

**TRABALHO E CONHECIMENTO:
GERENCIALISMO, TRABALHO E MOVIMENTOS EMERGENTES NA
UNIVERSIDADE GLOBAL**

**WORK AND KNOWLEDGE: MANAGERIALISM, LABOR, AND EMERGING
MOVEMENTS IN THE GLOBAL UNIVERSITY**

APPLE, Michael W*.

* Michael W. Apple é Professor da Cátedra John Bascom nos Departamentos Curriculum & Instruction e Educational Policy Studies da University of Wisconsin-Madison, em Madison, Wisconsin, Estados Unidos. Seus últimos livros publicados no Brasil são “Sociologia da Educação: análise internacional” (organizado com Stephen Ball e Luís Armando Gandin, publicado em 2013 pela Editora Penso) e “Educação Crítica: análise internacional” (organizado com Wayne Au e Luís Armando Gandin, publicado em 2011 pela Editora Penso). Contato: apple@education.wisc.edu

RESUMO

Este artigo realiza uma série de reflexões políticas a respeito do que está acontecendo internacionalmente com a governança e os processos de trabalho nas universidades. Neste processo, além de realizar reflexões críticas a respeito dos impulsos neoliberais que afetam as universidades, faço outras duas coisas. Em primeiro lugar, expando o âmbito do trabalho e dos trabalhadores que devem ser considerados se nossas análises forem ser fiéis ao âmbito e profundidade destas transformações. Em segundo lugar, também complexifico as usuais análises críticas do que está ocorrendo na educação superior ampliando a discussão para que inclua movimentos que levam em conta, mas vão além dos modelos baseados nas classes sociais que muito frequentemente são empregados. Finalmente, na parte final do artigo, insisto que devemos prestar atenção especial aos movimentos religiosos conservadores e às instituições que estão tendo um impacto crescente na política do conhecimento das universidades em vários países.

Palavras-chave: Gerencialismo. Educação Superior. Neoliberalismo. Política do Conhecimento.

ABSTRACT

This essay engages in a series of political reflections on what is happening to the governance and the labor processes at universities internationally. In the process, in addition to engaging in critical reflections on the neoliberal impulses affecting universities, I do two other things. First, I expand the range of work and workers that need to be considered if our analyses are to be true to the range and depth of these transformations. And second, I also complicate the usual critical analyses of what is happening in higher education by broadening the discussion to include movements that include but go beyond the class-based models that are often employed. Thus, in a later part of this essay, I urge us to pay closer attention to conservative religious movements and institutions that are having an increasing impact on the politics of knowledge at universities in a number of countries.

Keywords: Managerialism. Higher education. Neoliberalism. Politics of knowledge.

1 GERENCIALISMO, CULTURAS DE AUDITORIA E AGENDA NEOLIBERAL

Quero usar este ensaio como contexto para algumas reflexões políticas sobre o que está acontecendo internacionalmente com a administração e os processos de trabalho nas universidades. Nesse processo, além de engajar-me em reflexões críticas sobre os impulsos neoliberais que afetam as universidades, quero fazer duas outras coisas. Primeiro, tratarei de expandir o âmbito do trabalho e dos trabalhadores que precisam ser considerados se as nossas análises querem ser fiéis ao âmbito e profundidade dessas transformações. E segundo, eu também quero complexificar as análises críticas habituais do que está acontecendo no ensino superior, ampliando a discussão para abranger movimentos que incluem, mas vão além dos modelos baseados em classes que frequentemente são empregados. Assim, em uma parte posterior deste ensaio, nos convido a prestar mais atenção nos movimentos e instituições religiosas conservadoras que estão tendo um impacto crescente sobre a política do conhecimento nas universidades de vários países.

Historicamente, universidades nunca desempenharam consistentemente um papel de “mercado livre de ideias” nas sociedades. Na verdade, a história do ensino superior é também a história de lutas de vários grupos por acesso, reconhecimento cultural e autoridade (BOURDIEU, 1984b; NELSON, 2001). Em decorrência de quem está ou não autorizado a frequentar as universidades e de que tipos de conhecimentos e formas de saber fazem parte da “tradição seletiva” (WILLIAMS, 1961), a esfera do ensino superior tem sido um local de desenvolvimento de movimentos contra-hegemônicos buscando políticas de reconhecimento (FRASER, 1997). Ela também tem sido o local para o crescimento de movimentos neoconservadores que têm buscado uma política de restauração cultural (BURAS, 2008). Assim, nunca se deve ser romântico sobre uma idade de ouro, onde a “busca da verdade” reinou suprema nas instituições de ensino superior de uma grande variedade de nações.

Apesar disso, é importante reconhecer que há agora uma profunda mudança no que a universidade é, a quem e para que ela serve, como ela contrata e admite seu corpo docente e os estudantes ideais, e o que isso significa trabalhar nessa instituição. Muito disso, obviamente, tem sido resultado de impulsos neoliberais e crises econômicas.

Talvez alguns dados históricos possam ser úteis aqui. Na minha própria universidade, a Universidade de Wisconsin-Madison, durante os anos 1960 e 1970, cerca de 70% do financiamento da universidade era público. Desde aquela época, o financiamento público reduziu-se radicalmente, tanto que atualmente o estado só fornece cerca de 17% do orçamento

da universidade. A própria ideia de uma universidade verdadeiramente pública, que desempenha uma função democratizante, agora está sendo desafiada. Isto é parte de um esforço maior, sob a liderança ideológica neoliberal, para mudar radicalmente o ônus dos custos da educação, que passa de uma responsabilidade pública de governo para uma noção de "consumidores" ou "clientes". Trata-se de uma transformação ainda maior no senso comum. Nessa alteração do senso comum, o que é público é "ruim" e o que é privado é "bom". Isto requer uma mudança substancial no significado de democracia, para que ela seja menos participativa e mais ligada a "fazer escolhas" em um mercado competitivo e privatizado (ver APPLE, 2006).

Esta transformação dos compromissos históricos não está presente apenas nos Estados Unidos, embora seja uma força de grande impacto neste país. Curiosamente, eu comecei a escrever este ensaio durante um dos meus dias de licença não remunerada obrigatória imposta a todos os funcionários do Estado, incluindo membros do corpo docente da universidade, em Wisconsin. Este é o resultado de grandes cortes nos orçamentos do governo para o ensino superior. No entanto, em outra estranha reviravolta, em poucos meses estarei deixando de assumir as minhas responsabilidades em uma universidade bem conhecida na Inglaterra, um lugar onde eu também possuo um cargo de professor. Cada vez que estou na Inglaterra, torna-se cada vez mais claro para todos aqueles que ensinam nessas instituições que a universidade não é mais capaz de se manter à parte das lógicas e dos processos de gestão e racionalização que estão transformando quase todos os segmentos da sociedade. Como Rosemary Deem e colegas mostraram com perspicácia, os professores realmente tornaram-se um dos focos centrais dessas lógicas e processos (DEEM; HILLYARD; REED, 2008; HEAD, 2011). De fato, na faculdade de educação em uma universidade na Inglaterra onde eu atuo regularmente, disseram-me para contatar o meu "gerente de linha" se eu tivesse alguma dúvida. (A linguagem que se utiliza tem importância e faz diferença. Usando a linguagem de "gerente de linha", um conceito proveniente de fábricas e do setor empresarial privado, se cria diferentes entendimentos sobre o que significa ser um profissional e um acadêmico). E, nessa mesma faculdade de educação, estão sendo propostas demissões, com um número significativo de departamentos enfrentando a difícil situação de ter que dispensar alguns de seus professores. O mesmo está acontecendo em muitas outras instituições de ensino superior.

Não deve ser surpresa para ninguém que, apesar de terem uma grande reputação na pesquisa em filosofia, história e ciências sociais críticas, os departamentos que estão sob os mais severos regimes de demissões e cortes na universidade inglesa que mencionei, são

aqueles menos aptos a receber grandes quantidades de dinheiro de fundações privadas e agências governamentais. Como em muitas outras situações, nas universidades de muitas nações, racionalidade agora está subordinada ao financiamento. Isso é frequentemente fundamentado pelo pressuposto, muito pouco analisado, de que vivemos em “economias baseadas no conhecimento”, onde o conhecimento deve ser tratado como apenas mais uma mercadoria, passível de controle e organização como parte de um projeto econômico neoliberal (ver, por exemplo, BROWN; LAUDER, 2010; SLAUGHTER; ROADS, 2004; APPLE, 2012; LIVINGSTONE; GUILLE, 2012). É claro que o conhecimento pode ser uma mercadoria; mas tratar pesquisadores acadêmicos apenas como "produtores" do conhecimento economicamente útil torna muito mais difícil manter o papel da universidade no desenvolvimento de posições intelectuais críticas (APPLE, 2004; APPLE, 2012). Essa posição também cada vez mais pressupõe que o conhecimento e as tradições que foram desenvolvidas na história, literatura e outras disciplinas das humanidades são menos importantes para a sociedade. A sociedade e sua vida social e intelectual, dessa forma, são reduzidas apenas à economia. Isto é uma visão distorcida e extremamente limitada.

Neste processo, o neoliberalismo não age sozinho. Em uma série de livros recentes, eu detalhei as maneiras pelas quais um complexo conjunto de forças, o que eu tenho chamado de “modernização conservadora”, tem transformado a educação e todos os fenômenos sociais não só nos Estados Unidos, mas, como os exemplos acima mostram bem, globalmente. Um novo "bloco hegemônico" foi construído ao longo dos últimos trinta anos. Uma tensa e muitas vezes contraditória aliança entre neoliberais, neoconservadores e os novos gerencialistas da classe média profissional gerencial (e, como veremos mais adiante neste artigo, em um número de nações, religiosos conservadores populistas autoritários) é cada vez mais dominante em todas as demais esferas da vida social e cultural. No processo, houve profundos efeitos sobre o que conta como conhecimento importante, ensino "apropriado", um bom aprendizado, enfim, sobre o que a educação é e como podemos avaliar os seus benefícios. De fato, o alcance global de todas estas coisas é bastante surpreendente (APPLE, 2006; APPLE, 2010)¹.

No entanto, se o que está acontecendo não pode ser reduzido simplesmente à produção e reprodução da lógica neoliberal em todas as nossas instituições, não pode haver dúvida de que a lógica neoliberal exerce uma enorme influência estruturante. Uma indicação de alguns dos efeitos dessas forças é o fato de que, em vários contextos, a vida cotidiana dos membros do corpo docente, o conteúdo e o currículo estão sendo continuamente transformados pelas

"culturas de auditoria". A demanda constante em "produzir evidência" de que se está agindo corretamente – em essência agir de forma empreendedora – se espalhou no ensino superior (UNESCO, 2004)². Em muitos países, por exemplo, o valor comparativo da universidade e dos membros do corpo docente que trabalham lá é medido pela quantidade de material que é publicado nas revistas internacionais de “alto impacto”. Em alguns países esta tendência tornou-se ainda mais poderosa. Assim, em algumas partes dos Estados Unidos, há hoje uma pressão crescente sobre universidades e faculdades para enumerar as maneiras em que seu trabalho tem efeitos de "valor agregado", com legislação que obriga esta forma de avaliação agora sendo considerada em um grande número de legislativos estaduais³.

2 GERENCIALISMO E SUA HISTÓRIA

Como demonstrei em *Educando à Direita* (APPLE, 2006), a fim de compreender melhor o que está acontecendo, essas tendências precisam ser conectadas à literatura emergente sobre as influências relativamente autônomas da nova configuração de gerencialismo da classe média profissional e gerencial no interior do Estado, que está por trás dessas mudanças, tanto na vida diária da universidade quanto nas identidades que estão associadas a esse processo (CLARKE; NEWMAN, 1997; LEYS, 2003; APPLE, 2005).

Esses tipos de movimentos gerenciais tem uma interessante história, que remontam à época da introdução do Taylorismo em fábricas e escritórios do ocidente durante os primeiros anos do século XX. Esse histórico de imposições, nos escritórios e fábricas, de aspectos como o estudo do tempo e movimentos e a redução de atividades complexas a atividades simples, mais uma vez aponta a importância de localizar as transformações institucionais não só nas forças estruturais massivas das dinâmicas capitalistas, mas também nos interesses relativamente autônomos de frações de classes, inclusive da classe média (BERNSTEIN, 1977; WRIGHT, 1985; WRIGHT; 1989).

Por exemplo, como David Noble demonstra em suas histórias elegantes e detalhadas do Taylorismo e das técnicas de controle do trabalho associado a ele, o Taylorismo se origina nos esforços dos movimentos profissionalizantes emergentes dentro da engenharia em suas tentativas de elevar o status da engenharia e para fornecer novas identidades para engenheiros. À medida que a Engenharia passou de algo associado com o trabalho artesanal do chão de fábrica para mais uma disciplina universitária, a luta pelo status e respeito foi crucial. Engenheiros recém-profissionalizados tiveram que trabalhar duro para convencer empresas e

indústrias que tinham conhecimento que era essencial para a competição, para o controle do trabalho e para aumentar a produtividade (NOBLE, 1979; NOBLE, 1984). Somente garantindo respeito aos novos tipos de conhecimento gerencial é que este conhecimento pôde ser usado como capital cultural na conversão de estratégias tão necessárias para um projeto de profissionalização (BOURDIEU, 1984a). O Taylorismo surge deste projeto.

Dada essa história, as atuais transformações no governo, condições de trabalho e modelo administrativo que estamos experienciando no ensino superior em diversos países são melhor pensadas como mais uma instância de uma nova e emergente “fração de classe gerencial” envolvida em fundar esferas de autoridade dentro de instituições onde a necessidade de sua *expertise* será mais uma vez transformada em “ferramenta essencial”. O foco agora não é o terreno da fábrica ou o setor empresarial, mas a própria universidade, de modo que ela reflita o que aconteceu nestes outros setores. No processo, um grupo emergente de atores de classe, com habilidades técnicas específicas em auditoria e usos de formas limitadoras de evidência, cria uma esfera de emprego e influência dentro do Estado e da universidade (SLAUGHTER; LESLIE, 1997; SLAUGHTER; RHOADS, 2004, APPLE, 2012). Como Sandler e eu documentamos, essa ação está fundamentada em movimentos tanto de classe social quanto epistemológicos que estão mudando o entendimento do que significa ser “eficaz” (SANDLER; APPLE, 2010).

Estas não são apenas transformações de procedimentos. Lembremo-nos de que por trás de todas as propostas educacionais estão visões do que é uma sociedade justa, um “bom” professor, e um “bom” aluno. As “reformas” neoliberais e gerencialistas que mencionei, constroem essas identidades de forma particular, formas que representam alterações profundas no nosso senso comum e que desafiam entendimentos fundamentais de cidadania e democracia. Embora a característica definidora do neoliberalismo seja em grande parte baseada nos princípios centrais do liberalismo clássico e, em particular, o liberalismo econômico clássico, existem diferenças cruciais entre o liberalismo clássico e o neoliberalismo⁴. Estas diferenças são absolutamente essenciais para a compreensão das políticas de educação e as transformações educacionais que estão ocorrendo. Mark Olssen detalha claramente essas diferenças no trecho a seguir. Vale a pena citar na íntegra.

Enquanto o liberalismo clássico representa uma concepção negativa do Estado, pois o indivíduo é aquele que deve ser tomado como um objeto a ser liberto das intervenções do Estado, o neoliberalismo veio representar uma concepção positiva do papel do Estado na criação do mercado apropriado ao gerar as condições, leis e instituições necessárias à sua operação. No liberalismo clássico, o indivíduo é caracterizado como tendo uma natureza humana autônoma e pode praticar a liberdade. No neoliberalismo, o Estado

busca criar um indivíduo que é um empreendedor arrojado e competitivo. No modelo clássico o objetivo teórico do Estado era limitar e minimizar o seu papel baseado em postulados que incluíam o egoísmo universal (o interesse próprio universal); a teoria da mão invisível que dizia que os interesses do indivíduo eram também os interesses da sociedade como um todo; e a máxima política do *laissez-faire*. Na transição do liberalismo clássico para o neoliberalismo, há um outro elemento agregado pois esta transição envolve uma mudança na posição de sujeito de “homo economicus”, que naturalmente age a partir do seu interesse próprio e é relativamente autônomo do Estado, para o “homem manipulável”, que é criado pelo Estado e que é constantemente encorajado a ser “perpetuamente receptivo”. Não se trata de afirmar que a concepção dos sujeitos com interesses próprios tenham sido substituída ou eliminada com os novos ideais do “neoliberalismo”, mas que, em uma era de bem estar social universal, as aparentes possibilidades de indolência preguiçosa criam necessidades de novas formas de vigilância, fiscalização, “avaliação da performance” e de formas de controle em geral. Neste modelo, o Estado colocou-se a tarefa de mantermo-nos à altura da tarefa. O Estado buscará fazer com que cada um faça um “contínuo empreendimento de nós mesmo” ...no que parece ser um processo de “governar sem governar” (Olssen, 1996, p. 340).

A descrição teórica de Olssen se apresenta na realidade de forma muito reveladora. São poucas as descrições melhores da situação que tantos docentes de instituições de ensino superior enfrentam atualmente no ocidente em diversas nações. Muitas destas práticas estão sendo combatidas, individual e coletivamente, nas instituições, nas salas de aula, nas falas, na pesquisa e escrita em todos os níveis do sistema de ensino (ver APPLE; AU; GANDIN, 2009; APPLE; BALL; GANDIN, 2010). Mas seria tolice negar o poder do que está acontecendo.

Claro que, às vezes, recursos teóricos, históricos e empíricos complexos são necessários para fazer justiça a estas realidades globais (RHOADS; TORRES, 2006; SLAUGHTER; RHOADS, 2004). Esse é o caso não só da sofisticada teoria de Olssen sobre as transformações que estamos vivenciando, mas também com o brilhante trabalho de Pierre Bourdieu, no qual examina as instituições acadêmicas francesas e demonstra que as hierarquias do conhecimento e as pessoas seguem influenciadas por e reproduzem relações de classe (BOURDIEU, 1984b). No entanto, e isso é importante para a sequência dos meus argumentos neste artigo, em outras ocasiões as realidades são muito mais fáceis de entender. A fim de entender a profundidade do que está acontecendo, na próxima seção deste ensaio eu quero não apenas chamar a atenção para as mudanças específicas que estão ocorrendo, mas ao mesmo tempo ampliar o foco para que a discussão também inclua grupos de pessoas que normalmente não são inseridos nas nossas discussões críticas sobre essa situação.

3 TRABALHO DE QUEM?

Por exemplo, muito da literatura crítica sobre as realidades do neoliberalismo e gerencialismo no ensino superior tem analisado muito detalhadamente o que está acontecendo com os professores universitários com dedicação exclusiva e horistas, especialmente nas ciências humanas (SCHRECKER, 2011; ARONOWITZ, 2006), e mostra quais são as implicações dessas mudanças no currículo e para os alunos. No entanto, surpreendentemente, quase toda esta literatura não inclui outros empregados nessas mesmas instituições. Trabalhadores de escritório, da manutenção predial e pessoal da preparação de alimentos, o pessoal de segurança e outros funcionários estão atualmente enfrentando condições de trabalho cada vez piores, bem como intensificação do trabalho, perda de postos de trabalho, cortes nos salários e muitos outros efeitos verdadeiramente lamentáveis.

Deixe-me dar dois exemplos simples. Na minha própria universidade, a Universidade de Wisconsin-Madison, com exceção das portas de entrada principal dos edifícios, todas as outras portas internas dos prédios de salas de aulas e de escritórios no campus agora têm que ser fechadas às 16h30min, todas as tardes. A crise fiscal e os cortes orçamentários que se seguiram na universidade fez com que a empresa de segurança trabalhe com uma equipe menor que não tem tempo suficiente para verificar se todas as portas do edifício estão fechadas à noite, ao final do dia de trabalho. Outro pequeno exemplo é que o lixo do escritório agora é recolhido apenas uma vez por semana.

Estas são coisas aparentemente menores. Mas eles alertam para o fato de que há muito menos pessoas do que havia antes fazendo o importante "trabalho oculto" que mantém o funcionamento da universidade. Em muitas universidades, esse trabalho foi terceirizado para empresas privadas e os trabalhadores recebem menores salários, têm benefícios cortados, a sua "produtividade" constantemente monitorada, e muito mais trabalho para fazer, já que eles devem compensar outros trabalhadores que perderam seus empregos. O fato de que este trabalho é feito por uma classe trabalhadora mal paga, imigrantes e pessoas da diáspora, demonstra uma tendência infeliz mesmo entre muitos acadêmicos progressistas – sua incapacidade de reconhecer a sua contínua dívida com essas pessoas e suas realidades e a relação entre "império", as populações da diáspora e o trabalho oculto que permite que acadêmicos possam realizar seu ensino (APPLE, 2010). Assim, enquanto uma boa parte da literatura crítica em muitas nações é eloquente e muito correta em pedir mais solidariedade entre os docentes no ensino superior, muitas vezes perde uma excelente oportunidade de lembrar-nos da necessidade de expandir essas preocupações para os outros que trabalham nessas mesmas instituições. Auditorias e "performatividade" são experimentadas

poderosamente por um grupo muito maior de pessoas, muitas das quais permanecem invisíveis nas nossas análises críticas das mudanças históricas que estão ocorrendo no ensino superior.

O problema que trata de uma ampla gama de trabalho e de quem o faz nas universidades levanta outra questão, questão essa que eu somente posso destacar brevemente aqui. Precisamos ser cautelosos sobre presumir que podemos compreender esses movimentos e tendências só em termos de classe. O gerencialismo pode ter parte de sua história em um longo percurso de controle burocrático do trabalho e nas tecnologias procedimentais de desempenho, auditorias e provas. Mas também se baseia em um conjunto de lógicas de gênero.

Como Kathleen Lynch e suas colegas têm mostrado em uma série de estudos detalhados, as lógicas e tecnologias que surgem a partir de aparelhos neoliberais eliminam as preocupações com a "igualdade afetiva", com os valores como cuidado, amor e solidariedade, que são elementos centrais no compromisso e trabalho educativo (LYNCH; BAKER; LYONS, 2009; LYNCH; GRUMMELL; DEVINE, 2012). Na verdade, como eu argumento no livro *Can Education Change Society? (A educação pode mudar a sociedade? - ainda sem tradução no Brasil)*, transformações progressistas substantivas nas e das instituições de ensino não são possíveis sem tomar os elementos de cuidado, amor e solidariedade como "estruturas estruturantes", como verdadeiramente constitutivos de qualquer mudança fundamental (APPLE, 2013).

4 O POPULISMO AUTORITÁRIO E AS NOVAS REALIDADES DO ENSINO SUPERIOR

Até agora, fui detalhando algumas das transformações mais significativas que vêm afetando o ensino superior, transformações essas que estão cada vez mais visíveis, não só nos Estados Unidos, mas em outros lugares também. Conectei essas transformações com um projeto de classe gerencial e agendas neoliberais. Dada a gravidade da crise econômica e como ela influencia o setor do ensino superior, nós podemos esperar que esses efeitos piorem e se aprofundem globalmente (RHOADS; TORRES, 2006). No entanto, se concentrar apenas nesses movimentos ideológicos e econômicos não é suficiente, uma vez que existem outros desafios substanciais ao ensino superior e ao seu conteúdo e práticas que estão sempre ocorrendo abaixo da superfície da nossa usual atenção. Isto está relacionado a um dos elementos da modernização conservadora que mencionei anteriormente – religiosos

conservadores populistas autoritários. Embora este conjunto de movimentos possa não estar presente em todas as nações, tornou-se cada vez mais poderoso, não só no que nós (às vezes muito arrogantemente) chamamos de "mundo em desenvolvimento" e em nações onde as tensões religiosas são poderosas, mas também em lugares que tendem a se ver como o "centro" da reforma do ensino superior, como os Estados Unidos.

Deixe-me dar um exemplo do que quero dizer aqui. Outro movimento cada vez mais visível que terá efeitos profundos sobre o ensino superior é aquele em torno da "educação em casa" (*home schooling*). Esse é um dos movimentos internacionais de mais rápido crescimento educacional, em parte como resultado do ressurgimento de movimentos sociais conservadores e especialmente movimentos e sentimentos religiosos em grande parte do mundo. Isto é particularmente poderoso nos Estados Unidos. Entre dois e três milhões de crianças não estão frequentando as escolas públicas, privadas ou religiosas, mas estão sendo educados em casa, por seus pais, nos Estados Unidos. Este movimento está crescendo em outras nações também. Embora o movimento de educação em casa seja diverso, um grande número de pais envolvidos está fazendo isso por razões ideológicas e religiosas conservadoras. Digo isto porque estes pais conservadores e, em especial os pais religiosos muito conservadores, agora estão exigindo que, a seus filhos, sejam dados créditos universitários e que contem para a admissão em universidades, para cursos que negam a evolução em Biologia e a teoria do *Big Bang* em Física. O movimento exige crédito para os cursos ministrados tanto em casa quanto em escolas religiosas profundamente conservadoras que ensinam ciência "de uma maneira bíblica" (APPLE, 2006). Atualmente há processos judiciais percorrendo o seu caminho através do sistema legal nos Estados Unidos, que desafiam o direito das universidades de negar créditos para tais conteúdos em "ciência" ensinada por educadores domésticos (*homeschoolers*) ultraconservadores e academias cristãs. Para estes pais muito conservadores, a "democracia" na educação significa que eles devem ter o direito de ensinar alguma coisa aos seus filhos que as suas crenças religiosas e epistemológicas requerem (ver APPLE, 2006). E as universidades devem, portanto, tomar decisões dentro d esta compreensão particular da democracia, contando este conteúdo e estes cursos como conteúdo "legítimo" de ciência para admissão na universidade.

Precisamos examinar essas tendências de perto, especialmente quando, por exemplo, o estado do Texas, nos Estados Unidos decidiu oficialmente que o Instituto para Pesquisa da Criação (Institute for Creation Research), em Dallas – um instituto religioso conservador dedicado a rejeitar a existência de evolução na ciência – pode oferecer licenciatura de ensino

de ciência. Assim, não só as humanidades, mas a própria ciência está sendo submetida a ataques de movimentos religiosos conservadores. O fato de professores, nos Estados Unidos (ou seja, reconhecidas pelo Estado), agora poderem ser licenciados para ensinar ciência nas nossas escolas públicas negando muitos dos princípios fundamentais da evolução e física – incluindo agora questões como a mudança climática – e o fato de que um número crescente de estudantes com este mesmo conjunto de crenças profundamente arraigadas vai ser recebido pelos professores universitários de instituições públicas e privadas de ensino superior irá causar um conjunto de profundas mudanças naquilo que é considerado conhecimento legítimo e naqueles que o detém (ver APPLE, 2000 e APPLE, 2006).

As questões relacionadas com o poder crescente dos movimentos religiosos conservadores e seus possíveis efeitos duradouros sobre o ensino superior que estou levantando aqui vão muito além de algumas das apresentações claras da literatura recente dos ataques neoliberais e neoconservadores, tanto no conteúdo quanto no corpo docente das universidades (SCHRECKER, 2010). Além das gigantes instituições com fins lucrativos de educação à distância, como a Universidade de Phoenix e seus imitadores, alguns dos maiores crescimentos entre as instituições de ensino superior nos Estados Unidos e em alguns países da América Latina são dos cristãos evangélicos conservadores⁵. Estes empregam milhares de professores universitários e, muitas vezes, têm conexões econômicas e ideológicas muito próximas das grandes corporações conservadoras como o Wal-Mart (MORETON, 2009; APPLE, 2013).

Assim, mesmo que as preocupações que são tão corretamente expressas a respeito dos ataques às humanidades e sobre as agendas neoliberais e neoconservadoras em geral devam ser levadas muito a sério, examiná-las mais detidamente requer que lidemos com um espectro muito mais amplo de instituições e tendências ideológicas conservadoras, algo que não tem sido bem feito. Não levar esses movimentos mais a sério significa que estamos ignorando transformações fundamentais na identidade de milhões de pessoas, tanto nos Estados Unidos como em outros lugares. A forma como esses movimentos religiosos e identidades são trazidos para uma aliança com reconstruções econômicas neoliberais não é algo irrelevante (KINTZ, 1997)⁶. Os desafios para a nossa concepção de democracia terão efeitos duradouros.

Assim, mesmo que seja indubitavelmente crucial, eu também nos desafiaria a estender a nossa atenção crítica para além do alcance globalizante tanto da reconstrução fundamental dos meios e fins da universidade quanto da influência do gerencialismo como um projeto específico de classe por parte dos neoliberalismos (o plural é realmente importante aqui)..

Precisamos também focar significativamente na importância crescente de identidades, epistemologias e instituições religiosas conservadoras populistas. Quando as iniciativas de “reforma”, com foco em auditorias, conhecimento economicamente útil, empreendedorismo e na “ética” da escolha do consumidor, que posiciona pais e estudantes como “clientes”, encontrar as ações políticas de baixo para cima dos impulsos e identidades religiosas populistas, com suas próprias rearticulações de discursos e demandas institucionais (ver APPLE, 2006; APPLE, 2013), a realidade da vida universitária para muitos daqueles que trabalham nessas instituições será ainda mais transformada.

5 CONCLUSÃO

Nesse artigo, argumentei que o que conta como conhecimento importante, as visões culturais e sociais a que está ligado, o que significa ter êxito no nosso trabalho e as identidades que tudo isso produz, estão sendo reconstruídos. Dada a extensão de ensaios desse tipo, eu tive de me limitar a alguns breves exemplos que apenas foram capazes de delinear um conjunto de preocupações mais amplas, cada uma das quais merecendo muito mais atenção: culturas de auditoria e a configuração ideológica e de classe que em parte está por trás delas; as mudanças do liberalismo para o neoliberalismo que acompanham esta configuração; os efeitos negativos dessas mudanças sobre uma gama maior de trabalho do que alguns de nós parece considerar publicamente sobre o que está acontecendo na ensino superior no Ocidente e, finalmente, a crescente importância dos movimentos populistas autoritários e instituições religiosas e suas implicações atuais e futuras para uma série de perguntas sobre conhecimento e ensino que estão no cerne do nosso trabalho pedagógico e epistemológico.

Muito mais poderia ser dito sobre cada um desses temas e questões – e sobre o que significa para um conjunto importantemente democrático das instituições de ensino, políticas e práticas. Algumas dessas tendências não estão presentes em países como a China ou podem ser menos poderosamente sentidas do que nos Estados Unidos e Inglaterra. Mas a compreensão dessas transformações é fundamental, se quisermos reconhecer alguns dos movimentos globais mais importantes que estão fazendo uma diferença real no ensino superior em um grande número de nações.

Tradução: Tiago Cortinaz

Revisão Técnica da Tradução: Luís Armando Gandin

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Ideology and curriculum**. 3. ed. New York: Routledge, 2004.
- APPLE, M. W. Education, Markets, and an Audit Culture. **Critical Quarterly**. v. 47, 2005, p. 11-29.
- APPLE, M. W. **Official knowledge**. 2. ed. New York: Routledge, 2000.
- APPLE, M. W. **Educating the “right” way: Markets, standards, God, and inequality**. 2. ed. New York: Routledge, 2006.
- APPLE, M. W. (Org.). **Global crises, social justice, and education**. New York: Routledge, 2010.
- APPLE, M. W. (Org.). **Education and power**. Revised Routledge Classic. New York: Routledge, 2012.
- APPLE, M. W. **Can education change society?** New York: Routledge, 2013.
- APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (Orgs.) **The Routledge international handbook of critical education**. New York: Routledge, 2009.
- APPLE, M. W.; BALL, S.; GANDIN, L. A. **The Routledge international handbook of the sociology of education**. New York: Routledge, 2010.
- ARONOWITZ, S. Subaltern in paradise: Knowledge production in the corporate economy. In: M. W. Apple and K. L. Buras (Orgs.). **The subaltern speak: Curriculum, power, and educational struggles**. New York: Routledge, 2006, p. 177-193.
- BALL, S. **Global education inc**. New York: Routledge, 2012.
- BOURDIEU, P. **Distinction: A social critique of the judgment of taste**. Cambridge: Harvard University Press, 1984a.
- BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Stanford: Stanford University Press, 1984b.
- BROWN, P.; LAUDER, H. Economic globalization, skill formation and the consequences for higher education. In: M. W. Apple; S. Ball; L. A. Gandin (Orgs.). 2010. **The Routledge international handbook of the sociology of education**. New York: Routledge, 2012, p. 229-240.
- BURAS, K. **Rightist multiculturalism**. New York: Routledge, 2008.
- CLARKE, J.; NEWMAN, J. **The managerial state**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.
- DALE, R. The Thatcherite project in education. **Critical Social Policy**. Winter Issue, 1989-1980, p. 4-19.

- DEEM, R.; HILLYARD, S.; REED, M. **Knowledge, higher education, and the new managerialism**. New York: Oxford University Press, 2008.
- FRASER, N. **Justice interruptus**. New York: Routledge, 1997.
- HEAD, S. The grim threat to British universities. **The New York Review of Books**, January 13, 2011.
- KINTZ, L. **Between Jesus and the market**: The emotions that matter in right-wing America. Durham: Duke University Press, 1997.
- LEYS, C. **Market driven politics**: Neoliberal democracy and the public interest. New York: Verso, 2003.
- LIVINGSTONE, D.; GUILLE, D. (Orgs.). **The knowledge economy and lifelong learning**: A critical reader. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.
- LYNCH, K.; BAKER, J.; LYONS, M. **Affective equality**: Love, care and injustice. New York: Palgrave Macmillan, 2009.
- LYNCH, K.; GRUMMELL, B.; DEVINE, D. **New managerialism in education**: Commercialism, carelessness and gender. New York: Palgrave Macmillan, 2012.
- MILLS, C. **The racial contract**. Ithaca: Cornell University Press, 1997.
- MORETON, M. **To serve God and Wal-Mart**: The making of Christian free enterprise. Cambridge: Harvard University Press, 2009.
- NELSON, A. **Education and democracy**: The meaning of Alexander Meiklejohn. Madison: University of Wisconsin Press, 2001.
- NOBLE, D. **America by design**: Science, technology, and the rise of corporate capitalism. New York: Knopf, 1979.
- NOBLE, D. **Forces of production**: A social history of industrial automation. New York: Knopf, 1984.
- OLSSSEN, M. In defense of the welfare state. **Journal of Education Policy**. v. 11, 1996, p. 337-362.
- RHOADS, R.; TORRES, C. A. (Orgs.). **The university, state, and market**: The political economy of globalization in the Americas. Stanford: Stanford University Press, 2006.
- SANDLER, J.; APPLE, M. W. A culture of evidence, a politics of objectivity: The evidence-based practices movement in educational policy. In: Z. Leonardo. (Org.). **Handbook of cultural politics and education**. Rotterdam: Sense Publishers, p. 324-340, 2010.
- SCHRECKER, E. **The lost soul of higher education**: The assault on academic freedom and the end of the American university. New York: The New Press, 2010.

SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. **Academic capitalism**: Politics, policies, and the entrepreneurial university. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1997.

SLAUGHTER, S.; RHOADES, G. **Academic capitalism and the new economy**: Markets, state, and higher education. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2004.

UNESCO, **Managerialism and evaluation in higher education**. Paris: UNESCO Forum Occasional Paper Series no. 7, Novembro 2004.

WILLIAMS, R. **The Long Revolution**. New York: Chatto & Windus, 1961.

Notas:

¹ O termo "modernização conservadora" foi introduzido pela primeira vez por Roger Dale. Veja Dale (1989-1990).

² Isso reflete também a crescente disseminação de "práticas baseadas em evidências" em política social e educacional em geral. É profundamente problemático tanto epistemologicamente e em termos de seus efeitos. Para um exame detalhado de práticas baseadas em evidências, ver Sandler e Apple (2010).

³ A avaliação do "valor agregado" é feita através da comparação dos ganhos esperados de determinado trabalho com os ganhos reais do mesmo. Através da utilização de testes padronizados e do suposto controle sobre a habilidade do estudante e seu capital econômico, o professor é julgado como bem sucedido ou não se seus estudantes apresentam conquistas que excedem o previsto em seus testes e avaliações. Existem poucas evidências que sustentam este modelo de avaliação. E, também, é de extraordinária dificuldade técnica realmente construir um modelo que controle todos os aspectos importantes do ensino. Entretanto, isso não impediu órgãos governamentais dos Estados Unidos e outros locais de impor tais tipos de avaliação em escolas e universidades. Isso causou um considerável número de problemas e levou administradores a questionar a perda de profissionalismo que acompanha tais sistemas avaliativos.

⁴ É importante notar aqui minha defesa de que o liberalismo ocidental, bem como as partes cruciais do neoliberalismo, é baseado em um *contrato racial*. Como Charles Mills nos lembra, o indivíduo racional que está no cerne do liberalismo exige um externo constitutivo, um Outro, que não possui racionalidade inerente. Os "Outros poluentes" historicamente podem ser ligados com a construção do sujeito racial ou, em alguns países, para as formas como as mulheres são vistas (ver MILLS, 1997).

⁵ Embora o meu foco neste artigo sejam os movimentos conservadores cristãos evangélicos e instituições de ensino no Ocidente, movimentos semelhantes estão crescendo dentro de outras partes do mundo, muitas vezes estimulados por novas identidades religiosas conservadoras em outras religiões que não o cristianismo. Muitos movimentos religiosos podem ser bastante progressistas e merecem o nosso respeito. Mas aqueles aos quais me refiro neste artigo não são progressistas em muitas áreas da vida social.

⁶ Veja também minha discussão sobre as ligações internacionais entre instituições religiosas conservadoras de educação e entidades e fundações corporativas neoliberais em APPLE, 2013. Veja também a análise detalhada das redes neoliberais internacionais em BALL, 2012.