendendo a ler e escrever, constroem e reconstróem estórias para revelar e transformar imagens de gênero e poder em suas salas de aula. As crianças constantemente mediavam e transformavam imagens de relações de gênero, as quais não permaneciam isoladas, senão que “eram entrelaçadas com raça, classe e comportamento físico” (p.219). Elas retrabalhavam o material do currículo oficial e retrabalhavam o material da cultura popular (e.g. “super-heróis” como As Tartarugas Ninja e X-Men), que usualmente privilegiavam significados e relações de dominação masculina, de modo a proporcionar a possibilidade de que papéis contra-hegemônicos fossem estabelecidos em suas salas de aula.

Há muito vigor nesses tipos de abordagens para o estudo da política do conhecimento em escolas, não sendo nada desprezível o componente ativista, que toma posição numa das tensões que Noblit & Pink observaram estar profundamente arraigada na Sociologia da Educação nos EUA. Entretanto, há várias precauções que precisam ser tomadas a sério. Ver o mundo como um “texto” tem vários perigos se isto for levado longe demais. Pode levar à negligência da dura materialidade do mundo social, da materialidade do estado, da economia e das relações de classe/raça/gênero. Pode, por fim, corporificar o que Whitty antes chamou de “possibilitarismo romântico”, no qual as mudanças na significação e na consciência são os “novos motores” de transformação social (Whitty, 1974). E pode transformar tudo numa construção discursiva (ver Palmer, 1990). Por outro lado, bem usada, tal perspectiva e agenda de pesquisa pode ser extremamente elucidativa para iluminar e agir sobre as complexidades das relações entre poder e significação na educação.

A tentativa contínua de penetrar a questão complexa dos “determinantes” sócio/culturais da cultura mercantilizada (commodified) e vivida não se limita ao conhecimento oficial ou às relações discursivas na escola. Na verdade, alguns dos avanços mais elucidativos ocorreram na área

da cultura popular. Embora Giroux (1992b; ver também McLaren, 1995) tenha recentemente demandado que seja dada mais atenção à cultura popular, o interesse nessa área é anterior a este reconhecimento, e uma parcela do melhor dos trabalhos atuais vai bem além, em termos de sofisticação analítica e empírica, de sua demanda.

Talvez o melhor exemplo de tal trabalho seja a análise de Weinstein sobre a forma como são produzidos, disponibilizados e, então, lidos pela juventude os “textos” de cultura popular num museu turístico popular (Weinstein, 1995). Esta investigação leva a um novo nível as intuições anteriores de Johnson (1983) sobre o circuito de produção cultural e a interrogação de Willis (1990) quanto aos múltiplos usos da cultura popular, pelo exame dos processos através dos quais a cultura é construída, desconstruída e “desempenhada”. Sua integração de materiais em estudos culturais, economia política e teoria pós-estruturalista crítica capacita Weinstein a dar-nos uma análise tanto dos modos pelos quais a cultura popular é produzida e consumida quanto das práticas da juventude que fazem sentido, dentro e fora da escola. A recente discussão de Koza (1994) sobre a música rap nas escolas e na sociedade mais abrangente também é útil nesse caso, assim como a desconstrução de Giroux das produções culturais populares de Walt Disney (Giroux, 1994) [6].

Política de identidade e movimentos sociais

As intuições que embasam a análise crítica do discurso e o estudo da política cultural oficial e popular também sustentam o recente crescimento de interesse em várias formas de pesquisas de narrativas nos EUA. Estas incluem histórias de vida, histórias orais, autobiografias, “testemunhos” amplamente feministas ou anti-racistas, trabalhos sobre memória popular, e entrevistas narrativas. Estas abordagens são distintamente interdisciplinares. Embora com propósito socialmente crítico, integram seletivamente elementos de estudos literários, históricos, antropológicos, sociológicos e culturais.

Conforme Casey (1996) documenta em sua recente revisão de tais abordagens narrativas, o que as liga é novamente um forte interesse nas formas como as pessoas constroem significações através da linguagem. A despeito de traçar a história e as contradições da pesquisa narrativa em educação, e sendo convenientemente cautelosa quanto a algumas de suas possíveis raízes no “sujeito burguês” e na aparente infinita necessidade de auto-ostentação da nova classe média, Casey demonstra como tal pesquisa social e cultural procura contestar “as forças da alienação, anomia, aniquilação, autoritarismo, fragmentação, mercantilização (commodification), depreciação e expropriação” (Casey, 1996, p.5). Nas

palavras dela, aquelas formas de pesquisa narrativa que são *comprometidas* cultural e politicamente “anunciam “eu sou” (“nós somos”)” (Casey, 1996, p.5). Talvez, um dos melhores exemplos de tais trabalhos seja sua própria pesquisa das biografias coletivas de professoras politicamente ativas, engajadas em lutas por currículos, ensino e relações mais amplas de poder, dentro e fora das escolas (Casey, 1993).

O tema do “eu sou” (“nós somos”) tem a ver diretamente com o estudo da política de identidade. Enquanto a revisão sintética de Casey sobre a emergência das abordagens narrativas dedica-se amplamente a temas metodológicos e políticos, uma parcela considerável dos mais recentes trabalhos críticos sócio-culturais lida com o papel da escola como um local para a produção de identidades. Nesse caso também há avanços e problemas. A ênfase pós-estruturalista na política de identidade é visível em várias áreas com, por exemplo, Bromley (1989) exigindo que a isto seja dada maior atenção e Wexler (1992) criticando sua evacuação das dinâmicas de sala de aula enquanto o determinante primário da formação de identidade.

O estudo etnográfico de Wexler sobre a “economia moral” da criação de identidade em diferentes escolas secundárias americanas é um retorno parcial a formas estruturais de análise, mas ainda dentro de uma compreensão pós-estruturalista (Wexler, 1992). Seu argumento de que a classe é primordial na produção de identidades dos estudantes é provocativo, mas seu volume é muito limitado para desenvolver plenamente seus argumentos a respeito do tema. Mas não é apenas a questão da brevidade que preocupa neste caso. Louis Weis, cuja investigação sobre a política de formação de identidade proporciona importantes conexões entre economia política, identidade em termos de gênero, classe e raça, e movimentos sociais (Weis, 1990), levantou várias precauções quanto à centralidade da classe como a dinâmica fundamental (Weis, 1995).

O argumento de Weis sobre a posição de Wexler é elucidativo a este respeito. Ambos têm algumas preocupações importantes sobre a perda de um entendimento estrutural da formação de identidade no interior de alguns materiais pós-estruturalistas recentes. Além disso, para Weis, ao invés de ver a raça e o gênero como coisas que os(as) estudantes incorporam após suas identidades estarem estruturadas pelas escolas em termos de classe, a própria estrutura destas instituições forçosamente reflete práticas marcadas por raça e por gênero – assim como por classe –, as quais estão profundamente implicadas na formação de identidade (Weis, 1995, p.164). Neste caso, tenho simpatia por ambas posições. É lastimável, porém evidente, que com muita frequência as relações de classe têm sido marginalizadas em boa parte dos trabalhos recentes sobre política de identidade, em parte porque a preocupação com isto é vista como, de algum modo, “reducionista”. Esta

posição tem mais a ver com a não familiaridade do(a) pesquisador(a), tanto com o que há de melhor em análise de classe como com os modos de penetrar as tensões contraditórias – quer no interior da classe, quer entre múltiplas relações de poder, com a classe sendo uma delas –, do que com a natureza necessariamente reducionista de uma preocupação em si com a classe. Há uma enorme diferença entre tomar a classe com a merecida seriedade e reduzir tudo a ela (Apple, 1992; Wright, *et al.*, 1989).

A discussão Wexler/Weis aponta para um importante movimento nas múltiplas comunidades críticas dentro da sociologia da educação nos EUA. Tem a ver com uma tentativa de alargar as dinâmicas de poder consideradas importantes, de olhar as histórias e relações contraditórias dentro de e entre elas e, ao mesmo tempo, de não ignorar as dinâmicas de classe – quando pensadas mais elegantemente – como efetivamente constitutivas (ver Weis & Fine, 1993). Na minha opinião, este é um movimento crucial. Há, talvez, uma crescente divisão epistemológica, empírica e, às vezes, política entre os “neo” e os “pós”, com malfadados estereótipos de ambos os lados. Um pouco disto é causado por, mas não limita-se a, impulsos rejeicionistas, perda parcial da memória histórica, exageros, e peculiaridades estilísticas de alguns escritos pós-modernos e pós-estruturalistas (ver Apple, 1995, 1996); outro pouco é causado por uma atitude excessivamente defensiva por parte de alguns neo-marxistas. Em meio a isso, entretanto, começou a crescer uma tendência que procura deixar essas tradições “friccionarem-se”. A tentativa é permitir que cada uma corrija as ênfases da outra, e ver as tensões causadas por suas diferenças como *produtivas* – sempre, contanto que haja um comprometimento político claro por trás de cada uma e, sempre, contanto que o interesse não seja apenas cinicamente desconstrutivo.

Deixem-me falar mais sobre isto, pois acredito que proporciona um contexto para uma das mais significativas rupturas que antes apontei serem importantes. Tem havido tentativas de combinar teorias neo-marxistas (especificamente neo-gramscianas) e pós-estruturalistas. Assim, Bruce Curtis, num livro que precisaria ser lido por quem quer que se envolva com a história e sociologia da educação, integra essas duas perspectivas para iluminar a complexa política de formação do estado e o crescimento das burocracias escolares ao longo do tempo (Curtis, 1992). Ele examina as biografias coletivas de grupos de pessoas que povoaram o estado recém-emergente, demonstra o poder dos conflitos em torno de significação e controle e em torno do local e do mais global, e sagazmente mostra a natureza ética e política da busca de centralização, padronização e eficiência.

Talvez uma parcela de meu próprio trabalho recente também possa ser útil, nesse caso, para proporcionar um exemplo da busca de estratégias mais integrativas. Em *Cultural Politics and Education* (Apple, 1996), demonstro

como a perspectiva neo-gramsciana – com seu foco no estado, na formação de blocos hegemônicos, em novas alianças sociais e a geração de consentimento, todos no interior de uma crise econômica – e o pós-estruturalismo – com seu foco no local, na formação de subjetividade e identidade, e na criação de posições subjetivas – podem trabalhar juntos, criativamente, para revelar as lutas organizacionais, políticas e culturais na educação (ver também Apple & Oliver, 1996).

Este trabalho analisa como os movimentos sociais populistas autoritários são formados numa época de crise econômica e ideológica e quando o estado empenha-se em “regulamentar” o conhecimento oficial. Examinando uma controvérsia de livro didático numa comunidade local polarizada, a qual passava por uma crise econômica e mudanças nas relações de classe, demonstra como as pessoas podem ser empurradas para identidades direitistas através de suas interações com o estado. Uma pesquisa como esta representa não só uma tentativa de integração de posições neo e pós, mas uma extensão e reorientação do material que envolve a política de identidade, de modo que focalize a formação de identidades *oposicionais* e políticas oposicionais – o crescimento de movimentos sociais de direita.

Em *Social Analysis of Education* (Wexler, 1987), Wexler instigava o trabalho sociológico crítico em educação a devotar mais de sua atenção à formação e ao poder dos movimentos sociais. Estes movimentos sociais – tanto emergentes quanto residuais (Williams, 1977) – oferecem elementos cruciais para determinar a estabilidade e instabilidade, tanto das políticas e práticas relacionadas a currículos, ensino, e avaliação quanto de crenças sobre a escolarização, o estado, e a economia em geral. Este discernimento é o que tem sido seguido no trabalho sobre a relação dialética entre, por um lado, os movimentos culturais, religiosos, econômicos conservadores e, por outro, a educação escolar. As lutas em torno da educação escolar tanto participam na formação de movimentos sociais e religiosos oposicionais quanto são os sujeitos desses movimentos sociais e religiosos.

A investigação sobre o papel das lutas em torno de significação na formação de movimentos populistas autoritários, representada em Apple (1996) e Apple & Oliver (1996), é uma tentativa de tomar a sério esses temas. Defende que a maioria das análises da “direita” pressupõe (erroneamente) várias coisas. Muito freqüentemente, elas pressupõem um movimento ideológico unitário, vendo-o como um grupo relativamente não-contraditório, ao invés de uma composição complexa de diferentes tendências, muitas das quais estão numa relação tensa e instável com as outras (ver também Apple, 1993). Ainda mais destacadamente, muitas análises também tomam “a direita” como um fato, como um dado. Isto significa dar por resolvida uma das mais importantes questões que necessitam

ser investigadas. Como a direita é formada? Deste modo, essa pesquisa demonstra como os conflitos em torno da educação escolar estatal – particularmente a luta em torno do conhecimento oficial e do estado burocrático – podem levar à formação de movimentos de direita, que combinam elementos religiosos populistas autoritários (que nos EUA estão se tornando extremamente poderosos), e conservadorismo econômico. Em essência, identidades culturais e políticas oposicionais são formadas entre membros da comunidade em interação com instituições locais tais como escolas, identidades que são suturadas aos movimentos conservadores de maneiras poderosas.

O momento gramsciano – seu dito de que se deve ver o papel do senso comum na formação de ideologias que organizam e desorganizam “um povo” – é mais do que tenuemente visível no caso dessas análises, assim como também o são os movimentos pós-estruturalistas que circundam temas de identidade e subjetividade. É aqui que a sociologia do currículo e as teorias de formação do estado encontram-se com a sociologia da identidade, onde uma preocupação com as políticas de significação e com a formação de novos blocos hegemônicos conservadores encontra-se com as realidades da formação de posições de sujeito e identidade num nível local.

Embora eu tenha focalizado a construção de identidades oposicionais e movimentos sociais, de modo algum quero menosprezar a pesquisa sobre política de identidade dentro das escolas, nas vidas de estudantes e professores(as). Não obstante parte dessa pesquisa, como outros elementos das posições pós-moderna e pós-estruturalista, por vezes correr o risco de subestimar as condições bem reais, estruturalmente geradas desta sociedade, conforme indicaram meus comentários sobre as posições de Wexler/Weis, um trabalho importante está de fato sendo realizado sobre o papel da escola enquanto local de identidades disputadas de estudantes e professores(as) em meio a múltiplas dinâmicas, tais como raça, classe, gênero, sexualidade e habilidade. Talvez alguns dos melhores lugares a que nos devemos voltar em busca de exemplos de tal trabalho sejam McCarthy & Crichlow (1993), Weis & Fine (1993), e Fine *et al.* (no prelo). De grande interesse neste caso é também Bourgois (1995), um estudo detalhado e sensível das vidas pessoais, econômicas e educacionais complexas de negociantes de entorpecentes (drug dealers) latinos. Estes temas não são apenas relativos a questões do tipo “eu sou” (“nós somos”) entre estudantes, mas têm também emergido com importância em termos das identidades dos(as) pesquisadores(as) enquanto pessoas também marcadas por classe, raça, gênero, sexo e diferentes habilidades (ver, por exemplo, Gitlin, 1994), embora, por vezes, sob formas que, novamente, marginalizam as questões de classe um pouco demasiadamente.

Economia política e o processo de trabalho

O fato de que tem havido um crescente interesse na política cultural e na área da política de identidade, bem como uma crescente influência (parte dela justificada e parte excessivamente por modismo) de teorias pós-estruturalistas/pós-modernas e estudos culturais não significa que a pesquisa de questões em torno da economia política e do processo de trabalho não tenham tido também uma presença significativa. Exatamente o oposto é o caso.

Embora a sociologia da educação neo-marxista – especialmente a sociologia do currículo – tenha elaborado argumentos razoavelmente sofisticados contra as tendências reducionistas dos modelos base/superestrutura, e tenha desenvolvido alternativas a eles, as atuais tentativas neo-liberais presentes de reorganizar a educação escolar em torno de sua agenda ideológica e econômica estimula um retorno a uma ênfase em argumentos econômicos. Por vezes, isto tem significado um “retorno” no sentido negativo. Ou seja, o material parece não diferir das posições de uma geração anterior, influenciada por Bowles & Gintis em *Schooling in Capitalist America* (1976). Nesta situação, houve algo de perda de memória coletiva dos avanços conceituais e empíricos muito reais, realizados quanto a questões como as relações dialéticas e contraditórias entre as esferas econômica, política e cultural, sobre a natureza do estado, sobre a “autonomia relativa” de práticas culturais, e assim por diante (ver, por exemplo, Apple, 1995; Carnoy & Levin, 1985).

Ainda, outras vezes, a reemergência da economia política tem acontecido através da incorporação de uma parcela do melhor material mais recente em estudos urbanos críticos, bem como sobre a organização de classe e raça em termos espaciais. Assim, Rury & Mirel (no prelo) proporcionam uma discussão perspicaz da economia política da educação urbana, a qual se aproxima da análise de David Harvey sobre as transformações da geografia política do espaço no capitalismo avançado (Harvey, 1989). Isto é crucial. Rury e Mirel demonstram como as tradições anteriores de análise dos contextos urbanos são enfraquecidas ao extremo por sua inabilidade de situar as transformações das cidades nas histórias das dinâmicas de classe e raça, e por sua falta de sofisticação em economia política (ver também Mirel, 1993).

Um retorno à economia política [7] e um crescente foco sobre as tensões e conflitos relacionados à crise no mercado de trabalho pago e na distribuição de renda também é visível em outros lugares. Assim, tem havido comparações das afirmações feitas pelos neo-liberais sobre as conexões entre educação escolar e economia com a evidência demográfica sobre a estruturação atual e futura do emprego pago e da distribuição de benefícios.

Elas mostram que tais afirmações estão, na melhor hipótese, baseadas em evidências muito frágeis e, na pior, são simplesmente incorretas (Apple, 1996; Sherman, 1994).

Concomitantemente, abordagens baseadas na economia política têm sido usadas com resultados contra-intuitivos. Por exemplo, Gintis (1995) recentemente argumentou em favor dos planos particulares mercantilizados de vales escolares e de seleção para as escolas (particular marketized voucher and choice plans for schools) ². Ele afirma que há justificativas políticas e econômicas para tais iniciativas mercantilizadas (marketized), quando incorporadas a programas mais amplos para a redistribuição de recursos econômicos. Conforme seria de imaginar, esta sugestão mostrou-se excepcionalmente discutível. Tanto pode atestar o fato de que os estudos críticos na economia política da educação podem levar a resultados surpreendentes quanto pode significar a perda de fé nas alternativas socialistas democráticas entre vários intelectuais que foram líderes à época da economia política da educação. Não é totalmente claro, no momento, qual direção este tipo de análise tomará. Minha posição é que tais argumentos podem, em última instância, emprestar apoio àquelas iniciativas mercantilizadas (marketized) propostas na restauração conservadora, que expressamente não têm fins economicamente redistributivos.

Enquanto as análises de economia política ganharam novo impulso – em parte estimuladas pela crise evidente e pelo clima de triunfalismo conservador em nosso meio –, houve também uma continuação e aprofundamento da investigação sobre o processo de trabalho docente. Isto deu prosseguimento, expandiu, corrigiu e tornou empiricamente mais substancial a investigação precedente sobre intensificação, desqualificação, requalificação, as contradições do profissionalismo, e as vidas diárias dos(as) professores(as).

Gitlin & Margonis (1995) podem, neste caso, servir como exemplo. Tomando em consideração trabalhos prévios sobre a intensificação, a resistência e os elementos contraditórios do “bom senso” e da “insensatez” no entendimento dos(as) professores(as) sobre suas práticas diárias (Apple, 1988, 1993, 1995), e situando seu trabalho no interior dos esforços anteriores de entender a natureza de classe e de gênero da docência (ver, especialmente, Acker, 1996), examinam os processos pelos quais os(as) professores(as) interpretam as iniciativas administrativas de “reforma escolar”. Gitlin e Margonis engajaram-se num estudo intensivo sobre uma reforma

2 Alguns estados e condados têm implementado a política de financiamento escolar através de planos de vales escolares (voucher). Basicamente, podem ser de dois tipos: vale escolar dado pelo estado, diretamente para os pais; ou para as escolas, que estabelecem os critérios e para quem vão distribuir os vales (choice plans). (Nota dos tradutores)

administrativa local e da resistência docente a ela. Eles demonstram como aquilo que chamam de pesquisa de “primeira onda” sobre tais reformas bem como os investigadores de segunda onda (e.g. Hargreaves, 1994) fundamentalmente interpretam mal o que está acontecendo. Ambos os grupos de pesquisadores sociais desconsideram o bom senso corporificado nos atos de resistência dos(as) professores(as), que geralmente indicam a importância fundamental de relações alternantes de autoridade e das condições intensificadas de trabalho (Gitlin & Margonis, 1995, p.379; ver também Anyon, 1994, 1995; Carlson, 1992).

Enquanto há, de fato, um reconhecimento em Gitlin e Margonis de que a docência é uma ocupação de gênero, conforme Acker aponta em sua importante síntese da literatura sobre gênero e trabalho docente nos EUA, Canadá, Reino Unido, Austrália e outros lugares, o aumento da intelectualidade feminista na educação ao longo das últimas três décadas conduziu a um corpo significativo de trabalhos recentes que tornam o gênero central para o estudo da docência (Acker, 1996). Ela nos adverte sobre os perigos de empregar dicotomias simples (masculino/feminino) e insta-nos a penetrar a complexidade que está no âmago da docência. Assim, há neste caso um reconhecimento crescente de que não só precisamos integrar classe e raça em nossas discussões de gênero, mas precisamos reconhecer a diversidade *no interior* de cada um desses grupos. O desafio investigativo que se põe diante daqueles(as) interessados(as) no trabalho docente é claro nas palavras de Acker: “como manter as considerações de gênero numa posição de destaque, enquanto, simultaneamente, desconstruir o conceito de professor(a) e, ainda assim, conseguir alcançar alguma generalizabilidade sobre o trabalho docente” (Acker, 1996, p.79; ver também Rury, 1989).

Embora menos explicitamente ligadas à economia política e aos estudos do processo de trabalho, as complexidades da estruturação racial da docência têm proporcionado discernimentos importantes na construção histórica e atual da docência em torno de dinâmicas raciais (ver Perkins, 1989; Fultz, 1995). Outrossim, o recente estudo etnográfico de Ladson-Billings sobre as dinâmicas raciais ao nível da docência e dos currículos – um estudo que realça o potencial de professores(as) socialmente comprometidos(as), majoritariamente afro-americanos(as), de ligarem-se a estudantes de cor – dá-nos um sentimento de possibilidade numa literatura que é muito freqüentemente caracterizada por um sentimento de frustração (Ladson-Billings, 1994).

Formações raciais

Minha seção anterior encerrou com uma afirmação sobre raça e

docência. Ainda assim, seria difícil uma afirmação exagerada sobre o papel constitutivo desempenhado pelas dinâmicas raciais, manifestas e dissimuladas, histórica e atualmente, na construção da docência, da avaliação, do conhecimento oficial, da cultura popular, das identidades, das divisões econômicas, da política pública, e do próprio estado nos EUA. A sociologia da educação que não reconhece isto vive num mundo divorciado da realidade. A raça não é um “aditivo”. As realidades e predicções de pessoas de cor não são nem adições nem defecções da vida americana. Ao contrário, são elementos *definidores* daquela vida (West, 1993, p.6; ver também Ladson-Billings & Tate, 1995). Nas palavras de Omi e Winant, no que é considerada uma das mais impressionantes análises de raça e do estado nos EUA: “Conceitos de raça estruturam tanto o estado quanto a sociedade civil. A raça continua a dar forma tanto às identidades quanto às instituições, de modos significativos” (Omi & Winant, 1995, p.vii).

A raça não é uma categoria estável. O que significa, como é usada, por quem, como é mobilizada no discurso social, seu papel na política educacional e nas políticas sociais mais gerais – tudo isto é contingente e histórico. Evidentemente, é ilusório falar de raça como um “isto” (an “it”). “Ela” (“It”) não é uma coisa, um objeto reificado que possa ser rastreado e medido como se fosse uma simples entidade biológica. A raça é um conjunto de relações absolutamente sociais (Omi & Winant, 1995).

Se é verdade que raça não é uma coisa, mas aquilo que os analistas culturais críticos chamaram de um “desempenho” (ver McCarthy, 1993), tampouco é um conceito inocente. As histórias e memórias coletivas de pessoas reais, linguagens e futuros estão em jogo neste caso. Entender o que é e o que faz a raça tem requerido uma abordagem multidisciplinar, incluindo estudos de cultura popular, de literatura, do estado, das estruturas econômica e política nacional e internacional, e da política cultural do imperialismo e do pós-colonialismo, para citar apenas algumas áreas [8].

De fato, tornou-se bastante claro que a maior parte do discurso conservador sobre a educação – o suposto declínio de nível, a reivindicação por um retorno à “tradição ocidental”, uma reafirmação da rigidez e disciplina, a demanda por privatização e mercantilização (marketization) – falsifica uma visão do “Outro”. Simboliza um imenso conjunto de ansiedades, inclusive culturais e econômicas, que são usadas para construir uma nova aliança hegemônica em torno de políticas conservadoras (Apple, 1993, 1996; McCarthy & Crichlow, 1993). A circulação crescente de subtextos raciais e intensificada pela visibilidade do discurso racial e racista na mídia popular e em livros (supostamente) acadêmicos que recebem larga publicidade. A recente popularidade dos argumentos genéticos encontrados na obra de Herrnstein e Murray, *The Bell Curve* (1994) (do qual foram

vendidas aproximadamente 400.000 cópias) é uma indicação deste fenômeno [9]. Isto tem ocasionado uma série de interrogações críticas quanto às suas pressuposições conceituais, empíricas e sociais, bem como quanto às razões históricas subjacentes à sua ampla circulação e aceitação como plausível (ver, por exemplo, Kincheloe & Steinberg, 1996; Fraser & Gordon, 1994). O fato de que tem havido um número considerável de tais análises sociais e históricas críticas de posições, como as de Herrnstein e Murray, proporciona ainda outro exemplo de sociólogo crítico enquanto “intelectual público” durante uma época de posições políticas de restauração conservadora.

A crescente aceitação de argumentos genéticos sobre raça e/ou de posições de restauração conservadora em geral, tem levado a uma ênfase ainda maior sobre a questão da posição política da raça na sociologia da educação, especialmente sobre a questão da “branquidade”, que relaciona-se com minhas discussões anteriores de identidade. Uma pressuposição que tem embasado muito da pesquisa sobre identidade racial é a crença de que “a hegemonia racial branca tem tornado a branquidade invisível ou transparente” (Gallagher, 1994, p.167). Assim, a branquidade torna-se a estrutura normativa não articulada. Torna-se tão naturalizada que os “euro-americanos” sequer têm que pensar sobre o “ser branco”. Torna-se a presença ausente, o “ai-que-não-está-ai”. Conforme a colocação de Roman, a raça torna-se um “sinônimo reificado” que é aplicado apenas a grupos racialmente subordinados (Roman, 1993, p.72; ver também Hooks, 1992).

Outrossim, a pressuposição de tal invisibilidade é, atualmente, um tanto problemática. As identidades raciais entre, digamos, estudantes brancos – parcialmente formadas numa posição política de senso comum durante um período de reestruturação conservadora – estão se tornando crescentemente poderosas e voláteis. A investigação de Gallagher (Gallagher, 1994) sobre a construção de identidades brancas entre universitários(as) proporciona, neste caso, um importante exemplo, o qual merece ser examinado.

Para muitos(as) estudantes brancos(as), trabalhadores e de classe média, existe, atualmente, uma crença de que há um custo social em ser branco. Os(As) brancos(as) são os(as) “novos(as) perdedores(as)” num campo de jogo que eles(as) acreditam ter sido nivelado, agora que os EUA são, por suposição, basicamente uma “sociedade igualitária, que não vê cor” (Gallagher, 1994, pp.175-176). Estes(as) estudantes construíram identidades que confessam uma “narrativa positiva, legítima da própria branquidade de alguém... que negavam o fardo de opressor(a) branco(a) e enquadravam a branquidade como uma suscetibilidade” (p.177). Uma vez que “os tempos eram ásperos para todos”, mas políticas como a ação afirmativa estavam apoiando desigualmente aos(às) “não-brancos(as)”, estes(as) estudantes agora reclamavam o status de vítimas (p.180). Conforme a colocação de Gallagher

(1994):

Ignorar as formas pelas quais os brancos tornam-se “marcados pela raça” tem as qualidades essenciais de algo politicamente perigoso. Está ocorrendo uma transformação fundamental de como os jovens brancos definem e entendem racialmente a si próprios. [Eles] em geral têm abraçado a crença de que o sistema de classes dos EUA é justo e equitativo. [Eles sustentam] que indivíduos que postergam a gratificação, trabalham duro e seguem as regras terão sucesso, independentemente de sua cor... Para muitos brancos, o argumento do campo de jogo nivelado tem feito das políticas da ação afirmativa uma forma de discriminação reversa e uma fonte de ressentimento. Os estudantes brancos que acreditam que a igualdade social foi alcançada são capazes de afirmar uma identidade racial sem verem-se a si próprios como racistas, porque vêem a si próprios como meramente afirmando suas identidades através da linguagem e de ações – coisa que os grupos racialmente definidos fazem freqüentemente. (pp.182-183)

Estes argumentos indicam algo de significação considerável na política educacional nos EUA e em outros lugares. Conforme está sendo modelado pela direita política, a branquidade como produto cultural explícito está ganhando vida própria. Nos argumentos dos discursos conservadores, que tão fortemente circulam na atualidade, as barreiras à igualdade social e de oportunidades agora foram removidas. Os(As) brancos(as), portanto, não têm privilégios. Deste modo, “este espaço branco ostensivamente não-racista que está sendo esculpido em nossa paisagem cultural permite que os(as) brancos(as) sejam apresentados(as) justamente como outro(a) contendor(a) racial... na luta por recursos políticos e culturais, e por auto-definição” – mas sempre com uma crença subjacente de que a história tem demonstrado a superioridade dos valores e das instituições políticas e culturais “ocidentais” (Gallagher, 1994, p.183).

As implicações de tudo isto são cultural e politicamente profundas. Dado o uso um tanto cínico que a direita faz das ansiedades raciais, dadas as apreensões e realidades econômicas que muitos(as) cidadãos(ãs) experimentam, e dado o poder histórico da raça na psique americana, muitos membros da próxima geração, que agora estão na escola, podem optar por desenvolver formas de solidariedade baseadas em sua “branquidade”. Isto não está isento de conseqüências em termos das lutas por significação, por identidade e pelas reais características e controle das escolas, para dizer o mínimo. Isto sublinha o movimento em direção à escolarização mercantilizada (marketized) nos EUA e indica um terreno crucial de

investigação para a pesquisa sociológica socialmente comprometida.

Pesquisa política crítica

Embora não totalmente explicada pelas dinâmicas raciais, a questão das características e do controle das escolas tem desempenhado um papel importante numa parte específica da sociologia da educação. Não obstante eu não tenha entrado em detalhes sobre a tradição politicamente orientada da sociologia da educação nos EUA, deve ser notado que tem havido um foco emergente sobre a pesquisa política *crítica* [10]. Assim como no Reino Unido, a restauração conservadora tentou redefinir o que é público como necessariamente ruim e o que é privado como necessariamente bom. Os efeitos dessa ênfase na política educacional eram previsíveis. Incluiu abrir as escolas para influência e controle ainda mais corporativos. O exemplo mais forte é o do Canal Um, em que as escolas assinam contrato com uma grande corporação que lhes dá equipamento “gratuito” e uma transmissão de notícias “gratuita”, em troca de converter seus alunos numa platéia cativa para propagandas também transmitidas pelo Canal Um, e que devem ser vistas pelos(as) alunos(as) nas escolas. Mais de 40% de todos(as) os(as) estudantes de escolas médias e secundárias, públicas e privadas, estão atualmente matriculados(as) em escolas que recebem o Canal Um. Em reação a isto, a pesquisa tem examinado criticamente a história, o processo de formação política e os efeitos ideológicos de tais “reformas” (Apple, 1993; De-Vaney, 1994).

Outro efeito importante de tais iniciativas de mercantilização (marketization) foi o desenvolvimento de planos de vales escolares e de seleção (voucher and choice plans). Enquanto muito das avaliações empíricas ainda estão sendo completadas, há evidência crescente de que tais políticas não conduzem a resultados melhores por parte de crianças pobres e de crianças de cor (Witte *et al.*, 1994). Conforme Whitty concluiu em sua revisão do que a evidência americana mostrou: “As reivindicações mais fortes dos(as) defensores(as) da seleção não podem ser sustentadas... e a seleção deve ser cuidadosamente regulada, se não se quer que tenha efeitos prejudiciais à equidade” (Whitty, no prelo, pp.26-27). Várias análises do projeto neo-liberal de mercantilização (marketization), e do discurso acadêmico que lhe dá suporte, foram analisadas. Entre elas estão Henig (1994), Wells (1993), e Smith & Meier (1995). Henig (1994), particularmente, mostra a importância da sofisticação técnica e quantitativa em sua análise crítica das afirmações empíricas da pesquisa sobre os programas de seleção.

A ênfase neo-liberal sobre o estado fraco tem sido acompanhada por

uma ênfase neo-conservadora no controle forte do estado sobre os valores, a cultura e o corpo (Apple, 1996). Embora tenha havido análises das agendas culturais dos neo-conservadores – especialmente de suas visões sobre qual conhecimento, e de quem, é legítimo (ver, por exemplo, Aronowitz & Giroux, 1991) –, só há bem pouco as investigações de suas políticas educacionais têm sido ligadas especificamente às maneiras pelas quais elas constroem as significações e histórias dos problemas sociais, bem como à questão de se a evidência empírica dá suporte a tais construções.

Talvez um dos exemplos mais interessantes de tal investigação seja a análise de Burdell, tanto da construção social e cultural do problema da gravidez de adolescentes (teenage pregnancy) quanto das respostas educacionais a ela (Burdell, 1996). Usando instrumentos feministas críticos, Burdell contextualiza o crescimento da gravidez de adolescentes como um problema *público*. Ela mostra como essas construções amplamente conservadoras revestem-se do poder de “verdade” e dominam crescentemente as discussões das causas, efeitos e soluções do “problema de adolescentes (teens) grávidas”. No processo, ela reúne a evidência histórica e atual para contrariar as visões do senso-comum sobre estas causas, efeitos e soluções, e sugere uma agenda alternativa para a pesquisa e para a política e prática educacionais. A discussão de Burdell proporciona outro exemplo interessante do modelo de pesquisa engajada que indiquei anteriormente.

Conclusão

Neste ensaio, por necessidade, tive que ser seletivo, tanto em minha discussão das múltiplas tradições no interior da sociologia da educação e de áreas afins nos EUA quanto em minha escolha das pesquisas que exemplificam algumas destas tradições. Procurei mostrar como as preocupações com a política de significação, com a formação de identidade, com o estado, com a economia política, e com o processo de trabalho interseccionam-se com as preocupações com dinâmicas múltiplas e contraditórias de poder, como raça, gênero e classe.

Após revisar a vasta quantidade de material no interior dessas múltiplas tradições, especialmente em seus elementos críticos e pós-modernos/pós-estruturalistas, certas coisas tornaram-se mais óbvias. Houve silêncios claros, áreas que tinham necessidade considerável de análises críticas de vários tipos. Por exemplo, ao passo que está crescendo um foco sobre a política de identidade, é muito mais difícil encontrarem-se trabalhos sobre o melhor das recentes teorias de classe. O *estado* permanece sub-teorizado, e não emerge suficientemente dentro das análises críticas. Além disso, enquanto as perspectivas que brotam, digamos, de estudos

culturais estão crescendo, há uma relativa negligência das teorias não-redutivistas quanto à economia política da cultura. As práticas de consumo muito freqüentemente “comem” as práticas de produção. E, embora tenha ocorrido um “retorno” parcial à economia política, na minha opinião ela é ainda muito negligenciada e, às vezes, menos sofisticada do que deveria ser. Finalmente, é claro que tem havido um crescimento do interesse em abordagens pós-modernas e pós-estruturalistas nos EUA.

Em outras oportunidades (Apple, 1992, 1993, 1995, 1996), levantei várias questões com relação a essa virada. Ainda assim, embora eu tenha sérias preocupações quanto à aceitação relativamente acrítica de alguns aspectos dessas teorias – e destaquei, brevemente, algumas delas aqui –, conforme também indiquei, entre os sinais mais positivos no horizonte estão as tentativas de integrar as perspectivas das tradições neo e pós, deixando-as interagir entre si. Numa época em que nos defrontamos com um período de triunfalismo conservador nos EUA, muitos neos e pós emaranham-se, discutindo entre si, ao invés de possibilitar que os impulsos críticos de cada um instrua o outro.

Uma boa parcela da ênfase pós-moderna e pós-estruturalista que agora emerge nos “estudos educacionais críticos” tem tido um efeito positivo. Tem aumentado o número de “vozes” que precisam ser tornadas públicas. Tem ajudado a legitimar e/ou gerar um bem-vindo retorno à análise concreta de formações ideológicas ou discursivas particulares, bem como os múltiplos locais de sua elaboração e legitimação em documentos de regulamentação, em movimentos sociais e em instituições (Hall, 1992, p.537). Este foco sobre a instância histórica concreta, sem sempre ter que procurar por conjuntos de determinações “escondidas”, em parte realmente liberta-nos para compreender as complexidades do “local” e contingente.

Ainda assim, isto dito – e deve sê-lo –, alguns desses estudos sofrem dos mesmos silêncios que uma das maiores figuras cujas ênfases eles sempre tomaram emprestadas – Michel Foucault. Conforme recorda-nos Hall, provou-se demasiadamente fácil, na teoria e conhecimento educacionais, aceitar a posição epistemológica de Foucault integral e acriticamente. Há uma vasta diferença (e não se pretende fazer qualquer trocadilho neste caso) entre enfatizar o local, o contingente, e não fazer corresponder, e ignorar, qualquer determinidade ou quaisquer relações estruturais entre as práticas. Muito freqüentemente, questões importantes quanto ao estado e à formação social são simplesmente evacuadas, e o difícil problema de pensar *simultaneamente* tanto sobre a especificidade de diferentes práticas quanto sobre as formas de unidade articulada que elas constituem é suposto como inexistente, como se nada existisse sob modos estruturados (Hall, 1992, pp.537-538).

Na minha opinião, é exatamente essa questão da simultaneidade, de

pensar neo e pós conjuntamente, de possibilitar ativamente que as tensões no interior de e entre eles ajudem a dar forma à nossa pesquisa, que solidificará compreensões precedentes, evitará a perda da memória coletiva dos ganhos que se fizeram, e gerará novos discernimentos e novas ações. Um leve trespasse pode ser boa coisa neste caso.

Agradecimento

Gostaria de agradecer a Geoff Whitty por seus comentários perceptivos sobre rascunhos anteriores deste artigo.

Notas

- [1] Ver, por exemplo, Morrow & Torres (1995), como amostra disto.
- [2] Infelizmente, o trabalho de Bernstein atualmente é menos conhecido nos EUA entre estudantes e sociólogos da educação. Conforme argumentei em outra oportunidade para uma platéia majoritariamente americana (Apple, 1992), seu trabalho proporciona alguns dos elementos mais importantes de uma sociologia da educação séria e disciplinada. Dada a popularidade – e às vezes modismo – de uma aceitação freqüentemente acrítica de abordagens pós-modernas e pós-estruturalistas em várias áreas nos EUA, muitos indivíduos desviaram-se de tais trabalhos. Devo ter mais a dizer sobre isto, mais tarde.
- [3] Acredito que o foco em *pedagogia*, ao invés de em *docência*, seja um caso interessante da política de uso lingüístico. Uma vez que a docência é vista como uma ocupação de baixo status, e tomando-a como merecedora da crítica acadêmica, sendo, então, também usualmente vista como de baixo status dentro da academia e confinada a áreas de baixo status, como o campo da educação, as pesquisas acadêmicas de status mais elevado sobre a docência devem ser reconfiguradas e reorganizadas em torno de formas lingüísticas mais “elegantes”. Na minha opinião, não é acidental que a maior parte da atual atenção que vem sendo dada à “pedagogia crítica” (o que quer que isto signifique, uma vez que é um significante escorregadio que varia no mapa lingüístico) como iniciativa teórica encontra-se entre acadêmicos(as) das humanidades (ver, por exemplo, Morton & Zavarzadeh, 1991). Tudo isto ocorre como se fora um novo tópico e como se o campo da educação e a longa tradição de lidar com a política de docência e currículo não existira. Isto constituir-se-ia em fascinante estudo de política do discurso acadêmico e

de construção de “novos” campos.

- [4] Nesta tradição, um “texto” não é apenas um livro didático, mas define-se como uso da linguagem – ou seja, como qualquer instância de linguagem escrita e falada que tem significados coerentes e codificados. Ver Luke (1996), para uma maior discussão.
- [5] Evidentemente, o verdadeiro conceito de representação e como ele é usado, e abusado, é discutível. Ver Luke (1996).
- [6] A análise de Giroux, neste caso, confirma que ele pode escrever mais claramente quando empenha-se neste sentido. Infelizmente, encontra-se isto com muito menor frequência no restante do corpus de seu trabalho e em sua recusa, excessivamente defensiva, de esforços para desenvolver um estilo de escrita menos arrogante. Ver Giroux (1992a).
- [7] Na verdade, “retorno” não é a palavra apropriada, uma vez que, embora a tradição da economia política nunca tenha sido dominante na sociologia da educação nos EUA, ela também nunca foi abandonada, e continuou a crescer e a tornar-se cada vez mais matizada.
- [8] Entre os trabalhos mais interessantes de apontar neste caso estão Said (1993), McCarthy & Crichlow (1992), Weis & Fine (1993), e Fine *et al.*, (no prelo).
- [9] *The Bell Curve* teve um imenso orçamento publicitário e recebeu recursos consideráveis de fundações conservadoras para trazer seu caso a público. Foi também divulgado na imprensa nacional que os autores receberam US\$ 1.000.000 de fundações conservadoras para patrocinar a escrita do livro.
- [10] A base da pesquisa política, tanto da “linha dominante” quanto da crítica, foi criticamente analisada em Ladwig (1996), utilizando principalmente perspectivas bourdieunianas e pós-modernas. Embora, por vezes, Ladwig exagere seu caso, e nem sempre seja preciso cronologicamente, sua obra é uma contribuição valiosa.

Referências bibliográficas

- ACKER, S. (1996) Gender and teachers' work, in: M.W. APPLE (Ed.) *Review of Research in Education, Vol. 21* (Washington, DC, American Educational Research Association)
- ANYON, J. (1994) Teacher development and reform in an inner-city school,

- Teachers College Record*, 96, pp. 14-31.
- ANYON, J. (1994) Race, social, class and education in an inner-city school, *Teachers College Record*, 97, pp. 69-94.
- APPLE, M. W. (1979, 1990) *Ideology and Curriculum* (New York, Routledge).
- APPLE, M. W. (1988) *Teachers and Texts* (New York, Routledge).
- APPLE, M. W. (1992) Education, culture and class power, *Educational Theory*, 42, pp. 127-145.
- APPLE, M. W. (1993) *Official Knowledge* (New York, Routledge).
- APPLE, M. W. (1995) *Education and Power*, 2nd edn (New York, Routledge).
- APPLE, M. W. (1996) *Cultural Politics and Education* (New York, Teachers College Press).
- APPLE, M. W. & CHRISTIAN-SMITH, L. (Eds) (1991) *The Politics of the Textbook* (New York, Routledge).
- APPLE, M. W. & OLIVER, A. (1996) Becoming right, *Teachers College Record*, 97, pp. 419-445.
- APPLE, M. W. & WEIS, L. (1983) Ideology and practice in schooling, in: M.W. APPLE & L. WEIS (Eds) *Ideology and Practice in schooling*, pp. 3-33 (Philadelphia, Temple University Press).
- ARONOWITZ, S. & GIROUX, H. (1991) Textual authority, culture and the politics of literacy, in: M.W. APPLE & CHRISTIAN-SMITH (Eds) *The Politics of the Textbook*, pp. 213-241 (New York, Routledge).
- BAKHTIN, M. (1996) *Speech Genres and Other Essays* (Austin, University of Texas Press).
- BERSTEIN, B. (1990) *The Structuring of Pedagogic Discourse* (New York, Routledge).
- BOURDIEU, P. (1990) *In Other Words* (Stanford, Stanford University Press).
- BOURGOIS, P. (1995) *In Search of Respect* (New York, Cambridge University Press).
- BOWLES, S. & GINTIS, H. (1976) *Schooling in Capitalist America* (New York, Basic Books).
- BROMLEY, H. (1989) Identity politics and critical pedagogy, *Educational Theory*, 39, pp. 207-223.
- BURDELL, P. (1996) Teen mothers in high school, in: M. W. APPLE (Ed) *Review of Research in Education. Vol. 21* (Washington, DC, American Educational Research Association).
- CARLSON, D. (1992) *Teachers and Crisis* (New York, Routledge).
- CARNOY, M. & LEVIN, H. (1985) *Schooling and Work in the Democratic State* (Stanford, Stanford University Press).

- CASEY, K. (1993) *I Answer With My Life* (New York, Routledge).
- CASEY, K. (1996) The new narrative research in education, in: M.W. APPLE (Ed.) *Review of Research in Education. Vol. 21* (Washington, DC, American Educational Research Association).
- CHRISTIAN-SMITH, L. (Ed.) (1993) *Texts of desire* (London, Falmer Press).
- COOKSON, P. (1995) The federal commitment to educational reform, in: W. PINK & NOBLIT (Eds) *Continuity and Contradiction: The Futures of Sociology of Education*, pp. 239-254 (Cresskill, NJ, Hampton Press).
- CORNBLETH, C. (1995) *The Great Speckled Bird* (New York, St Martin's Press).
- CURTIS, B. (1992) *True Education by Choice Men?* (Toronto, University of Toronto Press).
- DELFATTORE, J. (1992) *What Johnny Shouldn't Read* (New Haven, Yale University Press).
- DEVANEY, A. (Ed.) (1994) *Watching Channel One* (Albany, State University of New York Press).
- DYSON, A.H. (1994) The ninjas, the x-men, and ladies, *Teachers College Record*, 94, pp. 219-239.
- EISNER, E. (Ed.) (1995) *Hidden Consequences of a National Curriculum* (Washington, DC, American Educational Research Association).
- ELLSWORTH, E. (1989) Why doesn't this feel empowering?, *Harvard Educational Review*, 59, pp. 297-324.
- FINE, M., WEIS, L. & WONG, M. (Eds) (in press) *On Whiteness* (New York, Routledge).
- FIRESTONE, W. (1995) The states and education reform, in: W. PINK & G. NOBLIT (Eds) *Continuity and Contradiction: The Futures of the Sociology of Education*, pp. 255-278 (Cresskill, NJ, Hampton Press).
- FRASER, N. & GORDON, L. (1994) A genealogy of dependency, *Signs*, 19, pp. 309-336.
- FULTZ, M. (1995) African-American teachers in the south, 1880-1940, *Teachers College Record*, 96, pp. 544-568.
- GALLAGHER, C. (1994) White reconstruction in the university, *Socialist Review*, 94, pp. 165-187.
- GINTIS, H. (1995) The political economy of school choice, *Teachers College Record*, 96, pp. 492-511.
- GIROUX, H. (1992a) *Border Crossings* (New York, Routledge).
- GIROUX, H. (1992b) Doing cultural studies, *Harvard Educational Review*, 64, pp. 278-308.
- GIROUX, H. (1994) Animating youth, *Socialist Review*, 94, pp. 23-55.
- GITLIN, A. (Ed.) (1994) *Power and Method* (New York, Routledge).

- GITLIN, A. & MARGONIS, F. (1995) The political aspect of reform, *American Journal of Education*, 103, pp. 377-405.
- GUTIERREZ, K., et al. (1995) Script, counterscript and underlife in the classroom, *Harvard Educational Review*, 65, pp. 445-471.
- HALL, S. (1992) Cultural studies: two paradigms, in: L. GROSSBERG, C. NELSON & P. TREICHLER (Eds) *Cultural Studies*, pp. 521-538 (New York, Routledge).
- HARGREAVES, A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times* (New York, Teachers College Press).
- HARVEY, D. (1989) *The Urban Experience* (Baltimore, Johns Hopkins University Press).
- HENING, J. (1994) *Rethinking School Choice* (Princeton, Princeton University Press).
- HERRNSTEIN, R. & MURRAY, C. (1994) *The Bell Curve* (New York, Free Press).
- HOOKS, B. (1992) *Black Looks* (Boston, South End Press).
- HUNTER, I. (1994) *Rethinking the School* (Boston, Allen & Unwin).
- JOHNSON, R. (1983) What is cultural studies anyway? Occasional paper SP74, Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham.
- KINCHELOE, J. & STEINBERG, S. (Eds) (1996) *Measured Lies* (New York, St Martin's Press).
- KOSA, J.E. (1994) *Rap Music, Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, 16, pp. 171-196.
- LABAREE, D. (1988) *The Making of an American High School* (New Haven, Yale University Press).
- LADSON-BILLINGS, G. (1994) *The Dreamkeepers* (San Francisco, Jossey-Bass).
- LADSON-BILLINGS, G. & TATE, W. (1995) *Towards a critical race theory of education, Teachers College Record*, 97, pp. 47-68.
- LADWIG, J. (1996) *Academic Distinctions* (New York, Routledge).
- LECONPTE, M. MILLROY, W. & PREISSLE, J. (Eds) (1992) *Handbook of Qualitative Research in Education* (San Francisco, Academic Press).
- LEE, V. (1995) Two versions of high school organizations, in: W. PINK & G. NOBLIT (Eds) *Continuity and Contradiction: The Futures of the Sociology of Education*, pp. 67-100 (Cresskill, NJ, Hampton Press).
- LUKE, A. (1988) *Literacy, Textbooks, and Ideology* (Philadelphia, Falmer Press).
- LUKE, A. (1991) The secular word, in: M.W. APPLE & L. CHRISTIAN-SMITH (Eds) *The Politics of the Textbook*, pp. 166-190 (New York, Routledge).

- LUKE, A. (1996) Text and discourse in education, in: M.W. APPLE (Ed) *Review of Research in Education*, Vol. 21 (Washington, DC, American Educational Research Association).
- LUKE, C. & GORE, J. (Eds) (1992) *Feminisms and Critical Pedagogy* (New York, Routledge).
- MCCARTHY, C. & CRICHLLOW, W. (Eds) (1993) *Race, Identity, and Representation in Education* (New York, Routledge).
- MCLAREN, P. (1995) *Critical Pedagogy and Predatory Culture* (New York, Routledge).
- MEYER, J., KAMENS, D. & BENANOT, A. (1992) *School Knowledge for the Masses* (Washington, DC, Falmer Press).
- MIERL, J. (1993) *The Rise and Fall of an Urban School System* (Ann Arbor, University of Michigan Press).
- MORROW, R. & TORRES, C. (1995) *Social Theory and Education* (Albany, State University of New York Press).
- MORTON, D. & ZAVARDEH, M. (Eds) (1991) *Theory/Pedagogy/Politics* (Urbana, University of Illinois Press).
- NOBLIT, G. & PINK, W. (1995) Mapping the alternative paths of the sociology of education, in: W. Pink & G. Noblit (Eds) *Continuity and Contradiction: The Futures of the Sociology of Education*, pp. 1-29 (Cresskill, NJ, Hampton Press).
- OLNECK, M. (1989) Americanization and education of immigrants, 1900-1925, *American Journal of Education*, 97, pp. 398-423.
- OLNECK, M. (1990) The recurring dream: Symbolism and ideology in intercultural and multicultural education, *American Journal of Education*, 98, pp. 147-174.
- OLNECK, M. (1993) Terms of inclusion: has multiculturalism redefined inequality in American education?, *American Journal of Education*, 101, pp. 234-260.
- OMI, H. & WINANT, M. (1995) *Racial Formation in the United States* (New York, Routledge).
- PALLAS, A. (1995) Schooling, careers, and the life course, in: W. PINK & G. NOBLIT (Eds) *Continuity and Contradiction: The Futures of the Sociology of Education*, pp. 41-66 (Cresskill, NJ, Hampton Press).
- PALMER, B. (1990) *Descent into Discourse* (Philadelphia, Temple University Press).
- PERKINS, L. (1989) The history of blacks in teaching, in: D. WARREN (Ed.) *American Teachers*, pp. 344-369 (New York, Macmillan).
- POPKEWITZ, T. (1991) *A Political Sociology of Education Reform* (New York, Teachers College Press).
- ROMAN, L. (1993) White is a color!, in: C. MCCARTHY & W.

- CRICHLLOW (Eds) *Race, Identity, and Representation in Education*, pp. 71-88 (New York, Routledge).
- ROWAN, B. (1995) Research on school effects and status attainment, in: W. PINK & G. NOBLIT (Eds) *Continuity and Change: The Futures of the Sociology of Education*, pp. 33-40 (Cresskill, NJ, Hampton Press).
- RURY, J. (1989) Who became teachers?, in: D. WARREN (Ed) *American Teachers*, pp. 9-48 (New York, Macmillan).
- RURY, J. & MIREL, J. (in press) The political economy of urban education, in: M.W. APPLE (Ed) *Review of Research in Education*, Vol. 22 (Washington, DC, American Educational Research Association).
- SAID, E. (1993) *Culture and Imperialism* (New York, Vintage).
- SHERMAN, A. (1994) *Wasting America's Future* (Boston, Beacon Press).
- SMITH, K. & MEIER, K. (Eds.) (1995) *The case Against School Choice* (Armonk, NY, M.E. Sharpe).
- TEITELBAUM, K. (1995) *Schooling for Good Rebels* (New York, Teachers College Press).
- WEINSTEIN, M. (1995) *Robot World*, unpublished PhD dissertation, University of Wisconsin, Madison.
- WEIS, L. (1990) *Working Class Without Work* (New York, Routledge).
- WEIS, L. (1995) Qualitative research in the sociology of education, in: W. PINK & G. NOBLIT (Eds) *Continuity and Contradiction: the Futures of the Education*, pp. 157-173 (Cresskill, NJ, Hampton Press).
- WEIS, L. & FINE, M. (Eds) (1993) *Beyond Silenced Voices* (Albany, State University of New York Press).
- WELLS, A.S. (1993) *Time to Choose* (New York, Hill an Wang).
- WEST, C. (1993) *Race Matters* (New York, Vintage).
- WESTHEIMER, R. & BORMAN, K. (1995) Doing emic research in education, in: W. PINK & G. NOBLIT (Eds) *Continuity and Contradition: The Futures of the Sociology*, pp. 103-112 (Cresskill, NJ, Hampton Press).
- WEXLER, P. (1987) *Social Analysis of Education* (New York, Routledge).
- WEXLER, P. (1992) *Becoming Somebody* (Philadelphia, Falmer Press).
- WHITTY, G. (1974) Sociology an the problem of radical educational Change, in: FLUDE, M. & AHIER, J. (Eds) *Educability, Schools and Ideology* (London, Halstead Press).
- WHITTY, G (in press) Creating quasi-markets in education, in: M. W. APPLE (Ed.) *Review of Research in Education*, Vol. 22 (Washington, DC, American Educational Research Association).
- WILLIAMS, R. (1977) *Marxism and Literature* (New York, Oxford University Press).
- WILLIAMS, P. et al. (1990) *Common Culture* (Boulder, Westview).

- WILSON, B. (1995) Policy an school reform, in: W. PINK & G. NOBLIT (Eds) *Comunity and Contradiction: The Futures of the Sociology of Education*, pp. 233-238 (Cresskill, NJ, Hampton Press).
- WILSON, B., WEBB, J & CORBETT, H. (1995) restructuring and policy research, in: W. PINK & G. NOBLIT (Eds) *Comunity and Contradiction: The Futures of the Sociology of Education*, pp. 279-303 (Cresskill, NJ, Hampton Press).
- WITTE, J., THORN, C. & PRITCHARD, K. (1994) *Public and Private Education in Wisconsin: Implications for the Choice Debate* (Madison, University of Wisconsin, The Tobert M. LaFollette Intitute of Public Affairs).
- WRIGHT, E. O. et al. (1989) *The Debate on Classes* (New York, Verso).
- YOUNG, M. F. D. (Ed.) (1971) *Knowledge and Control* (London, Collier-Macmillian).
- ZIPIN, L. (in press) Emphasizing 'discourse' and bracketing people, in: T. Popkewitz & M. Brennan (Eds) *Governmentality Through Education* (New York, College Press).