

**IVOR GOODSON**

**POLÍTICAS DO CONHECIMENTO**

**vida e trabalho docente entre saberes e instituições**

Organização e tradução:  
Raimundo Martins e Irene Tourinho

2007

## **Universidade Federal de Goiás**

**Reitor:** Prof. Dr. Edward Madureira Brasil

**Vice-reitor:** Prof. Dr. Benedito Ferreira Marques

**Pró-reitora de Pesquisa:** Profa. Dra. Divina das Dores de Paula Cardoso

## **Faculdade de Artes Visuais**

**Direção:** Prof. Dr. Luís Edegar de Oliveira Costa

**Vice-direção:** Profa. Dra. Miriam Costa Manso Moreira de Mendonça

## **Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual – Mestrado**

**Coordenação:** Profa. Dra. Alice Fátima Martins

**Sub-coordenação:** Prof. Dr. José César Teatini de Souza Clímaco

## **Coleção Desenredos**

**Editores:** Raimundo Martins e Irene Tourinho

**Conselho Editorial:** Carlos Zílio (UFRJ), José Afonso de Medeiros (UFPA), Imanol Agirre (Universidad Pública de Navarra - Espanha), Laura Trafi (Universidad Autónoma de Barcelona), Marilda Oliveira de Oliveira (UFSM), Ramón Cabrera (Universidad de Habana - Cuba), Tomás Tadeu (UFRGS)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(GPT/BC/UFG)

Goodson, Ivor.

G655p Políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições / Ivor Goodson; org. e trad. Raimundo Martins e Irene Tourinho. – Goiânia : Cegraf, 2007.

149 p. – (Coleção Desenredos)

ISBN: 85-89576-03-5

1. Entrevistas em educação 2. Goodson, Ivor, -  
Entrevistas I.Título.

CDU: 37(047.53)

Direitos Reservados para esta edição: Núcleo Editorial – FAV/UFG

**Capa:** 'Passages', memorial a Walter Benjamin, em Portbou, Espanha, obra do arquiteto Dani Karavan.

Foto de Raimundo Martins.

**Projeto gráfico e editoração:** Carla de Abreu

Faculdade de Artes Visuais – UFG – Secretaria de Pós-Graduação

Campus II, Setor Samambaia. Caixa Postal 131. 74001-970, Goiânia-GO-Brasil.

Tel.: (62) 3521-1440. Fax: (62) 3521-1361

[www.fav.ufg.br/culturavisual/](http://www.fav.ufg.br/culturavisual/)

---

## SUMÁRIO

<b>DE MEMÓRIAS, PASSAGENS E ENCONTROS</b>	<b>05</b>
<i>Irene Tourinho e Raimundo Martins</i>	
<b>1- PESSOAS SOLITÁRIAS:</b>	<b>13</b>
A LUTA PELO SIGNIFICADO PRIVADO E O PROPÓSITO PÚBLICO	
<i>Ivor Goodson</i>	
<b>2- ENTRE-VISTAS</b>	<b>49</b>
<i>De Ivor Goodson a Raimundo Martins e Irene Tourinho</i>	
- No trem, de Barcelona a Portbou	51
- Visitando "Passagens" de Walter Benjamin e alcançando paisagens de Portbou	64
- Diálogos em trânsito: abrindo frestas entre palavras	69
- Ainda em Portbou, à espera do trem para Barcelona...	72
- Capital narrativo e histórias de vida: construir sonhos, projetos e ideais	76
- Finalizando conversas e entrevendo outros caminhos	92
<b>3 - PRESENTACIÓN: ESCUELA, CURRÍCULUM, CLASE</b>	<b>117</b>
<i>Daniel Feldman e Mariano Palamidessi</i>	
<b>4 - LA MEDIACIÓN ES EL MENSAJE</b>	<b>123</b>
Entrevista de <i>Ivor Goodson</i> a <i>Daniel Feldman</i> e <i>Mariano Palamidessi</i>	



# DE MEMÓRIAS, PASSAGENS E ENCONTROS\*

**Irene Tourinho e Raimundo Martins**

A Coleção Desenrêdos apresenta o segundo volume da série, desta vez reunindo um texto recente e um conjunto de entrevistas com o Professor Ivor Goodson, da Universidade de Brighton, Inglaterra. Conhecido internacionalmente por sua atuação na área de estudos curriculares e, posteriormente, no campo da investigação acerca das histórias de vida de professores, Goodson entrelaça fios entre vida pessoal e atuação profissional, buscando "ampliar a perspectiva sobre a formação e desenvolvimento docente para incluir o social e o político, o contextual e o coletivo" (GOODSON, 2004, p.31).

Nossos primeiros encontros com Ivor Goodson aconteceram através de seus livros e artigos publicados no Brasil e em outros países. Interessava-nos, inicialmente, sua maneira humana, ética, crítica e criativa de pensar temas de currículo, de ensino e de formação de professores. Como resultado desses encontros não presen-

---

\* O presente trabalho foi realizado com o apoio do CNPq, uma entidade do governo brasileiro voltada ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

ciais ampliamos nossas perspectivas de ver e comprometer-nos com a educação, de empoderar-nos enquanto professores e de revisitar nossas percepções sobre alunos como indivíduos que, como nós, têm histórias, ideais e desejos.

A vida de Ivor Goodson começa no início dos anos quarenta e, ainda hoje, é repleta de desafios e decisões que surpreendem. Cedo, aos 10 anos, ele teve que decidir se continuaria freqüentando a escola da classe trabalhadora – única opção que a cidade oferecia – sem expectativa de fazer um curso universitário, ou se mudaria de escola para enfrentar o ambiente de 'ricos' e 'poderosos' que tinham caminho aberto para o curso superior. Se ficasse, reproduziria uma vez mais o padrão familiar, de avós e pais operários de fábricas do sul da Inglaterra. Se fosse – e foi – encontraria outro espaço social e outras posições de sujeito ainda desconhecidas e culturalmente distantes da sua experiência de infância. Goodson não apenas fez este deslocamento múltiplo – de escola, de cidade, de classe social, de cultura – como se tornou um professor reputado e reconhecido, com mais de 50 livros publicados em países da Europa, das Américas e da Ásia.

Contando assim, parece que estamos relatando uma história de começo difícil e final feliz. A história de vida de Goodson sempre teve tempos difíceis porque, para ele, nenhuma batalha está vencida neste mundo onde o consumo e o lucro ocupam lugar de maior importância que a moral, a sensibilidade e os propósitos democráticos. Depois de alguns anos lecionando na Universidade de Londres, Goodson retornou aos arredores de Reading, sua cidade natal, por escolha, para ensinar numa escola secundária. Ali se reencontrou

com amigos de infância e companheiros dos tempos iniciais de escolarização. Segundo ele, este retorno serviu para desmontar uma série de preconceitos que circulavam nos ambientes universitários, dentre os quais, aqueles que discriminavam as crianças pobres, filhos e filhas de operários, como menos inteligentes e menos capazes para a vida acadêmica. Muitos de seus alunos seguiram estudos universitários demonstrando que preconceitos como este não têm fundamento, não podem ser sustentados e, definitivamente, são fruto de discriminação.

Sua trajetória como pesquisador apresenta um profissional atuante e produtivo que, acima de tudo, não perde de vista sua origem e a necessidade de reinventar os sonhos e desejos dos menos privilegiados social e culturalmente. Sobre sua produção na área da teoria curricular, Silva analisava, em 2003, que

ele tenta demonstrar através de seus inúmeros trabalhos empíricos, assim como através de um corpo consistente e denso de teorização, que as categorias pelas quais vemos e construímos hoje o currículo educacional são resultado de um lento processo de fabricação social no qual estiveram presentes conflitos, rupturas e ambigüidades (SILVA, in GOODSON, 2003, p.11).

Nosso encontro 'ao vivo' com Ivor Goodson aconteceu na Universidade de Barcelona durante um seminário que ele oferecia para alunos doutorandos de diversas áreas das ciências sociais. A convite de Fernando Hernandez, professor daquela Universidade, fomos ao seminário com a responsabilidade de contribuir na tradução e mediação, caso fosse necessário. Não foi. Muitos alunos compreendiam

inglês e Goodson, com seu jeito doce e atento, fazia com que todos se ajudassem, suplantando barreiras que a língua ou possíveis diferenças de áreas de conhecimento poderiam infligir. Entretanto, no intervalo daquele primeiro dia de seminário aproximamos-nos de Goodson manifestando nossa alegria de conhecê-lo pessoalmente e de participar daquelas discussões. Terminamos a noite jantando num lugar aconchegante, falando da vida, de aspirações e, também, de desilusões... Até que a madrugada nos mandasse dormir.

Assim, fizemos uma amizade que percorreu muitas ruas, parques, bairros, bares e restaurantes de Barcelona. Goodson gosta de andar, de contar histórias, de questionar, provocar, comer e torcer, ardentemente, pelo seu time de futebol. Nos tornamos amigos-companheiros, saboreando planos e projetos, acalentando desejos e reconstruindo indignações. Foi a partir de noites e fins-de-semana cheios de conversas, muitas vezes molhadas de vinho e, outras, de tragos de cachaça, que surgiu a idéia desta publicação e nosso convite para entrevistá-lo – construir 'entre-vistas' – como denominamos. Ele não apenas aceitou o convite como contribuiu com a idéia desta publicação oferecendo o artigo "Pessoas solitárias: a luta pelo significado privado e o propósito público", um dos frutos de uma pesquisa financiada pela Fundação Spencer (EUA) durante quatro anos.

As 'entre-vistas' aqui publicadas têm um caráter viajante... A primeira foi feita durante a viagem de trem que nos levava de Barcelona a Portbou, pequena cidade espanhola de pouco mais de dois mil habitantes, fronteira com a França e onde se encontra o memorial "Passagens", dedicado a Walter Benjamin. O filósofo morreu ali,



de 'passagem' para Barcelona com a intenção de pegar um navio e dirigir-se aos Estados Unidos, buscando livrar-se da perseguição dos nazistas que, à época, já haviam ocupado a França. O suicídio de Benjamin aconteceu na noite em que ele chegou a Portbou, após ter cruzado os Pirineus a pé e ser informado que o acesso de "pessoas sem nacionalidade" à Espanha, estava proibido – caso de Benjamin que, por ser judeu, teve confiscada sua nacionalidade alemã. Segundo relato de Hannah Arendt

um dia antes, Benjamin teria passado, sem nenhum problema; um dia depois, as pessoas em Marselha saberiam que, de momento, era impossível passar pela Espanha. Apenas naquele dia particular foi possível a catástrofe (Apud ADLER, 2007, p.186).

Munido de uma autorização para pernoitar em Portbou, sob vigilância, Benjamin se permitiu interromper a agonia de sua vida, pela liberdade.

Assim como nós, Goodson desejava conhecer o memorial e re-visitá-lo, reflexivamente, este momento trágico da história. Durante nossa viagem de ida, no tempo em que permanecemos em Portbou, e, depois, enquanto esperávamos o trem que nos levaria de volta à Barcelona, gravamos nossas conversas e reflexões, sonhando com um mundo melhor, mais justo, mais ético.

Em Barcelona, continuamos nossos passeios e intensificamos nossos encontros. O Seminário havia chegado ao final, mas nosso 'curso' de andanças, diálogos, negociações de sentidos e projetos se manteve. Marcamos um encontro 'formal' e finalizamos as entrevistas, desta vez, com mais de três horas de duração.

Após o nosso retorno ao Brasil prosseguimos – não tanto quanto gostaríamos – com nossas conversas, agora virtuais. Aprendemos muito com ele, com sua vitalidade, sua maneira concisa e clara de ver as coisas, de abordá-las criticamente, de propor alternativas e de refletir sobre as experiências que marcam nossas existências na vida e nas instituições onde trabalhamos. Dentre outras questões importantes, Goodson ressalta o poder do 'capital narrativo', conceito que ele cria para pensar sobre como fazer das nossas vidas pessoais e profissionais espaço e tempo de conquistas, de realizações de propósitos e de busca, incansável, pelo bem estar dos indivíduos, sejam eles alunos ou colegas professores.

Durante uma dessas 'entre-vistas' Goodson sugeriu que publicássemos, junto com as nossas, a entrevista que Daniel Feldman e Mariano Palamidessi tinham feito com ele durante sua última visita à Argentina e que havíamos lido, por indicação do próprio Goodson, visando encontrar vínculos e brechas que dialogassem com o trabalho que estávamos planejando.

No conjunto de textos desta publicação encontraremos um panorama das idéias, pesquisas, posicionamentos críticos, projetos e interesses que vêm marcando a trajetória acadêmica e pessoal do nosso convidado. Goodson fala, com tristeza, sobre o crescente desmantelamento dos espaços institucionais que antes nos permitiam falar de nós mesmos, de nossa sensibilidade, motivações e propósitos. Pensa os espaços da universidade e, especificamente, aqueles de vivência e experimentação estética, ou seja, os espaços da arte, como sendo cada vez mais estrangulados pela lógica do lucro desmesurado que contagiou todas as formas de vida contemporânea

invadindo, como ele diz, 'nossos espaços íntimos, onde podemos discutir as coisas'. Sem querer ser apocalíptico, Goodson vê o campo da experiência estética como um dos principais contextos favoráveis à reconstrução contínua de nosso 'estar-no-mundo' mas, também, como um dos espaços mais propensos a perder sua força intelectual e emocionalmente produtiva justamente e, paradoxalmente, por representar um espaço que condensa e amplia condições de possibilidades de mudança e de exercício de um 'poder compassivo' – aquele poder que não cessa de olhar, ouvir e fazer para e pelo outro.

Ele critica o micro-gerenciamento que tem caracterizado as recentes reformas educacionais impondo uma lógica quantitativa à produção crítica e reflexiva e expulsando do sistema educacional cabeças pensantes, transformadoras, que não aceitam se submeter à volúpia burocrática e à torrente avaliativa de prestação de contas que limita e pressiona os professores aniquilando chances de um trabalho criativo, estimulante e motivado. Critica, ainda, a ganância daqueles que, através do poder econômico – poder sem compaixão – despossuem os pobres e menos privilegiados.

Goodson defende – apoiado no conceito de 'capital narrativo' – nossos direitos de construir e negociar significados para nossas vidas, de historiar nossas experiências e de projetar futuros que revelem um ser humano engajado, solidário, responsável, ético e moralmente integrado às suas ações, discursos e sentimentos. Clama para que nossas atenções se voltem e se fortaleçam em busca de forças de resistência – pois elas sempre existem, lembrando que, historicamente, elas estiveram nas artes, na cultura e nas ciências sociais.

Discutindo conceitos como "personalidade da mudança", "crise

de posicionalidade", "capital narrativo" e "ecologia dos serviços públicos", Goodson desenha mapas que nos levam para dentro e para fora das salas de aula, das escolas, das universidades, de outras instituições públicas e das reformas educacionais, passando por diferentes países, períodos históricos, tendências econômicas e delineando caminhos que, de forma contundente e afetiva, também nos levam para dentro e para fora de nós mesmos.

Estas 'entre-vistas' oferecem possibilidades de aproximação, sob ângulos diversos e múltiplos, do pensamento deste reconhecido pesquisador que percebe e analisa, com profundidade, os entre-lugares onde nos construímos, trabalhamos e projetamos, acariciando muitos dos nossos desejos de vir a ser.

### **Referências Bibliográficas:**

ADLER, L. **Nos Passos de Hannah Arendt** – Biografia. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GOODSON, I. (Ed.). **Historias de Vida Del Profesorado**. Barcelona: Octaedro, 2004.

SILVA, T. T. Apresentação. In: GOODSON, I. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 2001, p.7-13.

# PESSOAS SOLITÁRIAS: A LUTA PELO SIGNIFICADO PRIVADO E O PROPÓSITO PÚBLICO

**Ivor Goodson**

Desde 1989 temos testemunhado o surgimento de uma 'nova ordem mundial'. Ao lado disso, um grupo de intelectuais tem argumentado que estamos vivendo o 'fim da história' e que 'o melhor sistema' determinará o padrão econômico e social de todo o globo. De forma crescente, esta visão complacente de triunfo e vitória culminante tem mudado. Estes desafios precederam os terríveis eventos de 11 de setembro em Manhattan.

Como argumenta Michael Ignatieff (2001):

O problema essencial é que os vitoriosos da Guerra Fria agora dirigem uma ordem mundial global que não abrange a legitimidade dos bilhões de seres humanos, especialmente do mundo Islâmico (p. 4).

Este estudo não é sobre a guerra das civilizações, algo que pode ensejar um conflito entre o Mundo dos Cristãos Ocidentais e o Mundo Islâmico. É sobre uma outra crise de legitimidade que envolve o

ocidente e emerge de dentro do próprio mundo ocidental.

Nos últimos cinco anos – em cada pesquisa que tenho participado – percebo uma mudança dramática na maneira como as pessoas falam sobre suas vidas. Muito do meu trabalho de pesquisa é sobre 'histórias de vida': estudo detalhado da história de vida das pessoas em ambientes de trabalho. Conforme Levinson (1979), Levinson & Levinson (1996) e Sheehy (1998) têm evidenciado, muitas pessoas projetam suas vidas em relação a um sonho, missão ou ideal que buscam atingir. Esse ideal pode envolver uma gama de aspirações que vai do modesto ao heróico, mas o ideal é o ponto central da forma como as histórias de vida são relatadas e como as pessoas, freqüentemente, julgam o 'sucesso' ou o 'fracasso' de suas vidas em relação a esse padrão. Ter 'sonhos', 'projetos' ou 'ideais' fornece orientação estratégica no trabalho de construir e viver uma vida intencional e significativa.

Sem esses 'sonhos', a vida parece se tornar trivial, vulgar, episódica, sem foco, disforme e sem qualquer significado a alcançar; sem uma paixão motivadora. Uma dispersão desses ideais de vida seria mais do que uma mudança de um mito modernista para uma bricolagem pós-moderna: isto representaria a erosão de 'projetos', de formas há muito estabelecidas de 'construir uma vida'.

Nos últimos 30 anos, tenho realizado pesquisas sociais em uma variedade de ambientes educacionais e políticos. Mais comumente, o foco do meu trabalho tem sido serviços públicos – notadamente a educação, mas também a medicina, política e serviços sociais. Tenho me familiarizado com a 'ecologia' dos serviços públicos, com a maneira através da qual as pessoas conduzem suas vidas profissio-

nais e criam, por esses meios, significados e missões profissionais e pessoais.

Muito do meu recente trabalho tem o foco em histórias de vida e nas histórias de trabalho de profissionais. Neste processo, há uma chance de confrontar, em grandes detalhes pessoais, como as pessoas administram suas vidas. Acima de tudo, é possível ver como o sentido de propósito e significado das pessoas é descartado no ambiente de trabalho e no seu 'mundo interior'. De alguma maneira, freqüentemente penso que este trabalho de pesquisa é similar ao trabalho de especialistas em vida selvagem estudando as mudanças ecológicas e de habitat de uma espécie particular. Com o tempo, esses estudos oferecem ao pesquisador um sentido sofisticadamente fundamentado sobre mudanças extremas que estão em processo. Nos estudos da vida selvagem, o aquecimento global está gerando uma mudança dramática neste momento.

Estudos sobre vida profissional e trabalho começam a fornecer semelhantes descrições dessas mudanças. Nos últimos cinco anos, juntamente com o Professor Hargreaves, dirigi uma grande equipe de pesquisa financiada pela Fundação Spencer para investigar as 'mudanças através do tempo' em escolas Americanas e Canadenses. Passava seis meses do ano nos Estados Unidos fazendo esta pesquisa. Nos outros seis meses, analisava dados semelhantes no Reino Unido e na Europa.

A pesquisa foi iniciada com o intuito de investigar o processo de mudança nas escolas no decorrer de um período de 30 a 40 anos. Para fazer isto, entrevistamos grupos de professores que atuavam nos anos de 1950 a 1960 (Grupo 1), 1970 a 1980 (Grupo 2), e de

1990 até hoje (Grupo 3). As entrevistas focaram histórias de vida e trabalho de maneira detalhada, fornecendo uma descrição de cada profissional.

A maioria das pesquisas tem seus momentos epifânicos – se você tiver sorte. Para mim, este momento ocorreu ao entrevistar professores do Grupo 3. Acrescentamos uma pergunta final às entrevistas: 'Há algum projeto ou interesse fora do seu trabalho que você gostaria de falar a respeito?' Os Grupos 1 e 2 falaram sobre o ensino como o projeto central, geralmente como uma 'paixão'. Ensinar, para muitos deles – embora, naturalmente, não para todos – era sua 'vida de trabalho' e uma fonte duradoura de paixão e compromisso. Ensinar deu às suas vidas significado pessoal como um projeto coletivo ou vocação que expressava valores e crenças profundas. Então, nas suas vidas profissionais, o significado pessoal e o propósito público estavam carregados de equilíbrio que fornecia sentido e significado à vida do trabalho.

Para os professores do Grupo 3 que responderam a pergunta, este sentido de propósito patentemente desabou. Nos estágios iniciais da entrevista, eles manifestaram a opinião de que ensinar era 'apenas um trabalho'; 'apenas um contra-cheque' (holerite); 'Eu me viro e faço o que tenho que fazer entre 8:00 e 17:00'; 'Eu sigo as regras'. A estratégia deles era de engajamento mínimo e o ensino estava longe de ser um 'propósito de vida profissional'. Meu momento de epifania aconteceu quando eles falaram sobre 'outros interesses ou projetos'. Nesse momento a mudança na linguagem corporal foi estupefacente: eles se inclinaram para frente em suas cadeiras, seus olhos brilharam, o movimento de suas mãos tornou-se agitado. 'Se



eles tinham outros interesses?' 'Ah sim, estou planejando deixar o ensino nos próximos dois anos e abrir uma clínica de beleza... estou tão animada!'; 'Estou me preparando à noite para me tornar uma terapeuta ocupacional, não posso nem esperar para começar minha nova vida'; 'Estou economizando para me aposentar aos 50 – faltam apenas cinco anos ... aí minha vida vai começar'.

Para estes profissionais, parecia que o local de trabalho e seu significado eram dramaticamente diferentes das experiências de gerações anteriores, mas talvez ensinar seja uma exceção. Outras pesquisas, entretanto, mostram um fenômeno similar: um crescente número de estudos aponta para uma crise do significado pessoal e coletivo, de propósito público no coração da vida ocidental. Isto confirma minha crença de que a nova ordem mundial está em profundo perigo de 'perder a batalha dos corações e mentes' de seus próprios cidadãos, certamente no esforço de oferecer melhores serviços públicos e vida pública revigorada.

Richard Sennett fala de seu momento de epifania em uma estação de inverno na montanha suíça de Davos onde, nos últimos anos, ele frequenta a reunião da elite de líderes nos negócios e na política. O Fórum Mundial de Economia de Davos 'funciona mais como uma corte do que uma conferência. Seus monarcas são líderes de grandes bancos ou corporações internacionais' (Sennett, 1999, p. 66). Mas Sennett vê um dilema no centro desses procedimentos, isto é, o regime está 'perdendo a batalha para os corações e mentes' das pessoas comuns. De uma maneira peculiar e profundamente perturbadora, o que está acontecendo é quase uma reprise do modo como os regimes comunistas derrotados perderam primeiramente o

engajamento e o compromisso do seu próprio povo antes de perder a batalha global. Sennett comenta:

Por esse motivo me parece, enquanto perambulei dentro e fora dos corredores da conferência, trançando entre os labirintos das limusines e da polícia, ou pelas ruas da cidade montanhosa, que este regime deve, pelo menos, perder seu atual controle sobre a imaginação e sentimentos dos desposuídos (Ibid., p. 147).

Sennett argumenta que tendo estudado o novo padrão social e local de trabalho,

Uma das conseqüências involuntárias do capitalismo moderno é que ele tem reforçado o valor de lugar, despertando um desejo comunitário. Todas as condições emocionais que exploramos no local de trabalho motivam esse desejo; as incertezas da flexibilidade; a ausência de confiança e compromisso profundamente enraizados; a superficialidade do trabalho em equipe; mas acima de tudo, o fantasma de fracassar na tentativa de fazer algo de si mesmo no mundo, 'de ganhar a vida' através do próprio trabalho. Todas estas condições impelem as pessoas a procurar algum outro cenário de pertencimento e profundidade (Ibid., p. 138).

O que talvez estejamos vendo então é o começo de uma 'fuga' substancial de um dos principais espaços de propósito coletivo e engajamento social – o ambiente de trabalho do serviço público. A outra face deste movimento é a 'corrida em direção' ao indivíduo, ao pessoal, ao consumível; ao interesse especial e ao objetivo priva-

do. Não é algo assim completamente absurdo como 'não existe esta coisa chamada sociedade' ou 'a ambição é boa', mas há um foco crescente no mundo privado do indivíduo.

Num sentido geral, é um afastamento das conquistas comuns e do propósito público em direção aos interesses pessoais e ao consumo particular. Este tipo de 'afastamento' do propósito público, comum, é freqüentemente visto em sociedades que não têm uma missão moral legítima. Por exemplo, na África do Sul durante o período do apartheid,

Muitos observadores brancos que se opuseram intelectualmente ao apartheid adotaram uma oposição passiva. Retraíram-se para uma vida privada, afastaram-se das notícias, recusando-se a falar sobre política com amigos e adotaram uma imersão intensa em diversões privadas tais como esporte, feriados e famílias (Marshall, 2001, p. 9).

Em seu notável estudo sobre a vida americana, Robert Putnam documentou um tipo similar de atrofia do propósito público. Ele contrasta a geração *baby boom*, que emergiu como uma força social e política nos anos 60, com a geração contemporânea do 'X' ers':

Ao contrário dos boomers, uma vez comprometidos, os X' ers nunca fizeram a conexão com a política e, assim, enfatizaram o pessoal e o privado sobre o público e coletivo. Além disso, eles são orientados visualmente, eternos surfistas, multi-empresendedores, especialistas em mídias interativas. Em termos pessoais e nacionais, esta geração é configurada pela incerteza (especialmente em função de um crescimento lento, da tendência inflacionária dos anos 70 e 80), insegurança (es-

tas são as crianças da explosão do divórcio), e pela ausência de histórias coletivas de sucesso – nenhum Dia-D vitorioso e triunfo sobre Hitler, nenhuma marcha estimulante, libertadora, sobre Washington e triunfo sobre racismo e guerra, certamente nenhum grande evento coletivo. Por razões compreensíveis, este grupo é bastante voltado para a introspecção (Putnam, 2001, p. 259).

Putnam mostra como, em todos os níveis da vida americana, atividades sociais e propósitos públicos estão em dramático declínio. Para retornar à analogia anterior com a vida selvagem, o 'aquecimento global' gerado pela globalização está destruindo a ecologia social em velocidade extrema e sem precedentes. As mudanças aconteceram numa geração, em um inacreditável curto período de tempo na história da humanidade.

As pessoas de meia idade e as mais velhas são mais ativas na organização do que as mais novas; vão à igreja mais vezes, votam mais regularmente, lêem e assistem noticiários mais freqüentemente, são menos misantrópicos e mais filantrópicos, estão mais interessados em política, trabalham em mais projetos comunitários e fazem mais trabalho voluntário (Ibid., p. 247-8).

Putnam nota os efeitos da mudança, o spectrum das paixões, dos propósitos e significados:

Nem todas as redes sociais atrofiaram. Interações superficiais, unidirecionais, volúveis, estão gradualmente substituindo laços densos, multi-direcionais, bem-vivenciados. A

maioria das nossas conexões sociais tem uma finalidade especial e é auto-orientada. Como o sociólogo Morris Janowitz previu há várias décadas, nós desenvolvemos 'comunidades de responsabilidade limitada' ou o que os sociólogos Claude Fischer, Robert Jackson e seus colegas descrevem mais esperançosamente como comunidades pessoais. Grandes grupos com representações locais, longas histórias, múltiplos objetivos e organizações críticas estão sendo substituídos por organizações mais efêmeras, com finalidades singularizadas (Ibid., p. 183-4).

Estas mudanças refletem uma transformação em nossos objetivos sociais e políticos e nas formas que tradicionalmente utilizamos para manter esses propósitos. Assim como os efeitos do aquecimento global na vida selvagem, estas mudanças são uma destruição em velocidade e escala sem precedentes. Mas, desde que as implicações dirigem-se ao cerne do significado, da missão e motivação pessoal, nós ainda não testemunhamos o que isto pode significar para a espécie humana e para a natureza dos seres humanos. É provável que isso transforme nossa compreensão e nossa visão, um tanto estabilizada desde o Iluminismo, sobre o que é ser um 'ser humano'. Se assim acontecer, isso revolucionará nossos conceitos centrais, tal como o que constitui 'uma vida' e 'uma carreira' além de ter efeitos semelhantemente potentes em outros conceitos como 'amor', 'compromisso', 'comunidade', 'democracia', 'sociedade' – e até mesmo 'Deus'. As razões para esta revolução social podem ser rastreadas em origens similares às causas do aquecimento global.

Nos anos 80 e 90, a desregulamentação de funções e serviços

governamentais estava no auge. Em menos de vinte anos, o mercado global absorveu, com sucesso, grande parte do que anteriormente era da esfera do governo – incluindo o transporte de massa, serviços e telecomunicações – para o reino comercial. Agora a economia tem voltado sua atenção para a última esfera independente restante da atividade humana: a própria cultura, rituais culturais, eventos comunitários, encontros sociais, as artes, os esportes e os jogos, os movimentos sociais e mobilizações cívicas, todos estão sendo usurpados pela esfera comercial (Rifkin, 2001, p. 10).

Nesse sentido, Jeremy Rifkin conclui:

A grande questão dos próximos anos é se a civilização pode sobreviver com um governo e uma esfera cultural extremamente reduzidos, onde somente a esfera comercial é deixada como mediadora primária da vida humana (Ibid.).

Uma das perguntas principais para cientistas sociais é onde deveríamos procurar respostas à pergunta de Rifkin. Se estudarmos a ecologia humana, assim como podemos estudar a ecologia da vida selvagem, os sinais parecem alarmantemente claros. A vida humana está sendo transformada em velocidade espantosamente rápida; laços e propósitos sociais e comunitários estabelecidos estão dissolvendo-se. Ao lado disto, o significado do trabalho, carreira, amor, compromisso e propósitos compreensivos estão sujeitos à mudanças sísmicas, de modo que a compreensão daquilo que foi pensado como 'ser humano' durante os últimos dois ou mais séculos está sofrendo transformações.

Uma força impulsionadora nesta revolução é a comercializa-

ção e, naquela mais adequada das frases, a 'privatização' de muito de nossa vida social e comunitária. Até agora, no nível social e público, tendemos a operar 'economias mistas', onde o particular e o comercial foram ajustados nos estados-nação contra os setores públicos e de serviços. Isto pode ser visto como providências de 'restrições e equilíbrios' saudáveis à comercialização integral de toda a vida pública. Desde 1980, com a desregulamentação, estas 'restrições e equilíbrios' da vida social e política têm sido progressivamente erradicados de modo que a própria política 'democrática social' com sua busca por justiça social, parece andar à maneira dos dinossauros.

A analogia com a evolução natural é, no entanto, perigosa, como tem sido ressaltado. A humanidade e a vida humana são distintas da vida animal por seu domínio da linguagem e do pensamento, e por sua delicada estrutura de propósito e criação de significado. O deslanchar de uma nova era que ataca os propósitos duradouros, paixões e significados humanos é, no mínimo, uma iniciativa perigosa e, na pior das hipóteses, um cenário apocalíptico. Empreender tal iniciativa, ao mesmo tempo como crítica e comentário social, estreitos e utilitaristas, parece uma forma de triunfalismo arrogante com enormes riscos a ela atrelados.

Estamos adentrando uma nova era na história humana, associada à transformação tecnológica e à globalização: isto é incontestável. Contestável é se todas as 'restrições e equilíbrios' aos quais me referi devem ser descartados; se a cultura e o pensamento devem ser comercializados. Tradicionalmente, quando as ditaduras suprimem toda a crítica, elas se fossilizam e, finalmente, fracassam. A defesa

das 'restrições e equilíbrios' da cultura pode conseqüentemente ser uma saída inteligente para as próprias forças atualmente planejando seu domínio.

Mas, como avaliar estas e outras perguntas? Onde o cientista social pode procurar respostas? Neste artigo, escolhi buscar respostas nos vários campos que Rifkin considera maduros para a comercialização – os campos da cultura, da educação e dos serviços públicos. Creio que esses são os lugares certos para esta procura porque é neles que o controle comercial pode se transformar em 'fraude' comercial. Porque estes campos, onde socializamos nossos jovens, discutimos questões morais e de objetivos, implantamos ideais compartilhados de patriotismo e de cidadania, fornecem bens e serviços públicos, estão sendo sujeitados a uma mudança colossal.

Estes são, então, os lugares onde devo olhar, mas como avaliá-los? Em que consistirá nossa evidência? O mais importante é que devemos buscar as fontes de significado humano; a maneira como as pessoas falam sobre suas vidas, como as administram e como perseguem sonhos e objetivos. Isto deve sempre constituir o centro moral de uma sociedade, suas fontes de legítima continuidade. Se os sistemas e as atividades de uma sociedade se desligarem das finalidades coletivas e individuais dos povos que compreendem essa sociedade tem-se uma clássica 'crise de legitimação', uma situação onde as demandas e as constantes aspirações do sistema estão divorciadas ou se opõem às finalidades e paixões coletivas e pessoais. Ao enfocar vida e trabalho através de entrevistas, nossos estudos examinarão a relação entre novas iniciativas de comercialização e privatização e os significados e propósitos que têm caracterizado a vida humana



desde o Iluminismo.

Durante este estudo nosso foco estará naquilo que motiva as pessoas e promove a criação de significado; veremos que papel a aquisição de bens e dinheiro tem nesse processo. Na raiz, enquanto as pessoas constroem suas narrativas de vida, examinaremos se a comercialização e a privatização devem tornar-se as únicas rotas do significado humano e se este projeto global está conquistando 'corações e mentes'. Nosso foco, então, estará nos projetos e sonhos que as pessoas constroem e exploram enquanto vão vivendo suas vidas. Mas, nesse ponto, olharei como as tentativas de comercialização dos serviços públicos através da introdução de metas, testes e alvos afetam o sentido de missão e significado das pessoas.

## **Missões pessoais e desenvolvimento profissional**

Eu me referi anteriormente à pesquisa financiada pela Fundação Spencer durante cinco anos, e é desta investigação que retiro muitos dos dados que utilizarei na seção seguinte. Nossa pesquisa ocorreu em um momento de rápida reestruturação no ensino americano e canadense.

Muitas reformas escolares e mudanças teóricas partem da seguinte suposição: como nem tudo está bem com as escolas (verdadeiro), a reforma e mudança podem somente ajudar a situação (falso). A suposição é a de que a clara explicitação de objetivos, sustentada por uma bateria de testes, acompanhada por estratégias de verificação, e confirmada por uma gama de incentivos financeiros e compensações por resultados, elevará inevitavelmente os padrões

da escola. O professor é posicionado como uma parte chave deste sistema de distribuição, mas são enfatizados os aspectos técnicos do profissionalismo do professor e não a sua *biografia profissional* – os ideais e compromissos pessoais que alicerçam o sentido de vocação e profissionalismo diligente.

Podemos reforçar este elemento crescente de tecnização que está longe de ser universal, e exacerbar o ataque ao sentido de vocação do professor. De qualquer modo, é irrefutável que tem havido pouco trabalho sobre a 'personalidade da mudança'. São poucos os exemplos em que reformas escolares ou mudanças teóricas tenham sido implantadas tendo como eixos centrais do processo o desenvolvimento e a mudança pessoal. Ao contrário, as mudanças têm sido perseguidas de uma maneira que quer parecer que acontecerão, *apesar* das crenças pessoais e ideais do professor. Freqüentemente, a 'personalidade da mudança' tem sido vista como um obstáculo para uma reforma real, mais do que como um 'eixo de construção' crucial.

Nesta seção, quero evidenciar porque tal visão é potencialmente catastrófica para a onda atual de reformas e de iniciativas de mudança. Antes de fazer isso, entretanto, examino um mito comum na reestruturação atual da escola. Há um número de implicações diferentes, mas caminha como algo assim: nos velhos tempos (anos sessenta e setenta), em muitos países do ocidente, os serviços e a previdência social democráticos tiveram um fraco gerenciamento organizacional. Porque as economias eram afluentes, a disciplina era razoavelmente ocasional, e aos professores – assim como a outros profissionais – foi concedido níveis de autonomia e de auto-direcionamento profissional incomuns. O resultado foi um fraco sentido de

compromisso social e baixos padrões escolares.

Agora, aqueles dias se foram e os governos estão firmemente em controle das escolas – objetivos e testes estão sendo definidos claramente, e os padrões e a disciplina melhorarão progressivamente.

No que diz respeito aos professores, a história segue assim. Os velhos tempos dos profissionais autônomos e auto-dirigidos acabaram: o 'novo profissional' é tecnicamente competente, aquiesce às novas orientações e diretrizes e vê o ensino como um emprego onde, como outros, ele/ela são gerenciados e dirigidos, e 'distribuem' aquilo que lhes é solicitado. A mudança educacional em termos de ensino significa substituir, o mais cedo possível, os 'velhos profissionais' por 'novos profissionais'. Assim que esta tarefa esteja terminada e os 'velhos profissionais' tenham sido 'varridos' do sistema, um novo, mais eficiente e melhor sistema educacional emergirá.

De alguma maneira, esta história é semelhante às iniciativas de reestruturação realizadas em diferentes indústrias e serviços, mas quero sugerir que particularmente na educação isto está se revelando como um perigoso pacote a ser adotado. Vamos olhar isto na perspectiva dos professores. Sob o ponto de vista dos 'velhos profissionais' este padrão é claro: 'o jogo acabou', disseram a eles. Ou abandonam seus sonhos de uma autonomia profissional ou aposentam precocemente. Os resultados têm sido previsíveis em toda parte – enormes filas para 'aposentadorias precoces', ao lado de um grupo de professores que está 'no limbo', em estado de desespero e desencanto.

Para os reformadores, isso pode ser considerado um pequeno preço de transição a pagar pela substituição dos 'velhos profissio-

nais' por 'profissionais conscientes das novas demandas'. Mas neste ponto devemos parar: é realmente tão simples? Mesmo nos negócios, a reestruturação tem provado ser mais complexa e contraditória do que o esperado. Nas escolas as coisas são desordenadamente humanas e pessoais. Ali, o desespero e o desencanto levam diretamente a um ensino sem inspiração e arruinamento de oportunidades de vida para o estudante.

Quero sugerir que esta percepção entre os 'velhos profissionais' é um desastre muito mais extenso para a complexa ecologia das escolas. A expressão 'velho profissional' necessita ser mais elucidada. Não quero dizer que isto significa um determinado profissional de uma certa idade e estágio; ao contrário, significa uma visão de ensino onde o profissionalismo é expresso e experimentado como mais do que meramente um emprego, mas como uma vocação afetiva. No fundo, isso significa ver o trabalho do ensino abrangendo mais do que uma recompensa material e transferência técnica, como uma forma de trabalho carregada de objetivo, paixão e significado. Isto soa demasiadamente piegas (mas não é sempre – nem em todas as circunstâncias – porque todos nós temos dias ruins, maus períodos; fazemos coisas materialistas mundanas, é claro), mas significa um tipo de profissionalismo onde a 'vocação' é parte do pacote, onde 'ideais' são sustentados e cultivados. 'Velho profissional', então, capta um anseio que é sentido por ambos, velhos e novos professores – é uma expressão que se refere a um tipo de profissionalismo e é chamado 'velho' simplesmente porque era mais comum e mais fácil alcançar do que o é nas circunstâncias atuais.

Nas escolas, o ataque à vocação do 'velho profissional' torna-se

um problema por várias razões:

- perda de memória;
- perda de mentor;
- retenção e renovação de professores.

Deixe-me examinar cada uma destas razões.

## **Perda de memória**

Fiquei muito interessado com o que acontece quando os membros mais maduros de uma indústria ou de uma comunidade se aposentam precocemente ou são submetidos a mudanças e reformas com as quais discordam, como é o caso em muitas de nossas escolas. É interessante que um grande número de novos estudos na Inglaterra tem mostrado o que aconteceu a uma outra indústria de serviço vulnerável – as estradas de ferro. Tim Strangleman, um sinalizador de estrada de ferro, está fazendo seu trabalho de doutorado sobre este tema. Ele tem se interessado particularmente pela identidade profissional desses trabalhadores, suas habilidades e orgulho no 'funcionamento das estradas de ferro' – uma tarefa complexa com uma larga variedade de habilidades e técnicas aprendidas no trabalho e transmitidas de trabalhador para trabalhador. As estradas de ferro estão sendo reestruturadas e divididas em companhias regionais distintas, auto-administradas, cada uma com seus próprios orçamentos. A habilidade e o orgulho dos trabalhadores em seus serviços têm sido ingredientes centrais no velho serviço nacional – característica de velhos profissionais de estradas de ferro, pode-se

dizer. Agora, com a reestruturação:

O único orgulho restante no trabalho é manter-se calado enquanto novos gerentes, sem nenhum conhecimento sobre estradas de ferro, alimentam a noção de que aquele é apenas um trabalho qualquer, como descascar ervilhas (Newnham, 1997, p. 28).

Isto nos remete a uma frase semelhante, usada repetidas vezes em nossas pesquisas, por professores mais novos: 'o ensino é somente um trabalho, como outro qualquer'. Em seu estudo sobre as estradas de ferro, Strangleman também faz conexões. Por exemplo, ele

faz uma comparação surpreendente com a indústria bancária, onde a expressão 'perda da memória corporativa' foi inventada para descrever o processo através do qual camadas de conhecimento não quantificáveis, adquiridas com o tempo de experiência, foram descartadas durante os anos oitenta por uma classe administrativa super confiante, sem nenhuma noção do passado. No contexto da operação bancária, tal conhecimento tácito – 'regra do polegar, dedo no ar' – pode marcar a diferença entre um investimento sólido e um irresponsável. Nas estradas de ferro, pode ser a diferença entre a vida e a morte (Newnham, 1997, p. 28).

Isto foi escrito em 1997. Desde então, a Inglaterra tem testemunhado um número de acidentes horrorosos nas estradas de ferro, culminando com a colisão de Hatfield que quase levou ao fechamento de todo o sistema de estrada de ferro por semanas. O fechamento da empresa *Railtrack* e sua eficaz re-nacionalização levaram

a uma série de relatórios e comentários que começam a enfrentar a realidade do que aconteceu. Por exemplo, Keith Harper (2001) fala sobre o fato de que

durante este período, muitos funcionários antigos, desencantados, da equipe da estrada de ferro começaram a deixar a Railtrack, para serem substituídos por nomeações-chaves de pessoas com pouco conhecimento da indústria (p. 10).

Do mesmo modo, Christopher Green, chefe executivo da empresa *Virgin Trains*, argumentou que a 'crítica mais importante da indústria da estrada de ferro é que ela perdeu "a arte da transmissão". Ele diz que a indústria rejeitou o 'sargento chefe da trilha', com o que ele quer dizer o 'dedicado maquinista que diariamente costumava inspecionar dez milhas de trilhos e sabia o que estava errado'. Estes homens deixaram gradualmente a indústria, desiludidos e esquecidos. Demitidos por Green (2001), foram substituídos pela 'tecnologia inteligente', por estarem 'posicionados pouco além do estágio experimental da universidade e por descartarem projetos sem testá-los completamente' (p. 28).

Estranhamente, entretanto, a curva da aprendizagem parece incrivelmente longa para aqueles empregados civis responsáveis por esta iniciativa. Sir Steve Robson é o segundo secretário permanente da Fazenda, e quando ali estava trabalhou nas finanças da iniciativa privada e em diversas privatizações incluindo a das estradas de ferro. Em sua análise do problema, ele mostra absolutamente nenhuma consciência de que o trabalho, a motivação e a 'personalidade da mudança' sejam uma questão central. Ao contrário, retorna ao

diagnóstico comum de que este é primeiramente um problema de dinheiro e de incentivos financeiros. Na sua conclusão de um trabalho recente, argumentou:

O que dizer sobre a *Railtrack*? Onde devemos ir agora? A questão básica é a mesma – gerenciamento e incentivos. A infraestrutura dos trilhos necessita ser administrada por gerentes de altíssima qualidade, estimulados e empoderados para fazer um bom trabalho. A questão para todos nós que desejamos ver este país com um bom sistema de trilhos é se a estrutura da administração atrairá tais gerentes e lhes dará os incentivos certos e autoridade (Robson, 2001, p. 28).

Este diagnóstico é de uma miopia absurda, de perder a respiração, se confrontado com o que aconteceu às estradas de ferro. É como se a força de trabalho e a continuidade de sua perícia herdada não tivessem nenhuma importância para os serviços públicos das estradas de ferro. Outra vez retornam ao problema de como estimular a elite. Esta elite tem sido aposentada e estimulada a níveis absurdos, e o resultado tem sido um fracasso catastrófico na qualidade dos serviços. Nos preocupamos sobre que tipos de experiências serão necessários para que a curva da aprendizagem em determinados setores do governo possa subir.

Talvez, então, em relação à escola, rejeitar os 'velhos profissionais' diante da nova mudança e reforma pode ser um movimento similarmente catastrófico. Claramente, atenção a estes aspectos da 'personalidade da mudança' merecem muito mais reflexão.



## Perda de mentores

Cada escola é uma comunidade cuidadosamente construída: se os mais velhos sentem-se desencantados e desvalorizados, este é um problema para a comunidade escolar. Isto se transforma então em um problema para o bem sucedido provimento de bons serviços educacionais que a escola fornece – em resumo, um problema de desempenho da escola e de padrões de qualidade educacionais.

Robert Bly (1991) escreveu sobre os problemas de quaisquer comunidades quando as pessoas mais velhas estão desencantadas, desorientadas e negligenciadas. Este problema é particularmente relevante quando consideramos os professores. Vou dar um exemplo específico sobre o que se perde quando um segmento ou um grupo de professores reage desta maneira. Em nossos estudos, testemunhamos um número considerável de escolas onde o sentimento de deriva, de desordem, de falta de sentido, é palpável. Em uma das escolas – uma escola inovadora e marcante em Toronto, fundada nos anos 60 – o ex-diretor avaliou que o problema era exatamente como o das estradas de ferro.

O grupo de profissionais mais velhos, experientes, estava desencantado com as mudanças e as novas reformas. Em consequência, aposentaram-se precocemente ou permaneceram no trabalho sem afeto e sem engajamento. De acordo com o ex-diretor, o problema que esta situação gerou é que ninguém assumia o aconselhamento dos novos professores. Chegavam na escola e iam direto ao trabalho; aquilo era um mero trabalho e eles obedeciam, da melhor forma possível, instruções administrativas e orientações da secretaria de estado da educação. Em consequência, os 'velhos profissionais' (neste

caso específico, principalmente as pessoas mais experientes) mantinham para eles mesmos seu conhecimento profissional e a corrente de transmissão era quebrada – ‘as camadas de conhecimento não quantificável, adquiridas através de anos de experiência’ não eram transmitidas à nova geração de professores. A escola sofreu, então, ‘perda de memória corporativa’.

O resultado, aparentemente, era uma escola sem paixão ou propósito, sem rumo. As pessoas passaram a fazer o trabalho como se fosse um trabalho qualquer, sem um sentido de vocação ou ideal e, logo que podiam, iam para casa, para sua outra vida, onde, provavelmente, suas paixões e interesses residiam e eram revitalizados.

## **Retenção e contratação de professores**

Nas duas primeiras partes deste trabalho vimos como a vocação do ‘velho profissional’ do ensino entrou em declínio, seja formalmente, através de aposentadorias precoces, ou espiritualmente, porque um vasto grupo de professores se tornou indiferente e desiludido. Num determinado momento, os defensores da reforma e os teóricos da mudança perceberam esta evasão dos ‘velhos profissionais’ como um sintoma do sucesso de sua estratégia. Em consequência, eles argumentavam, as escolas seriam rejuvenecidas e preenchidas por defensores ávidos por novas reformas.

Isto provou ser tão absurdamente otimista quanto despropositado. O problema da retenção (que aos olhos dos reformadores não era um problema) deslocou-se rapidamente para o problema da contratação. Este é visto como problema porque mesmo os mais

árduos defensores da mudança reconhecem que as escolas devem ter um corpo docente efetivo! O que a pesquisa está mostrando é que, de muitas maneiras, os problemas da retenção e da contratação estão relacionados e têm uma mesma raiz. Parece que muitos dos grupos dos professores mais novos estão olhando para o trabalho e fazendo avaliações similares às dos 'velhos profissionais'. O 'expurgo dos velhos' acontece lado a lado com o 'descaso' dos jovens.

Resumindo as razões, isso acontece porque, como diz Bob Hewitt numa frase feliz, 'iniciativa e engenhosidade estão agora banidas' do ensino, e, no seu artigo de despedida, 'Eu paro', ele diz:

Ver as escolas nos dias de hoje apenas cheias de estupidez burocrática é seriamente perder o foco. Tradicionalmente, a educação tem sido sobre liberdade. Mas não há mais liberdade. Isso se foi. Iniciativa e engenhosidade foram banidas. Cada escola tornou-se uma parte do Gulag. De que outra maneira inspetores poderiam cronometrar o tempo da alfabetização ou um professor ser demitido por faltar com a burocracia? (Hewitt e Fitzsimons, 2001, p. 3).

Enquanto alguns jovens professores aceitam esta forma de identidade profissional, muitos outros julgam que levarão suas iniciativas e engenhosidade para profissões que, ao invés de denegrir, valorizam estas características. Por exemplo, Carmel Fitzsimons acabou de se qualificar como professor, mas não vê realmente nenhuma possibilidade de exercer a profissão. No artigo, 'Eu paro', ela diz:

Não creio que os professores não sejam criativos – mas a criatividade está sendo esmagada pelas engrenagens da burocracia e seus formulários. Para dar uma pequena mostra: para

cada aula o professor deve preencher formulários de avaliação da aula anterior; os professores devem, então, refletir sobre as questões que a avaliação levanta. Em seguida, devem preparar um plano de aula – baseado em objetivos a longo, médio e curto prazo em relação ao currículo; após ministrar a aula, devem escrever uma avaliação de como foi a aula e avaliar individualmente o progresso da aprendizagem de cada criança. Isto pode significar cinco folhas de papel escrito por aula para cada uma das cinco aulas do dia. Acrescente o registro individual de cada criança, os registros da leitura e a coleta do dinheiro para uma viagem escolar e você começa a pensar se sobra algum tempo para vestir seu casaco antes de atravessar o pátio da escola (Hewitt e Fitzsimons 2001, p. 2).

Curiosamente, o mesmo tipo de transição do 'velho' ao 'novo' profissionalismo parece estar acontecendo na enfermagem. Em um estudo recente sobre enfermeiras do Sistema Nacional de Saúde (National Health System), Kim Catcheside descobriu que padrões de profissionalismo estavam se transformando:

As enfermeiras modernas são um perigo para a saúde; as antigas, treinadas no sistema 'ternura, amor, cuidado' (Tender Loving Care), se aposentaram ou demitiram-se e o novo grupo, mal treinado e desmotivado, não dá a mínima importância e é, em sua ignorância, capaz tanto de matar quanto de curar (Arnold, 2001, p. 12).

Alistair Ross e uma equipe de pesquisadores têm estudado a contratação e a retenção de professores nos últimos três anos. Suas descobertas fazem uma leitura salutar para os defensores de reformas e mudanças:

Perguntamos àqueles que estavam mudando para outras profissões o que viam como atrativo em seu novo trabalho. Três quintos dos professores assumindo trabalho fora da profissão não acham que o ensino os permita ser criativos e engenhosos. Estes fatores costumavam ser elementos chave para a definição da profissão de educador: as pessoas aderiam à profissão porque ela oferecia autonomia, criatividade e a habilidade de usar iniciativa. O que aconteceu com a profissão que levou estes professores a se tornarem assim tão desiludidos e que os impulsiona a procurar carreiras alternativas? Para os professores, esta pergunta é retórica. A maneira como o ensino tem sido administrado, tem se tornado 'quantificável' e sujeito a controle e orientação, tem contribuído para a desmotivação (Ross, 2001, p. 9).

Estes pesquisadores descobriram também que os problemas de contratação e de retenção não eram primeiramente econômicos, como tem sido freqüentemente argumentado:

Descobrimos também que para os professores que estão deixando a profissão, não são as alternativas de altos salários que os estão atraindo. Da nossa amostra de professores mudando para outras carreiras, somente 27% estariam ganhando mais do que ganhavam como professores; 27% disseram que ganhariam o mesmo que ganhavam em sua função de ensino; e 45% estavam indo para cargos que pagam *menos* do que ganhavam em sua última função no ensino. É a mudança na natureza do ensino que está por trás dos focos da crise que descrevemos (Ross, 2001, p. 9).

## Conclusão

Por trás da pergunta sobre a 'personalidade da mudança' está a complexa questão sobre o que constitui conhecimento e ação profissional; sobre o que caracteriza o profissionalismo do professor? Em nosso livro, *A vida profissional de professores* (Goodson e Hargreaves 1996), definimos cinco tipos de profissionais: clássico, flexível, prático, duradouro e complexo. Nós previmos que no século XXI emergiria um profissionalismo complexo, pós-moderno, baseado em uma gama de características, mais notadamente a 'criação e o reconhecimento de tarefas de alto grau de complexidade com níveis de status e recompensa compatíveis com tal complexidade' (p. 21). Argumentamos que isto conduziria a uma noção mais personalizada do profissionalismo emergente, baseada em

uma busca e uma luta auto-dirigidas para a *aprendizagem contínua* relacionada à especialidade e padrões de prática, ao invés da submissão a obrigações irritantes de *intermináveis mudanças* exigidas por outros (p. 21).

Geoff Troman (1996) examinou a ascensão do que ele chama os 'novos profissionais'. Este grupo aceita a nova distribuição política e as hierarquias do processo de reforma, as novas diretrizes governamentais, objetivos e currículos nacionais. Entretanto, alguns membros do grupo adotaram aspectos da visão de mundo dos 'velhos profissionais'. Os velhos profissionais acreditavam no controle coletivo dos professores sobre seu trabalho, na autonomia profissional e pessoal. De algum modo, os 'novos profissionais' encontraram uma maneira de continuar sendo semi-autônomos e,

neste sentido, estão desbravando um novo profissionalismo complexo que possa moderar os efeitos negativos dos exageros de reformas e iniciativas.

Mas Troman (1996) estava estudando as escolas no Reino Unido dos anos 80 até os 90, antes que os excessos do processo da reforma acima mencionada começassem a atormentar. Ele argumentou que "a estratégia de resistência a partir da acomodação é possível, neste momento, apenas porque existem espaços no trabalho de ensino e nas relações entre professores e administração" (p. 485).

De fato, reformas recentes em vários países procuraram fechar estes espaços de semi-autonomia pessoal e ação profissional. Ao fazer isto, estão apertando demasiadamente o cerco e ameaçando transformar o ensino em uma profissão atrativa somente para os submissos e dóceis e, inversamente, não atraente para os criativos e competentes. Ao forçar a situação desta maneira eles ameaçam transformar nossas escolas em ambientes uniformes e estéreis – dificilmente um espaço em que os padrões de qualidade se elevarão e a inspiração educacional florescerá.

Uma maneira de ver estas mudanças e reformas é através dos sinais evidentes de que nossos professores mais criativos e engenhosos são os mais desencantados com as novas prescrições e diretrizes. Em um levantamento recente, os professores listaram as iniciativas governamentais como a razão principal pelas quais desejam deixar de ensinar. É instrutivo ver qualquer profissão ou força de trabalho não como uma entidade monolítica, mas constituída por vários segmentos. Olhando a profissão do ensino, podemos distinguir três segmentos:

- uma elite ou vanguarda composta pelos 10 a 20 por cento superiores;
- um grupo principal (espinha dorsal) composto por 60 a 70 por cento; e
- um grupo de fronteira composto pelos 10 a 20 por cento restantes.

O grupo de elite é o mais criativo e motivado, e freqüentemente ajuda a definir, articular e estender a missão de ensinar, de forma geral e, em particular, de uma escola. Seu compromisso com mudanças e reformas é um pré-requisito básico para uma implementação bem sucedida; seu desencantamento e indiferença tornam estas iniciativas uma retórica vazia. Isto não é desprezível em razão da posição de mentores e líderes do grupo principal de professores. O grupo principal, composto de 60 a 70 por cento de profissionais, honestos e trabalhadores, constitui a espinha dorsal da profissão. A relação entre mentores e líderes, entre elite e espinha dorsal é recíproca e vital para motivar e definir a força de trabalho do ensino. É também central para a manutenção do sentido de vocação e missão.

Em qualquer profissão, o terceiro grupo – 10 a 20 por cento de professores – é o menos envolvido: para eles, aquilo é 'apenas um trabalho' e alguns beiram o nível mínimo de competência. Este grupo tem sido o foco de muitas reformas e estratégias de avaliação recentemente articuladas por governos do Ocidente, mas, ainda assim, como acontece em relação aos pobres, percebemos que eles sempre existirão. Focalizando as reformas neste grupo, é realmente pequena a mudança no que diz respeito ao seu desempenho e motivação.



Entretanto, e paradoxalmente, o mundo é transformado pela elite e pela espinha dorsal. Ao atacar os dois segmentos menores (o da elite e o de fronteira), presentes em todas as profissões, muitas das reformas caíram ladeira abaixo ao desmotivar esses segmentos do professorado. Francamente, para usar o jargão da economia, a relação custo-benefício é profundamente insatisfatória – os benefícios são mínimos e os custos são colossais. Se isso fosse uma simples questão de investimento financeiro e lucro, imediatamente uma ação seria tomada: as reformas seriam abortadas; novas, mais motivantes e sensíveis iniciativas seriam empreendidas. Entretanto, como na educação isso é uma questão de julgamento humano e posicionamento político, percebe-se uma longa guerra de atrito antes que decisões sensatas sejam tomadas. Neste ínterim, o sistema continua sua espiral descendente.

Os sinais de desafeição crescem diariamente; não apenas problemas de contratação de professores, mas problemas de desilusão e permanência de estudantes e, enquanto isso, aumenta rapidamente o número de alunos sendo tutorados em casa e não na escola, às expensas do Currículo Nacional na Inglaterra. Paralelamente, em ambientes mais vitais e empreendedores como Hong Kong, o governo está se afastando de currículos rigidamente definidos e centrados no conteúdo e voltando-se para estruturas abertas de áreas-chave de aprendizagem. Cada escola define seu próprio currículo dentro dessa estrutura facilitada, e é dada maior importância às decisões pessoais e profissionais do professor. Assim, o respeito pela 'personalidade da mudança' é construído no sentido de incentivar mais criatividade e competitividade.

Além do mais, as reformas devolvem alguma discricção pessoal e profissional ao professor: às 'camadas de conhecimento não quantificável adquirido através de anos de experiência', dimensão que somente uma administração estúpida varre das escolas (como nas estradas de ferro). Nas estradas de ferro, o resultado da obsessão pela reforma foi uma negociação mortal de um sistema disfuncional. Na escola, o efeito das reformas sobre as oportunidades de vida dos estudantes levará aos mesmos resultados.

## **Os efeitos não intencionais da reforma e da reestruturação**

Grande parte da mudança organizacional, da década de 80 até o início do século XXI, tem se preocupado com a reestruturação ou substituição de grandes e às vezes inflexíveis organizações por outras com maior flexibilidade de oferta, focadas no mercado e na distribuição de serviços. Este tem sido um período de rápida reestruturação, conduzida em um momento de reorganização global e de enormes transformações tecnológicas. Não surpreende então, que muitas reformas buscadas pelas mais justificáveis razões terminaram levando a resultados imprevisíveis. Mudanças organizacionais revolucionárias sempre trabalham com uma desvantagem – foi assim na primeira revolução industrial e assim é nesse período de transformação tecnológica e global. Estes efeitos colaterais não intencionais das mudanças estão lentamente tornando-se visíveis à medida que a primeira onda de transformação começa a desacelerar. Se estes efeitos colaterais servem para refratar, reverter ou abortar mudanças transformadoras dependerá, de alguma maneira, do nosso reco-

nhecimento de seu caráter e causa. Neste artigo, mostro que ignorar as desvantagens não intencionais da mudança certamente será uma ameaça ao momentum e ao sucesso contínuo de reestruturação e esforços de reforma.

Muitas reformas têm características comuns: procuram articular novas visões e alvos associados a estruturas e padrões de avaliação. Nos serviços públicos, o micro-gerenciamento desses padrões domina os esforços de reforma e frequentemente alcança níveis de detalhe e definição que são complexos e, às vezes, infinitesimais. Um paradoxo no coração do 'mercado livre' da nova ordem mundial é que, enquanto o comércio está cada vez menos regulado, o setor público se torna micro-gerenciado em um nível de administração diminuto, de detalhe. Mercados livres e desregulamentados para o setor privado, micro-gerenciamento e super-regulação para o setor público. Neste artigo, exploro os significados deste caráter paradoxal da reforma enquanto ela se impinge no setor público, particularmente nos sistemas educacionais.

Muitas das reformas que elevaram a produtividade e a lucratividade no setor dos negócios têm sido transpostas para o setor público, mas com as características reguladoras e micro-gerenciais citadas acima, esta combinação, não inesperadamente, tem produzido alguns efeitos profundamente contraditórios.

Uma característica das reformas tanto na iniciativa privada quanto no setor público é que novas iniciativas objetivam substituir os 'regimes de verdade' existentes, ou 'vocabulários de motivos' ou 'declarações de missão' da instituição-a-ser-reformada. Neste sentido, a mudança organizacional envolve a substituição ou, na ver-

dade, a destruição de uma 'memória organizacional' por uma nova memória. Nas empresas, a destruição da memória pode facilmente ser acomodada, mas na delicada ecologia dos serviços sociais isto é, freqüentemente, como veremos, um processo bem mais perigoso. Os serviços podem sucumbir e vidas e oportunidades de vida podem ser perdidas na turbulência.

A mesma justaposição funciona quando consideramos os 'ideais' pessoais que os indivíduos trazem para seu trabalho. No setor privado, novos regimes flexíveis, especialmente na área da informação tecnológica, e uma gama de companhias *ponto.com*, freqüentemente liberam os empregados para buscar seus próprios 'projetos'. Isto é visto como um reforço da missão inovadora da empresa. Nos regimes micro-controlados e super-regulados do setor público, o oposto está acontecendo. Os ideais e projetos dos servidores estão sendo substituídos por gestões que definem padrões e comportamento. Portanto, qualquer harmonia entre ideais organizacionais e estímulos pessoais torna-se acidental e aleatória, na melhor das hipóteses, e confrontante e contraditória na pior das hipóteses. Isto pode significar que as pessoas que trabalham nos serviços públicos reestruturados começam a tirar seus 'corações e mentes' da instituição e a agir como técnicos que cumprem as obrigações e objetivos que lhes são impostos, de forma minimalista: 'isto é apenas um trabalho – eu me viro e faço o que me mandam fazer'. Isto está bem distante do sentido pessoal, profissionalismo cuidadoso que uma vez caracterizou o grupo de elite do setor público.

A referência a um passado 'profissionalismo cuidadoso' soará imediatamente o alarme para alguns (observe que falo especifica-

mente do 'grupo de elite', o melhor do setor público). A reivindicação, entretanto, traz vestígios de uma 'idade de ouro', reminiscências de uma harmonia perdida de um setor público aprazível. Naturalmente, isto nunca foi assim – 'a nostalgia não é o que costumava ser'. Na verdade, alguns setores do serviço público desenvolveram uma cultura que favoreceu mais aos servidores do que aos clientes e, às vezes, a ação dos sindicatos exacerbou este problema. A questão 'para benefício de quem o setor público funciona' é um problema perene – grupos públicos e profissionais podem seqüestrar recursos para suas próprias finalidades, assim também como outros grupos. Se alguma vez isto foi feito numa escala comparável a uma Enron ou a um Robert Maxwell é, entretanto, algo digno de consideração. Os gastos e restrições no abuso do setor público sempre foram muito substanciais. Assim, abuso e colonização profissional de recursos têm sempre sido coibidos e examinados. Apesar disso, têm havido problemas, e a década de 70 na Inglaterra forneceu um ilustrado estudo de caso de tais problemas, terminando num 'inverno cinzento' para trabalhadores e sindicatos escoltados pelo governo Thatcher.

A exumação dos conflitos dos anos 70, atribuição de culpa e definição das causas é tarefa para historiadores. Sua importância para os argumentos neste artigo é indicar a aceitação de que, no serviço público, as coisas não foram como deveriam ser antes da reforma e reestruturação recentes. Havia áreas de um profissionalismo que agia em benefício próprio, culturas de práticas institucionais pobres que trabalharam contra o interesse de alunos, de pacientes e de clientes, portanto este não é um comentário 'de volta à idade de ouro'.

Dito isto, minha opinião é que uma das características evidentes do serviço público dos anos pós-guerra era seu etos contínuo de um 'profissionalismo diligente' – um sentido de vocação. Este sentido de ideal resistiu e freqüentemente foi além das práticas e do interesse próprio, já observado acima. O fato de que o ensino e a enfermagem alcançaram padrão tão elevado apesar dos baixos salários e de recursos inadequados, fala de um significativo sentido de vocação e de dever de muitos servidores durante esta época. Eu diria que subestimamos, por nossa conta e risco, o sentido de auto-sacrifício e de ideal de muitos trabalhadores do serviço público.

O ponto chave é que as profissões do serviço público não são entidades monolíticas. Uma profissão é uma 'coalizão de interesses', mantida sob um nome comum em um tempo particular. Daí que uma profissão contém alguns elementos que são de interesse próprio, alguns que são puramente instrumentais (mesmo que minimalistas em seu etos profissional), enquanto outros grupos mantêm elevados padrões de prática e um sentido dedicado de dever e missão. Em síntese, a dificuldade então, é projetar reformas e iniciativas de reestruturação que contenham, restrinjam e re-dirijam os elementos de auto-interesse, instrumentais e minimalistas, ao mesmo tempo em que recompensem e aplaudam aqueles com um sentido dedicado de missão e vocação. Este trabalho ilustra que as reformas atingiram os elementos menos públicos do espírito profissional, mas, ao fazer assim, rebaixaram e humilharam o sentido de ideal e de dever público que por tanto tempo caracterizou o melhor do serviço público. Em resumo, as reformas com freqüência 'jogam fora o bebê com a água do banho' e, uma vez jogado fora, o bebê dificilmente ressuscitará.

O que se requer nas reformas do mundo Ocidental é uma pausa no ritmo frenético de reestruturação para refletir sobre os profundos perigos que emergem quando grupos dedicados e compromissados que alicerçam nossos serviços públicos começam a exprimir, em números crescentes, sua alienação e desespero.

Somente quando isto acontecer, e tivermos alguma maneira de dar continuidade à curva de aprendizagem, certamente entre os membros do politbureau de Blair, poderemos ter a expectativa de reunir significado privado e propósito público. Aguardo esta consumação com ansiedade, mas com permanente esperança.

## Referências Bibliográficas

IGNATIEFF, M. What will victory be? **The Guardian**. 19 October, 2001, p. 4.

LEVINSON, D. **The Seasons of a Man's Life**. New York: Ballantine Books, 1979.

LEVINSON, D. e LEVINSON, J. **The Seasons of a Woman's Life**. New York: Alfred A. Knopf, 1996.

MARSHALL, G. 'Comment', **The Observer**. 28 October, 2001, p. 9 (see Climate Changes: [www.risingtide.org.uk](http://www.risingtide.org.uk)).

PUTNAM, R. **Bowling Alone: The collapse and revival of American community**. New York: Simon & Schuster, 2001.

RIFKIN, J. **The Age of Access: How the Shift from Ownership to Access is Transforming Capitalism**. London: Penguin, 2001.

SENNET, R. **The Corrosion of Character:** The Personal Consequences of Work in the New Capitalism. London: W.W. Norton, 2001.

SHEEHY, G. **Understanding Men's Passages:** Discovering the New Map of Men's Lives. New York: Random House, 1998.



# ENTRE-VISTAS

## IVOR GOODSON

Foto: Irene Tourinho



No trem a caminho de PortBou, Espanha.



## No trem, de Barcelona a Portbou

**Raimundo Martins e Irene Tourinho**

**Irene:** Em uma de suas aulas no seminário<sup>1</sup> de doutorado, respondendo a uma pergunta sobre “o que poderia fazer alguém transcender agendas sociais” você disse que tinha a ver com personalidades individuais, mas também com deslocamentos – movendo-se para além de categorias, cruzando fronteiras culturais e sociais. Que tipos de deslocamentos foram importantes em sua vida pessoal e intelectual e o que você aprendeu com eles?

**Goodson:** Suponho que, para mim, o maior deslocamento foi a mudança da minha própria vila para uma outra escola, um outro lugar, com uma visão de mundo completamente distinta. Cresci numa pequena cidade de trabalhadores e tive que ir para outro lugar onde todo o ambiente era de classe média e tudo era totalmente diverso, até mesmo minha linguagem – minha linguagem era a linguagem errada, eu falava um dialeto diferente. Então, foi um deslocamento de linguagem, deslocamento de cultura, deslocamento de perspecti-

---

1. Seminário sobre “Histórias de vida” oferecido no 1º semestre de 2005 na Universidade de Barcelona para alunos dos Programas de Doutorado em Educação, Antropologia, Artes Visuais, Letras e História. Raimundo Martins e Irene Tourinho participaram como professores convidados.

vas de mundo, de política, de tudo... E tudo aconteceu quando eu tinha dez anos, porque fui para aquela escola e precisava ser aprovado num exame antes de freqüentá-la. Todos os dias eu pedalava minha bicicleta para longe da minha cidade, tinha que cruzar, fisicamente, aquela fronteira. Tinha que me vestir de um jeito diferente, que eu odiava... Uma complexa gama de deslocamentos que começou muito cedo e me fez entender o contrário do que se supunha que eu deveria compreender: ao invés de me dar conta de que deveria me tornar aquilo, estava mais interessado no lugar de onde vinha, nas coisas que estava perdendo. Estava mais interessado em me apegar ao que tinha – minha cultura, minha classe – do que, num sentido de oportunidade social, no deslocamento. Acho que, muito cedo, os deslocamentos me forçaram a pensar sobre quem eu era. Este foi meu primeiro cruzamento de fronteira e aconteceram muitos outros desde então. Mas, penso que isso foi para mim um momento de transcendência, momento em que fiquei como que suspenso entre minha casa e classe social, de um lado, e algum outro lugar para onde particularmente não queria ir. Então, de certo modo, minha posição era de 'suspensão', apartada, olhando para ambos os lados e tentando avaliar quem eu era no meio daquilo tudo; num sentido, um sentido transcendente que, de alguma maneira, continuou por toda minha vida – sempre viajei desde então... Deslocamentos começaram cedo e continuaram.

**Irene:** Você pode nos falar sobre deslocamentos mais recentes?

**Goodson:** Muitos outros, obviamente, depois disso. Ir à universidade, à uma cidade grande, Londres, para estudar durante oito anos. Foi um

grande choque para mim. Mudar de uma pequena cidade rural para aquele ambiente, uma cidade tão grande! Raymond Williams falou muito sobre "o cruzamento de fronteiras entre campo e cidade", que é, também, um grande deslocamento. Há um outro cruzamento de fronteira que é deixar seu país para trabalhar em outro; é o que fiz quando fui trabalhar na América do Norte, primeiro no Canadá e depois nos Estados Unidos. De certa maneira é o mesmo jogo daquele momento transcendente – quando tinha 10 anos – estar entre países, entre culturas, e observando ambos, observando onde você quer ir... Este processo interminável de tornar-se...! E assim, um jogo interminável de tomar decisões sobre onde você está, onde você quer estar. É a razão por que estou de volta à Europa, à Grã-Bretanha, de volta a maioria de meus amigos de infância e juventude. Então, este tem sido um processo ao mesmo tempo de segurar-se, assim como de se soltar. É transcender e re-colonizar; é um estranho movimento duplo: você viaja para fora, mas volta todo o tempo... É realmente uma estranha espécie de minueto físico, ideológico e de ideação, de ida e volta.

**Irene:** O que significa filosófica e intelectualmente este movimento constante de ida e volta? Como afeta seu pensamento?

**Goodson:** Penso que me dá uma postura pedagógica muito informada a partir de onde venho e que está conscientemente avaliando onde vou e o que isso significa. É realmente uma viagem por culturas e, constantemente, coloca a questão sobre o que está sendo pedido de mim, por que estou sendo colocado nesta trajetória particular pela sociedade e, como tal trajetória está configurada desta manei-

ra; ainda, coloca a questão sobre o que desafia minhas lealdades, minhas compreensões de mundo e como posso me manter fiel a uma lealdade prévia nesta nova jornada. Você embarca numa viagem acadêmica, numa viagem profissional... Como você se mantém fiel a princípios que lhe são caros? Bem, num sentido de viajar e saber quais os custos e benefícios de cruzar fronteiras. Quero dizer que é um erro pensar que isto é um caminho de mão única, ou uma questão apenas de perdas. Porque é, também, num certo sentido, uma fuga para coisas melhores e não se deveria negar isso. Então, há dois lados dessa mobilidade social formal: de um lado você diz perdi isto, perdi aquilo, mas segui adiante; e, de outro, parte de você, sem dúvida, quer fazer isso, parte de você quer abraçar novas realidades. Então, seria errado dizer que alguém é forçado a fazer uma viagem, como uma viagem que você apenas viaja... A questão realmente é como, de certa maneira, você se agarra à sua cabeça, se agarra ao que você é ao viajar.

**Irene:** Continuando a falar sobre fronteiras, em que sentido você pensa que este conceito de “fronteira” pode nos ajudar enquanto professores? Que novas fronteiras temos que encarar neste século?

**Goodson:** Penso que há dois tipos de fronteiras em jogo aqui: uma, é a diferença entre a referência local e a cosmopolita. Há pessoas que viajam para longe de seu ambiente local e desenvolvem conhecimento cosmopolita. Quero dizer que você e Raimundo seriam exemplos, eu seria outro. Nós temos andado, estivemos em outras culturas, sabemos o que é o significado de ‘local’ de maneira diferente daqueles que permanecem ali. Se você se torna cosmopolita

isto traz uma visão diferente, mais estratificada sobre o que é ser local. Ao lado disso, há uma diferença entre viver uma vida de forma existencial e ser capaz de teorizar essa vida para entender o que aconteceu com você, como meu tipo de trabalho com 'histórias de vida'. Assim, o cruzamento de fronteiras entre local e cosmopolita, ou os cruzamentos entre uma vida vivida experiencialmente e uma vida teorizada são deveres precípuos de cruzamentos de fronteira que professores precisam pensar... Essencialmente, professores embarcam nessa jornada com estudantes, porque, considerando a natureza do conhecimento escolar, eles tentam fazer com que os estudantes tenham mais conhecimento abstrato, descontextualizado, em função do modo como os conteúdos escolares estão organizados. Eles pedem aos estudantes que embarquem numa viagem que deveria envolver cruzamentos de fronteiras intelectuais partindo de conhecimento básico enraizado no 'local' em direção a um conhecimento teórico mais genérico. Então, os tipos de viagens que falamos são precisamente as viagens intelectuais que o estudante bem sucedido é solicitado a fazer. Nesse sentido, estes cruzamentos de fronteira informam profundamente a pedagogia que cada professor deve adotar na sua função de transportar um sentido original do mundo para uma compreensão genérica mais teórica. E, como diz Richard Sennett, provar o alimento do conhecimento é realmente um êxito se você testa o conhecimento... Isso também é verdadeiro porque você tem – mudando para um sentido genérico – um entendimento diferente do 'local', uma compreensão diferente de apenas experimentar a vida, de começar a teorizar, e isso vem com ganhos e perdas. De fato, isso diz muito a respeito de professores e pedagogia:

pensar sobre que custos e benefícios existem para os alunos é falar sobre que custos e benefícios têm os alunos ao fazerem a viagem intelectual que professores pedem que façam. Você pensará sobre o quê pede para eles abrirem mão à medida que deslocam ou cruzam fronteiras intelectualmente, porque isso é uma grande viagem psicológica que eles vão fazer e você tem que ser sensível a isso. Não é um bônus completo deslocar-se de um conhecimento local para um conhecimento cosmopolita; de um conhecimento sobre o qual você tem domínio para um conhecimento teórico, pois isso também vem com custos. É uma viagem difícil de pedir que os alunos façam e, então, os professores que pensam que isto é uma coisa inteiramente boa de fazer estão errados porque não estão cientes do tipo de custos que eles pedem aos estudantes, assim como os indubitáveis benefícios que eles estão oferecendo. Deveriam estar cientes de ambos – ganhos e perdas – e sensíveis à cultura que eles estão pedindo aos alunos que abandonem, deixem, estendam, transcendam... Creio que a maioria dos professores tem alguma ciência, mas eles certamente necessitam estar profundamente conscientes disto; a maioria dos professores que conheço está realmente atenta a coisas como estas...

**Irene:** Deslocar-se de certas categorias exige reconhecimento e/ou construção de outras categorias. Quais seriam as categorias mais necessárias para reconhecermos? Que categorias estão sendo trabalhadas na profissão docente?

**Goodson:** A grande questão com professores de ensino médio – e esta pode não ser o tipo de categoria que você está pensando – é se o professor está socializado com o conhecimento formal de um conteúdo particular e o modo como este conhecimento particular,



que é essencialmente o que é vendido, traz grandes benefícios, mas também custos consideráveis porque a disciplina é uma categoria de conhecimento que está sendo estabelecida de maneira peculiar. Todos os elementos de um conhecimento disciplinar estão inseridos na ordem social e com frequência trata-se de deslocar grupos de um lugar para outro nessa ordem social. O conhecimento de uma disciplina como categoria tende a estar num nível mais alto, abstrato, descontextualizado e teórico. Esta é a categoria que está sendo vendida e, como disse antes, sobre cruzar fronteiras, isto significa que as pessoas têm que abrir mão de seu conhecimento experiencial, localizado, enraizado, antes que possam prosperar educacionalmente. De modo que este tipo de categoria parece ser a questão mais problemática que professores necessitam pensar a respeito: até que ponto o conhecimento do conteúdo que eles vendem exige demais dos alunos no sentido do que eles têm que abandonar, e quão sensível é o professor para mudar do conhecimento local, prático, fundamentado, que é obviamente de uso imediato, para um conhecimento muito mais esotérico, cosmopolita, abstrato, que pode, ou não, ser de alguma utilidade neste novo mundo no qual estamos adentrando, um conhecimento mais útil que o conhecimento 'local'. Então, é sobre esse deslocamento de categorias que os professores têm que refletir, e particularmente ao dar aulas: que tipos de conexões são possíveis fazer entre a percepção 'local' que as pessoas têm delas mesmas – o sentido arraigado de identidade, de classe, de gênero – e o conhecimento mais abstrato que eles estão sendo convidados a levar consigo. Um bom professor faz constantemente conexões entre o sentido local, concreto e imediato que as pessoas têm de si

e o conhecimento que lhes está sendo acrescentado. Ele constantemente fundamenta o conhecimento abstrato nos exemplos locais, exemplos concretos que têm forte ressonância para as pessoas, para os alunos. De certa maneira, há uma pedagogia embutida nisso... Não seria isso uma pedagogia de cruzamentos de fronteiras?... Ajudar os alunos a constantemente cruzar estas fronteiras.

**Irene:** Às vezes, nós professores, estamos muito presos a um só tipo de conhecimento, a ponto de pensar que o nosso é “o” conhecimento, “o” melhor conhecimento. Como estes cruzamentos de fronteira e deslocamentos de conhecimento atravessam as circunstâncias da relação entre professores e alunos, e, além disso, a relação dos professores com suas próprias vidas...

**Goodson:** Creio que a palavra que você usou é correta do ponto de vista do professor. À medida que podem estar presos ao conhecimento em que foram socializados, podem estar presos na própria especialidade e, na minha visão, isso não é apenas um problema para o aluno, é também um problema para o professor. A importância de trabalhar histórias de vida com professores – assunto que estivemos falando nos últimos seis meses – é que isto permite ao professor refletir sobre os cruzamentos de fronteiras que eles mesmos atravessaram. Muitos professores passaram exatamente pelos mesmos cruzamentos de fronteira que tenho falado: eles se deslocam do ‘local’, algumas vezes trabalhando com tutoria em família, para tornarem-se profissionais. Eles se deslocam fisicamente em seu entorno, vão à universidade, continuam se deslocando... têm que passar por uma considerável gama de deslocamentos, atravessar muitas fronteiras. À medida que eles pensam mais sobre sua história de vida, eles saem

desse lugar ao qual estiveram presos e se dão conta das fronteiras que gostariam de atravessar e, ao assim fazer, refletem sobre os tipos de cruzamentos de fronteiras que os estudantes estão atravessando. Mas o que eu estava pensando é simplesmente que os professores, ao serem reflexivos, saem do aprisionamento de um conhecimento formal particular no qual foram treinados e passam a ter um sentido mais geral de si como pessoas: o professor como pessoa é, no mínimo, tão importante quanto o professor como especialista. Ao olharem para si mesmos como pessoas que vivem experiências, eles se tornam mais felizes e melhores professores porque estarão mais sensíveis à maneira como os estudantes estão experienciando o mundo. Isto os coloca de volta em contato com eles mesmos e, ao assim fazerem, se colocam em contato com os alunos de uma forma melhor. Este seria meu argumento acerca do trabalho de reflexão sobre histórias de vida.

**Irene:** *Você se considera otimista? Você fala sobre professores se tornando mais felizes, ensinando melhor... Este pensamento é poético, em um certo sentido...*

**Goodson:** Acho que sou um otimista. Tenho visto uma abundância de óbvias razões para ser pessimista sobre o mundo. Tenho visto muitos exemplos de pessoas voltando-se para si mesmas, refletindo sobre suas experiências e saindo do lugar no qual estavam aprisionadas. Acho que sou otimista em relação à capacidade dos seres humanos de desenvolver seu autoconhecimento e, assim fazendo, desenvolverem o conhecimento de outras pessoas. Então, sim, sou otimista, freqüentemente diante de evidências bastante claras.

**Irene:** Vamos mudar um pouco o rumo da conversa. Em poucos minutos estaremos em Portbou e visitaremos o memorial de Walter Benjamin. Ele pensou 'na fronteira' de disciplinas diferentes tal como história, sociologia, estética e teologia. Qual seria a vantagem de 'cruzar fronteiras' em relação à idéia de trabalhar 'nas fronteiras'?

**Goodson:** De certa maneira, ao cruzar fronteiras você se encontra constantemente "na fronteira" de qualquer modo e, naturalmente, todas as coisas sobre as quais conversamos dizem respeito a trabalhar nas fronteiras, não dizem?... A fronteira entre conhecimento abstrato e conhecimento concreto, entre mundos cosmopolitas e mundos locais e, entre classes, entre culturas. Conversamos sobre tentar ampliar o autoconhecimento das pessoas olhando as fronteiras que existem assim como as fronteiras que elas cruzam. Ao focar nos cruzamentos já estamos focando nas fronteiras nas quais as pessoas realmente vivem e, professores, certamente, porque eles estão constantemente lidando com pessoas que vivem esse momento de estar nas fronteiras..., fronteiras sobre as aulas, fronteiras de ter ou não uma formação, de ter ou não uma educação formal. Esses estudantes estão vivendo "nas fronteiras" e estão em um lugar – sendo bastante otimista – que é um lugar bom para viver, porque nas fronteiras tudo é possível! Num certo sentido, você pode ir a qualquer lugar, tudo pode acontecer! É um lugar de grandes possibilidades humanas, assim como de grande risco humano. Eu preferiria estar num lugar de grandes possibilidades do que num lugar sem nenhuma possibilidade e sem risco. Então, para mim, a fronteira é um lugar para se especializar.

**Irene:** Estamos chegando a Portbou... Ainda é possível falar sobre cidades de fronteira? O que está acontecendo com a idéia de “fronteira” hoje em dia?

**Goodson:** Certamente o que está acontecendo com a nova tecnologia é que nosso sentido de fronteiras no mundo está tanto expandindo como encolhendo... Expandindo e encolhendo ao mesmo tempo. As velhas fronteiras se foram completamente. Com as novas tecnologias, podemos neste momento estar tão perto de alguém no Brasil como de alguém da casa ao lado em Barcelona. Toda a noção de espaço está sendo redefinida e Benjamin diria para sermos sensíveis a isso. Quando você define espaço e redefine tempo, que acontece também com as novas tecnologias, você está certamente redefinindo a noção de fronteiras. Mas muitas das fronteiras das quais estou falando não estão relacionadas ao espaço externo, estão relacionadas a lugares internos, dentro das pessoas, e esses lugares internos das pessoas – que nutro como um tesouro – ainda são os únicos lugares que não podem ser penetrados por forças do mundo às quais me oponho. São lugares secretos onde as pessoas decidem sobre os próprios modos de julgamento... decidem quem elas são, decidem quem elas querem ser, decidem sobre seus projetos de identidade. Há ainda algum grau de autonomia nesses lugares internos... Nossos corações e mentes são lugares secretos onde boas viagens podem ser empreendidas, bom trabalho pode ser realizado. É nesses lugares internos que fronteiras continuam a ser cruzadas, onde as pessoas continuam a refletir, continuam a crescer, continuam a expandir a consciência de si. Então, realmente, meus cruzamentos de fronteira são cruzamentos internos ao invés desse cruzamento territorial externo sobre o qual conversamos. Eles são importantes, mas é a

viagem interna que importa, e importa, particularmente, em termos de professores tornando-se mais reflexivos e compreendendo melhor eles mesmos e o mundo. Lawrence Stenhouse uma vez disse: "Professores mudariam mais a escola se entendessem a si próprios" e acho que isso é verdadeiro. A maneira como a educação pode melhorar é, primeiro, pelos professores melhorando seu próprio auto-conhecimento e auto-entendimento. É nessas regiões fronteiriças internas que os grandes movimentos em educação aconteceriam ou não; não por decisão do governo, não para reestruturar coisas no mundo, não por meio de trabalhos. Isso não quer dizer nada... a educação mudará na medida em que regiões de fronteiras de vida de professores e seu sentido de ideal mudem.

**Irene:** A maneira como as instituições estão sendo formatadas, reguladas e pressionadas para "vender" educação não nos leva a ver muito tempo e espaço, vontade ou desejo, de auto conhecimento, auto-entendimento. . .

**Goodson:** Penso que isto é apenas barulho, é barulho no sentido errado. A maneira como a maioria das instituições está organizada e o modo como têm sido reestruturadas é profundamente inútil a esta noção de auto-entendimento de que falamos. Somos contra isto porque é cada vez mais uma imposição de cima para baixo. O único caminho para compreender essa situação é através do próprio trabalho; isto não acontece por ação de governo ou por decreto governamental... Na minha opinião, isso é barulho inútil. Sabemos através da história da educação que isso não muda muito; isso passa e vêm novos ruídos, mas isso não resulta em ação na paisagem interna das pessoas.

**Irene:** A noção de auto-entendimento dá ênfase ao 'eu'. Isto parece estar em contradição com o pensamento pós-moderno que discute a desconstrução e a fragmentação do eu. Como você se posiciona em relação a isto?

**Goodson:** É certamente verdadeiro que há uma enorme pressão pós-moderna sobre o 'eu'. Podemos ver e já conversamos antes sobre o 'eu' fragmentado, o 'eu' questionado, o 'eu' deprimido, e assim por diante. E, alguns desses, são fatos irrefutáveis. Mas a única maneira de permanecer otimista no mundo é reafirmar, não a primazia de um 'eu' singular, mas a primazia de um 'eu' que mantém uma narrativa significativa em construção. Vejo a identidade como uma narrativa significativa que se mantém em construção. Se esta narrativa continua, significa que você tem algum objetivo que é importante na vida, que dá significado para o 'eu' ou os 'eus' que definem sua identidade. Assim, dou ao projeto contínuo de tornar-se alguém, ao projeto contínuo de individuação, enorme primazia porque sabemos que isto é uma aspiração e esforço que vemos em todas as pessoas e, neste sentido, é um lugar para trabalhar. Para mim, a negação de si, a negação do sujeito, a negação de identidade é apenas uma cumplicidade pós-moderna de jogos de palavras que mostram que a universidade está tomando o lado errado. O que eu aceito irrefutavelmente é que há 'eus' fragmentados, há múltiplos 'eus', há individualidades que não funcionam. Mas, ainda penso em um lugar onde a individualidade é um espaço importante para trabalhar... Essa ainda é minha crença! Podemos argumentar filosoficamente se o 'eu' existe, se o 'eu' foi um construto modernista. Sim, todas essas coisas fazem sentido... mas o fato é que se você conversa com as pessoas por um curto período de tempo, você compreende que o 'eu' é um lugar altamente precioso

para a maioria das pessoas. Então, o 'eu' é claramente um local muito importante para definição, ação e emancipação.

## Visitando “Passagens” de Walter Benjamin e alcançando paisagens de Portbou

**Raimundo:** Sabemos que você viaja muito e já esteve inúmeras vezes em cidades de fronteira. Temos conversado sobre suas experiências de deslocamento, seu conhecimento de pessoas nestas situações 'fronteiriças'. Portanto, fico curioso: o que lhe chama atenção em Portbou? Há algo que o atrai... algo que você destacaria?

**Goodson:** Penso que o que me atrai é, na verdade, Benjamin, e a idéia do intelectual viajante vindo a um porto apenas com suas palavras e pensamentos. Sinto-me muito atraído pelo que vem a ser um intelectual viajante e que tipos de práticas e praxis você necessita para ser um intelectual viajante..., o que você pode fazer com o mundo enquanto viaja. Suponho que é isso que Portbou me traz. Fala sobre isso, sobre o papel do viajante, o papel do estrangeiro e o papel do intelectual, que eu ainda penso que é um papel social muito importante. É sobre isso que eu tenho pensado.

**Raimundo:** No memorial de Benjamin, que acabamos de visitar, lemos a inscrição que diz: “a construção histórica concentra-se na memória daqueles que não têm um nome”. Que reflexão essa idéia provoca em você?

**Goodson:** Na introdução do meu novo livro que acabei de enviar para a editora, escrevi quase a mesma frase sem saber o que Ben-



jamin havia dito. Minha frase diz "minha vida inteira foi dedicada a compreender o destino de minha própria tribo, de minha própria classe, de meu próprio grupo que, certamente, são pessoas sem nome". O livro discute diferentes períodos históricos e é dedicado a compreender as oportunidades que os 'sem nome' tiveram e a forma ou o modo como essas oportunidades se diferenciam em distintos momentos da história. Falo sobre o fato de que minha própria família era despossuída; foi despossuída no sentido de que não lhe era permitido viver nas 'terras do senhor-patrão' e forçada a viver em uma pequena aldeia às margens dos latifúndios do estado, onde criminosos – aqueles que transgrediam as leis... todos viviam nessa cidade, chamada 'cidade dos pés-rapados'. Penso sobre a importância daquilo que chamo de 'vozes ancestrais' dos 'sem nome', porque tudo que escrevo fala sobre eles e suas possibilidades, ao invés de estar interessado nas possibilidades daqueles que são 'reconhecidos', 'famosos', aqueles a quem chamo 'os ricos', 'os globalizados' e 'os corporativos', ou seja, aqueles que dirigem e participam de lucros das grandes corporações. Isto aponta para as décadas de 50 e 60, como um período de "reprodução estendida". É assim que David Harvey o caracteriza. Ele diz que o período de "reprodução estendida" foi, em muitos países, um bom período para os 'sem nome'. Isto pode não ter funcionado no seu país... pode também não ter funcionado na Espanha. Mas, em muitos países, estavam sendo construídas oportunidades com algum grau de justiça social, alguns ganhos de benefícios sociais, redes sociais de segurança, oportunidades de educação para os 'sem nome', para os desprivilegiados, para os despossuídos. Depois ele fala sobre o período atual que ele denomina

de "período de acumulação por desapossamento", o que quer dizer que a forma como as pessoas ganham dinheiro hoje é explorando países, desapropriando instalações e ganhando dinheiro com isso, ou dispondo de partes das cidades onde vivem pessoas pobres para ganhar dinheiro transformando-as em áreas onde pessoas mais ricas possam viver. Tenho pensado muito sobre este período sendo, num sentido, um "período" onde os famintos despossuídos estão sendo mal tratados outra vez – como historicamente sempre o foram. Mas há tempos que são 'menos ruins' e tempos que são muito ruins e agora acho que estamos vivendo um momento muito ruim no mundo. Vejo que vivemos um tempo de grande desigualdade e, conseqüentemente, um tempo muito desfavorável. Assim, tenho pensado sobre o que isto significa para as pessoas de onde venho, pessoas cujo futuro me interessa.

**Raimundo:** Estamos juntos aqui, refletindo sobre o memorial, os escritos e pensamentos de Walter Benjamin. Como você percebe esta experiência de distanciamento, de estar simultaneamente junto e sozinho?

**Goodson:** Voltando à idéia de um intelectual viajante, eu usaria a expressão de Gramsci acerca de "ser um intelectual orgânico": o tipo de coisa que eu gostaria de fazer, provavelmente não tão bem quanto gostaria, mas é isso que almejo ser. Como um "intelectual orgânico" opera no mundo agora? Para responder sua pergunta: como construir comunidades de ação através e para o mundo, comunidades que possam fazer seus sonhos para os desfavorecidos tornarem-se passíveis de realização? Você obviamente não pode fazer isso sozinho pela palavra. A questão crucial da palavra é a comunicação coletiva,

criar comunidades de ação, então a idéia principal é... – obviamente, em geral alguém escreve coisas sozinho – testar idéias na comunidade e a comunidade trabalhar as idéias, modificá-las, agir sobre elas, transformá-las num discurso coletivo. Isso não é uma coisa que uma pessoa possa fazer sozinha. Assim, a questão é: como construir comunidades ao redor de você, especialmente enquanto viaja? Qual é a natureza dessas comunidades? Como podem nos estimular e quão familiares são elas? Pode uma ação sustentável emergir da criação contínua de uma comunidade intelectual de ação? Porque encaramos um poder globalizado, sem nada, mas apenas com palavras inserindo-se entre esse poder globalizado e o desapossamento de muitas pessoas 'sem nome'... existem poucos lugares onde comunidades podem ser construídas agora para lutar contra isso. A questão que está em jogo não é estar só, mas usar a palavra, usar o pensamento de uma maneira colaborativa, como fazemos quando conversamos, como fizemos durante quase seis meses... partilhar visões de discursos diferentes, mundos diferentes. Essencialmente, o que alguém faz num lugar como Portbou é imaginar mundos onde os 'sem nome' seriam celebrados, não despossuídos. Onde às pessoas comuns seria permitido viver vidas com razoável dignidade... é o mínimo que elas merecem e creio que merecem mais. Neste momento essas pessoas não estão recebendo isto. Então, a aspiração é, de alguma maneira, fazer ação intelectual coletiva, criar alianças e discursos de oposição para lutar contra o desapossamento e angústia, eu diria. Mas isso não é uma tarefa fácil e colocá-la dessa maneira soa terrivelmente sagrado e precioso. Mas isso seria, da melhor forma, a minha esperança.

**Raimundo:** Você diria que em algum sentido a pesquisa colaborativa está relacionada com o espírito viajante?

**Goodson:** Penso sobre o que fazemos em nossas vidas, e sabemos disso, já conversamos sobre isso... o fato de termos experiências em diferentes lugares. Mannheim, que li muito, fala sobre diferentes formas de geração: fala sobre a 'geração biológica', a 'geração da idade'. Fala, também, sobre 'a geração da experiência', a maneira como cada um de nós, até certo ponto, é formado enquanto cresce. Então, ele fala sobre 'a geração da atualidade'. O que ele quer dizer é que viajar junto pela vida como fazemos, assim como pelo espaço, nos faz construir movimentos sociais que partilhamos através de uma consciência de geração. Assim, acredito que viajando junto, o que nós fazemos, é provavelmente muito empático, pois de várias maneiras estamos na mesma idade – nascemos na mesma década – então temos a mesma 'empatia de geração' e entendimento de justiça social daquele tempo em que nascemos. E, essa tarefa pedida por Walter Benjamin – voltando a suas palavras – não é trabalhar para os 'sem nome', mas evocar e sustentar as memórias dos tempos quando os 'sem nome' foram tratados melhor e quando oportunidades eram vistas ou mundos imaginados eram possíveis. Mantê-los na história, como uma aspiração, é coisa sobre a qual temos muito que conversar. Os melhores documentos da cultura têm sido sucedidos por tempos de barbarismo. Acredito que, de alguma forma, estamos vivendo um tempo de barbarismo, onde a força particular intelectual não é valorizada da forma como o foi um dia. De várias maneiras isso tem sido silenciado pelos meios de comunicação, pelos noticiários. Então, viajar juntos é uma maneira de gerar movimentos

sociais que ainda expressam diferentes aspirações.

**Raimundo:** Quais seriam os elos entre pesquisa e aprendizagem colaborativa?

**Goodson:** A questão é para quem pesquisamos. De acordo com o modelo tradicional, as pessoas pesquisam **para** pessoas e o que eu sempre tento fazer é construir modelos de pesquisa onde você trabalha **com** pessoas, freqüentemente os 'sem nome', tal como o estudo que estou realizando no momento, onde estamos pesquisando migrantes, pessoas sem-teto, e investigando como elas aprendem em suas vidas. Mas se você trabalha com elas em conversas contínuas, a pesquisa é em si aprendizagem colaborativa para você e para as pessoas com as quais você está pesquisando. É aprendizagem colaborativa tanto para mim quanto para elas. Então, não é pesquisa feita **para** elas, para ensiná-las, mas é pesquisa feita **com** elas e que ensina a todos nós... E há um grupo que necessita aprender, não os 'sem nome', mas os exploradores que fazem violência aos 'sem nome'. São os poderosos que necessitam aprender mais, porém eles não necessitam aprender como usar o poder – eles já sabem isso – mas necessitam aprender como usar o poder compassivamente e humanamente – eles parecem não ter muita noção disso.

## **Diálogos em trânsito: abrindo frestas entre palavras**

**Irene:** Continuando nossa conversa, o que você quer dizer com 'usar o poder compassivamente'?

**Goodson:** Existem situações em que se usa o poder apenas como poder com todos os desapossamentos e indignidades que acompanham este uso do poder, mas há situações de uso do poder com compaixão. O que quero dizer com esta idéia é que eu não conseguiria nem mesmo imaginar um mundo onde o poder não existisse e nem estou certo de que teria tal expectativa. Penso que o poder é parte da condição humana... Então é necessário considerar isto. Assim, a questão não é como suspender ou eliminar o poder porque isso não pode ser feito. Em uma situação de aprendizagem colaborativa, como descrevi antes... o professor é o mais poderoso do grupo. Então, para mim, é como suspender uma crença ao dizer isso, mas acredito que é possível usar o poder de maneira colaborativa e compassiva e isso não é pedir demais. Vou dar mais um exemplo: demandaria muito pouco dinheiro dos ricos no mundo para dar uma vida razoável à maioria das pessoas; dar às pessoas mais pobres um salário digno. Isso não seria uma coisa absurda. Seria o custo de alguns foguetes espaciais produzidos nos Estados Unidos; seria o bastante para dar a todas as pessoas no mundo alimento suficiente para comer e uma educação razoável. Isso não é pedir demais para um mundo em que isso faça algum sentido... Porém, num mundo de absoluta inexpressão, descompaixão, desconsideração, anti-cristão, de poder anti-islâmico, isso aconteceria? É imperdoável que aqueles que têm tanto não estejam preparados para dar um pouco. Isto é imperdoável!! Em qualquer mundo racional isso nos coloca diante de um ato imperdoável dos grupos de poder e mantereí esta convicção até o dia da minha morte. A compaixão seria uma forma graciosa de usar o poder ou, então, um sentido religioso, espiritual ou qualquer

outro sentido moral de usar o poder. Para mim, é inaceitável que o poder seja ganancioso e profundamente implacável. Não penso que isso seja pedir muito. Parece demais pedir aos gananciosos para abrir mão de alguma coisa e, aliás, como vemos, eles estão ficando mais e mais gananciosos.

**Irene:** Me parece que estes tipos de aspirações, ações, movimentos sociais de que você está falando, têm muito a ver com um sentimento estético, de posicionamento, desejo e, naturalmente, com uma espécie de ética estética, uma cultura estética. Você trabalhou com professores de arte e profissionais envolvidos com o ensino de arte. Que conexões podem ser feitas entre este tipo de aspiração social e profissional e uma aspiração ética e estética?

**Ivor:** Sim, penso que essas conexões são possíveis e... eu diria,... você já as fez ao formular a pergunta, melhor do que provavelmente eu poderia fazer. Penso sobre uma estética humana que é mais bem tratada na área de arte-educação. Certamente, permite às pessoas entrarem em contacto com suas emoções, seu espírito e sua alma. Uma vez que começamos a entrar em contacto com nossas emoções e nossa espiritualidade, a maioria dos seres humanos carrega muita bondade. Acredito que a maioria dos seres humanos tem esse espírito. A questão chave é porque cultura e educação, ensino e pedagogia, não fornecem mais estratégias para entrar em contacto com esta estética, com este sentimento, com essas emoções, com nossas almas... Porque um pouquinho de contato com nossa alma, um pouquinho de pensamento sobre quão curta é a vida, ou o que você possa fazer nela, somente um pouquinho de pensamento sobre isso seria o suficiente para que os gananciosos pensassem um pouco

mais sobre porque eles são tão gananciosos! Então, creio que isto é assim: é uma questão de como desenvolver estratégias educacionais e intelectuais, estratégias de reflexão que permitam às pessoas se aproximarem mais das suas emoções, da sua alma e seu espírito. Se essas coisas fossem alcançadas creio que a maioria das pessoas encontraria nelas mesmas profundos aspectos de bondade. Mas a pergunta é: por que os sistemas funcionam contra isto e produzem estratégias educacionais e ideologias tão opostas à bondade das pessoas – esta é realmente a questão.

### **Ainda em Portbou, à espera do trem para Barcelona...**

**Raimundo:** O memorial – “Passagens” – é também o título do último trabalho de Walter Benjamin. O que as idéias deste filósofo representam para você?

**Goodson:** Vou retomar o que disse antes, pois o que Walter Benjamin representa é uma constante transgressão de limites disciplinares, limites nacionais e outros limites. Seu trabalho representa uma tentativa de ir além desses limites, mostra o tipo de liberdade da condição humana, além de fronteiras, além de preconceito, além de limites disciplinares. Então, penso que isso é o mais importante em Walter Benjamin... ele sempre quer ir além, para ver, em um certo sentido, um outro mundo, ver outras referências.

**Raimundo:** Como você faria o deslocamento de uma visão colonial para uma pós-colonial? Como ‘as pessoas solitárias’ poderiam ser caracterizadas nesta nova visão?



**Goodson:** Ao pensar sobre 'as pessoas solitárias' tenho tentado mostrar que o potencial está num novo mundo que de várias maneiras transforma uma sociedade individualizada. Se aceitarmos que em alguma medida a individualização aconteceu e nesse sentido as pessoas tornaram-se desconectadas umas das outras, então, um aspecto do pós-colonialismo é que a condição das pessoas tornou-se o que temos chamado de 'diáspora' – em outros lugares eles são 'deslocados' – como parte do pós-colonialismo, porque a maioria das pessoas realmente vive em países onde não nasceram, e esta é a condição. Uma das coisas que tenho tentado fazer em meus últimos ensaios é perguntar: há meios de voltar? Podemos fazer com que as coisas voltem a ser o que eram? Obviamente não um retorno a uma posição colonial, mas a uma posição onde as pessoas pudessem se reengajar com outras neste novo mundo onde tem havido deslocamentos, mas também localizações. Parte do propósito pedagógico – o propósito das histórias de vida – está em reconstruir as trajetórias individuais das pessoas com as possibilidades de compromisso social. O perigo da condição pós-colonial e pós-moderna é a individualização: são pessoas sozinhas tentando encontrar uma saída singular para suas vidas e o que de fato estamos dizendo é que a única saída é ser social, ser coletivo, ter a comunidade como base... Mas isso tem que ser feito em novas condições. As velhas solidariedades de classe e de raça se foram para sempre, de modo que o assentamento colonial está demolido. No mundo pós-colonial a condição é realmente estabelecer comunidades, compromisso social, ser social... são elementos profundamente novos, mas o perigo permanecerá se as pessoas não encontrarem uma saída para o individualismo. Então,

o que as histórias de vida e outras pedagogias estão tentando fazer é retomar o coletivo, a noção de movimento social no mundo dos indivíduos.

**Raimundo:** O que você quer dizer é juntar pedaços fragmentados deste território individual ou juntar fragmentos de individualidades subjetivas?

**Goodson:** Bem, acho que ambos. Mas o que você está tentando fazer é, dos fragmentos e pedaços de subjetividades e trajetórias pessoais, juntar, encontrar, reunir grupos comuns e, neste momento da história, é difícil ver esses grupos porque estamos vivendo a fase inicial da individualização. A globalização caminha ao lado da individualização. Então, ver o que são as novas formas de compromisso social, de agrupamento social, de alianças, e as novas formas de pedagogia social, é inevitavelmente difícil porque estamos vivendo, há apenas alguns anos, uma grande mudança sísmica na condição humana. Embora estejamos procurando pedaços e fragmentos para rastrear novos movimentos, neste momento é muito obscuro dizer quais são eles, exceto o fato de sabermos que é isso que estamos buscando: buscando o reengajamento social, buscando uma pedagogia social.

**Raimundo:** Walter Benjamin escreve sobre “o choque da experiência vivida” como uma característica da vida moderna. Hoje, isto também está presente nas vidas das pessoas porque as lutas foram deslocadas das instituições para os indivíduos. Como a ‘experiência do choque’ afeta a identidade profissional das pessoas?

**Goodson:** Difícil responder resumidamente, mas uma boa pergunta. Estamos aceitando que mudamos de uma condição coletiva para um

mundo individualizado. Aceitamos que isto é um tremendo choque sísmico. Estamos ainda nas fases iniciais de redefinição do que isto significa para a identidade profissional dos professores. Mas penso que o que isto claramente significa é o aumento de tensão, de estresse, na educação moral das pessoas, no caráter moral, na educação cívica. Aliás, cada vez mais o ensino deve ser dedicado a reunir pedaços da vida social colocando-os em novas formas. Não estou querendo voltar à idéia de comunidade nativa nem, como diz Putnam, voltar a um mundo onde as formas sociais eram claras e as pessoas conheciam seus lugares. Estou querendo encontrar novas formas de elos sociais e penso que essa é a busca que os professores estão particularmente bem situados para fazer. Quero dizer... Vou dar um exemplo. Eu estava em Hong Kong recentemente. Fui solicitado a conversar com um assessor do ministério da educação e a pergunta que ele tinha era: nesta corrida mundial na qual Hong Kong está se tornando este imenso país capitalista, assim como a China, onde novas comunidades estão sendo construídas da noite para o dia... E ele perguntava: "neste novo mundo, quem se responsabilizará pela questão moral?" Minha resposta foi: de fato, se há um grupo profissional que pode achar uma maneira de reinventar a ordem moral nesta nova ordem mundial da economia é o de professores e educadores. Esse é um lugar de onde podemos começar outra vez a busca de uma nova ordem moral e com isso quero dizer: 'como' re-educar as pessoas sobre seus compromissos morais com outras pessoas, suas responsabilidades sociais, suas responsabilidades cívicas e, particularmente, suas responsabilidades com as pessoas ao seu redor. Se há uma tarefa que professores podem levar a cabo neste

novo mundo, esta seria o redirecionamento de um velho problema, um velho problema Cristão ou Islâmico, ou seja, como cuidar dos mais fracos – não como olhar para o mais forte, mote que domina todos os discursos – mas o que fazer, uma vez mais, para enfrentar o problema de cuidar dos fracos... porque se temos um dever como professores, um dever com as pessoas, este seria cuidar dos fracos e não dos fortes.

## **Capital narrativo e histórias de vida: construir sonhos, projetos e ideais**

**Irene:** No seu artigo que estamos publicando e também na entrevista a Daniel Feldman e Mariano Palamidessi<sup>2</sup>, você fala sobre sonhos, projetos e missões, fornecendo guias estratégicos para uma vida melhor, para viver uma vida significativa. Ao mesmo tempo, você se refere a Putnan, que diz: “Esta geração é moldada pela incerteza, insegurança e excesso de histórias coletivas de sucesso”. Em nossa experiência de ensino encontramos muitos jovens que dizem querer apenas ganhar dinheiro, achar algo que possa posicioná-los como consumidores. . . isso é uma realidade que encaramos. Ainda podemos falar sobre sonhos, ideais, projetos?

**Goodson:** Essa é uma pergunta chave. Quero dizer, o que está por trás de tudo isto é que há um tipo estável de ser humano que, de certa maneira, aparece depois do Iluminismo. Esse período de aparente estabilidade – aproximadamente de 1780 em diante – gerou seres

---

2. Entrevista publicada neste volume, p. 123 a 147.

humanos particulares, modernistas fronteirios que acreditavam na racionalidade, acreditavam que era possível fazer planos racionais e cultivar missões, projetos, sonhos, e fixar objetivos, como indivíduo ou como parte do estado. Esses são alguns sentidos daquele período. O que vemos agora, resultados que começam a focalizar o que sua pergunta aponta, é que esse sentido de existência humana da era do Iluminismo começa a se desmontar, a se dissolver perante esta nova era de incerteza ou, seja lá o que chamamos este período em que vivemos. O significado disto é absolutamente crítico. Por exemplo: ontem conversava durante o jantar com um professor de 25 anos que está fazendo doutorado, e ele dizia: "Olha, nos consideramos o último grupo" – isso é uma conversa de geração, a mesma do meu filho – "falamos como o último grupo que se lembra do modernismo culto e não esperamos ter projetos, nem sonhos, nem missões da maneira como as gerações anteriores falaram deles". É verdade que nem todo mundo, mesmo no período do Iluminismo, teve sonhos ou missões. Num certo sentido, falar desta maneira é um discurso privilegiado, particularmente entre grupos profissionais. Para muitas pessoas, sempre, a vida tem sido sobrevivência, luta e sofrimento, de modo que esse ponto deve ser destacado. Mas nos discursos privilegiados de que falamos, entre grupos profissionais, esses sonhos existiram. As gerações atuais, entretanto, vêem o projeto de identidade do Iluminismo de maneira inteiramente diferente. É a noção de sonhos, ter ou não ter sonhos, a noção de ter ou não ideais, de ter ou não um projeto de vida... isto tem relevância crítica na mudança ocorrida na natureza do que é ser um 'ser humano' e é por isso que focalizo esta questão. Ela é importante porque mostra uma mudan-

ça na maneira como o ser humano está relatando sua vida, e, se você me disser "bem, nem todo mundo relata suas histórias de vida" – isso pode ser verdadeiro – mas a maioria das pessoas o faz. Contamos estórias de animais e normalmente queremos contar uma história. Costumamos contá-la como se fosse um sonho claramente coeso. Talvez seja o sonho de um amor romântico, a história de um casamento ou a história de uma carreira. Podemos examinar as linhas de coesão nessas histórias. Mas elas não existem mais do mesmo jeito. Defrontamo-nos com a fragmentação e é isso que Putnan, de certa forma, aponta; Richard Sennett também, e eu aponto o mesmo neste trabalho com professores.

**Irene:** Sinto interrompê-lo, mas, por exemplo..., você falou sobre um professor/estudante de 25 anos, mesma idade do seu filho e mesma geração de um dos grupos que participa da sua pesquisa. Como a "geração", a diferença etária, serve como base para explicar estas mudanças?

**Goodson:** Precisamos compreender que – como dizemos na Inglaterra – tudo está no ar, tudo está suspenso. Sabemos que, no momento, os velhos padrões de relato de vida estão sujeitos a ruptura... o momento existencial mudou. Então, tudo está no ar... Se isso resultará numa questão de geração – como diz o estudante de 25 anos: 'uma vez as gerações tiveram sonhos e projetos claros e agora não têm' – ainda não é claro para mim. Sinto que algo pode estar emergindo, algo diferente, não exatamente um conflito de geração, mas uma situação em que alguns grupos da nova geração – os que hoje têm 25 anos – têm projetos e missões em ressonância com projetos e ideais das gerações anteriores. Então, teríamos algumas alianças cruzando

gerações e outras alianças no sentido oposto. Percebe o que quero dizer? Você poderia argumentar que há um grupo de liberais de 25 anos que constrói uma noção de 'viver a vida' reconhecível pelas gerações anteriores – diríamos, aqueles que cresceram nos anos 60. Esse grupo – transgeracional – constituiria um seguimento da sociedade que ainda acredita em ideais liberais sócio-democráticos, se assim podemos dizer; e haveria, ainda, outros segmentos que realmente ligam-se a grupos que nunca trabalharam em projetos sociais, mesmo nos anos 60 e 70, grupos geralmente antiimigração ou que estavam vivendo sob regimes ditatoriais, ou, seja lá o que for. No momento atual, esses grupos podem se ligar a novas formas de alianças e isso significa um distúrbio que criaria alianças transgeracionais ao invés de apenas conflitos de geração, condição que a análise desse grupo que estudo parece apontar. Quero dizer que realmente não temos uma resposta para isso. Sabemos que este tipo de 'alarme' global em relação às trajetórias de histórias de vida está soando e que as velhas trajetórias estão, de alguma maneira, sendo dissolvidas. O que não sabemos é quais serão estas alianças. Creio que seria arrogante dizer isso prematuramente. Tenho a sensação de que algumas pessoas criarão projetos significativos para elas mesmas e outras não, esta é a probabilidade, mas não vejo estes projetos desaparecendo como trajetórias de vida. Vejo, sim, que as trajetórias estarão sujeitas a desafios substanciais.

**Irene:** Os projetos de vida que serão reconhecidos, prestigiados, também mudarão. . . Áreas diferentes, tipos diferentes de projetos e histórias de vida terão reconhecimento. Não sabemos como certos privilégios serão "distribuídos".

**Goodson:** Tem razão, sei o que você quer dizer. Há isso, também. Mas penso que a pergunta mais interessante para qualquer pessoa com interesse social na mudança é se as velhas formas de privilégio – a saber, o que Bourdieu chamou pessoas com capital cultural, aquelas que geralmente conseguem maior sucesso educacional – se essas velhas formas de privilégio podem ser traduzidas nesse novo mundo. Por esta razão estas junções são ao mesmo tempo momentos de cataclisma, incertos, mas também momentos de dramática possibilidade porque, se o velho padrão de privilégio através do qual apenas pessoas ricas podiam acumular capital cultural para educação está sujeito a ruptura, a pergunta que quero estudar agora é: até que ponto as novas formas de capital cultural que estão emergindo vão privilegiar grupos diferentes e, potencialmente, portanto, interromper a transmissão regular de privilégio – é necessário admitir que esta é uma característica que se mantém desde a era do Iluminismo. Então, para além dessas credenciais modernistas da social democracia, tem havido uma transmissão regular de privilégios do rico de uma geração para o rico da geração seguinte. É o que tento estudar e temos conversado sobre isto em trens e aviões nas últimas semanas: se uma determinada forma de capital que eu chamaria "capital narrativo" – em outras palavras, o modo como as pessoas teorizam, projetam, historicam sua vida e suas orientações – será uma nova forma de capital cultural que inaugurará um novo modo de reprodução social. É isto que procuro e que penso ser uma linha de pesquisa animadora e instigante, de estímulo e curiosidade, não apenas porque é de interesse acadêmico para mim, mas porque tem um potencial significativo para alterar as modalidades sociais de mudança. Você vem de um país onde Lula tenta mexer em padrões históricos



de privilégio de uma forma bastante espasmódica, mas, por exemplo, isto poderia abrir uma nova disjunção muito importante a ser explorada, e é sobre isso que tenho escrito naquela salinha onde nós acabamos de estar<sup>3</sup>.

**Irene:** Temos conversado sobre estas grandes mudanças, sobre a sociedade da informação, sobre tipos diferentes de transformações, reestruturação, e sobre o possível surgimento de novos padrões de privilégio, de histórias de vida ou narrativas. Vejo nisso uma ligação com a questão de distinguir o espaço público e o privado. Que tipos de distinções ou concepções de espaço privado e público nós podemos trabalhar e como você as vê em relação a estas mudanças sociais que temos projetado?

**Goodson:** Esta é uma pergunta chave, uma pergunta sobre a qual Habermas discutiu muito, e é também uma questão épica para a transformação da esfera pública que me parece muito, muito útil, mas como foi tratada há algum tempo, temos que reler a pergunta que você faz agora. Creio que se o que estamos dizendo está correto e se narrativas políticas, narrativas e discursos de poder tornam-se modalidades mais poderosas, aqueles que controlam o espaço, que controlam o território público/privado, num certo sentido, terão ainda mais poder nestas novas modalidades. Por esta razão, a disputa entre modelos sociais europeus, ou modelos sociais brasileiros ou latino-americanos, e modelos americanos – quero dizer, dos EUA – são tão importantes, porque, como diz Galbraith, nos EUA há sordidez pública e riqueza privada. Talvez tenhamos um desmantelamento da esfera pública. Portanto, uma perda de poder para aqueles

---

3. Cômodo do apartamento onde Goodson instalou seu espaço de trabalho.

que usam discursos de maneira pública, pois, uma vez que o discurso é privatizado, como, por exemplo... não se pode fazer discursos ou reivindicações em shoppings nos Estados Unidos, pois isso já está regulamentado pela suprema corte. Um shopping é um espaço privado e não se pode discutir coisas ou fazer reivindicações ali, sem a permissão do proprietário. Isto significa que nesses espaços o proprietário controla o discurso, controla o poder. Então, se estamos dizendo que a mudança para o capital narrativo modifica o padrão de reprodução social do capital, o argumento contra isso é: se o espaço é estratificado, de acordo com a riqueza e o privilégio, isso re-assegura o poder de forma visível. Assim, sua pergunta não se prende somente ao fato de que a guerra entre o público e o privado é tão crucial. Nós sabemos, estando aqui na Espanha, que este equilíbrio é profundamente diferente, o equilíbrio entre riqueza pública e celebração do espaço público... modelos que conhecemos muito bem nos EUA e que não são valorados da mesma maneira aqui. Sabemos, também, que existem grandes questões entre modelos diferentes de sociedade e, além disso, que a batalha entre esses diferentes modelos de sociedade acontecerá em torno de disputas entre diferentes padrões de transmissão social sobre os quais estamos falando, e isto se torna muito importante.

**Irene:** Importante também porque nos leva a pensar de outra forma: os espaços do privado e os espaços do público, junto com os privilégios...

**Raimundo:** ...de certa maneira, quando o público se torna privado é perigoso...

**Goodson:** É perigoso, e já estamos vendo isso acontecer. Nós três que

estudamos políticas de educação podemos observar a forma como a educação está sendo comercializada, de modo que certas escolas existem nos subúrbios ricos e outras escolas existem nas áreas pobres do centro da cidade. Ou seja, você estratifica o espaço. E o que quer que aconteça nas modalidades de progressão social de que falamos, uma vez que esse espaço é estratificado, torna-se muito difícil romper com esta velha prática de manutenção de privilégios. Assim, a estratificação do espaço através de mercados é um argumento crucial contra parte do otimismo em relação à disjunção da qual estou falando.

**Raimundo:** ...porque ao privatizar espaços você privatiza interesses, modos de ver, dirigindo visões de mundo e as coisas que vêm junto com isso...

**Goodson:** É um padrão muito mais aberto e claro de estratificação da consciência; o mercado estratifica a consciência de maneira cada vez mais escancarada e óbvia. Antes, você poderia dizer, num período mais democrático e social – havia um sentido mais 'místico' de estratificação, ela existia, ainda estava lá, mas estava mais encoberta, mais escondida. Não quer dizer que não havia estratificação porque sabemos suficientemente bem como sempre foi difícil desmontar privilégios. Mas agora a situação é gritante, não há nenhuma razão para os privilegiados não exibirem seu poder. Esta é a avaliação do momento em que estamos vivendo e a razão por que este momento é tão perturbador, quase bárbaro para pessoas preocupadas com mudança social.

**Raimundo:** Ao mesmo tempo, e paradoxalmente, os privilégios podem oferecer um sentido de segurança...

**Goodson:** Sim, podem. Quero dizer, a noção do “eu consumidor” que é muito forte, particularmente nos EUA, mas crescentemente no mundo inteiro à medida que este modelo é exportado. É um modelo com um poder ambíguo: especificamente e paradoxalmente para os mesmos grupos que são, na sua maioria, ‘des-empoderados’ por esta noção. Este é o grande paradoxo dos mercados e é sempre o paradoxo do poder: aqueles que têm sido subjugados, freqüentemente abraçam esta subserviência mais rapidamente... e esta noção de consumo, da maneira mais dramática, torna as pessoas uma franquia dos mercados pelo modo como eles se reproduzem, mas quem rapidamente abraça, até afetuosamente, esta noção, são exatamente aqueles mais subjugados pelas noções de consumo. É desconcertante, uma cilada ameaçadora e claramente uma situação para a qual não há uma saída fácil. Mesmo que se encontre uma saída, há ainda o problema de estratificação da consciência sobre o qual falamos anteriormente.

**Irene:** Em sua pesquisa sobre profissionais do serviço público, especificamente com professores, você discute os direitos, ou seja, o direito a desenvolver criativamente seus projetos e propósitos profissionais. Como você diferencia, neste caso, direitos e deveres?

**Goodson:** Bem, esta é uma boa pergunta. Conversava sobre isso ontem com um grupo de professores. Falávamos sobre os testes de competências que agora, na Espanha, são usados para avaliar os professores. São deveres definidos em lei. Em diferentes países, a lista de testes de competências está ficando cada vez mais e mais longa. Este é outro dos paradoxos que discutimos muito no “Relatório Spencer”,

de onde emana a idéia de 'pessoas solitárias' e isso nos leva de volta a direitos e deveres... Logo você verá por onde estou caminhando... O argumento decisivo para muitas das reformas educacionais foi a convicção de que haviam professores incompetentes nas escolas. Bem, é uma verdade irrefutável que havia, e argumento que sempre haverá professores incompetentes, assim como existem advogados incompetentes, políticos incompetentes... há incompetentes em qualquer profissão! A coisa significativa é que o objetivo da reforma, num certo sentido, era expulsar a incompetência ao legalizar provas de competência; o paradoxo disto é que, na minha opinião, o efeito foi exatamente o contrário. Ao legalizar grandes números de competências altamente técnicas para professores, transformaram o ensino numa profissão dirigida, administrada e mais burocrática do que antes. Como resultado, não nos livramos da incompetência, mas eliminamos a "vanguarda" criativa dos professores, aqueles no topo da profissão que disseram: "uma vez, esta foi uma profissão criativa onde eu podia seguir minhas próprias idéias e educar as pessoas criativamente. Com esta nova enxurrada de testes, avaliações e competências, eu não consigo trabalhar e não quero continuar...". Assim, o paradoxo é que, na tentativa de expulsar a incompetência, os modelos atuais expulsaram primeiro os professores altamente competentes. Isto é um supremo paradoxo.

**Irene:** ... o resultado tem sido o oposto.

**Goodson:** Absolutamente o oposto!

**Irene:** Estas idéias me guiam para outra pergunta. Você escreveu que "um paradoxo

no coração do novo livre mercado da ordem mundial é que enquanto os negócios são cada vez menos regulados, o setor público torna-se micro-administrado num nível de gerenciamento e detalhamento minúsculo". Isto pode nos levar a pensar que menos regulação e controle levariam a melhor ensino e melhores escolas. Como a questão da regulação e do controle pode ser vista em relação a diferentes profissionais do ensino: os subservientes, instrumentais, minimalistas e aqueles com sentido de dedicação e propósito?

**Goodson:** Sim, esse é o paradoxo da regulação, não é? Você talvez pense que eu esteja seguindo uma linha de argumentação que diz: "Vamos voltar ao tempo onde professores eram profissionais autônomos e podiam, de certa maneira, decidir sobre o currículo e outras coisas mais". Realmente não estou dizendo que... Penso que o argumento aqui não é se deve haver regulação, não no meu ponto de vista. Para mim o argumento é sobre quem faz a regulação e que tipo de regulação é esta. No momento, muito da regulação – e seria absurdo se você viesse de Marte e eu lhe contasse isto... Mas grande parte da regulação da profissão de ensino está sendo planejada por políticos que não sabem absolutamente nada de educação e fazem isto, em larga medida, para dar aos eleitores a impressão de que se preocupam com educação. Esta é uma situação quase absurda: pessoas que não sabem absolutamente nada de educação tornam-se condutores chave da regulação de uma profissão que, por quaisquer padrões, é muito delicada, é um eco sistema sensível tanto para experimentar quanto para fazer mudanças. Lidamos com sensibilidades, paixões e habilidades humanas e bater sobre elas o martelo político da regulação soa como qualquer pessoa vindo de Marte diria: isto é absolutamente ridículo! Então, por último, eu diria que

o argumento de quem faz e como faz a regulação é chave e parece muito óbvio para mim. Se fosse para haver uma regulação, a profissão e, especificamente professores de sala de aula deveriam ter um papel primordial. Teriam que pensar essas questões de identidade profissional subserviente e outros perigos do controle profissional. Certamente isso poderia ser feito através da criação de um conjunto equilibrado de interesses que, obviamente, envolveriam interesse político, industrial, mas precisaria haver força profissional, sabor e interesse profissionais. No momento, falta esta condição em muitos países ocidentais. Penso que essa seria a resposta.

**Irene:** Este tipo de regulação e controle tem que levar em conta as narrativas dos professores e suas experiências, e também deve levar em conta as diferenças entre grupos de professores. Regulação e controle não deveriam ser responsabilidade das escolas? Quais seriam as possibilidades de envolvimento dos professores com as políticas de regulação do estado?

**Goodson:** Diria que a resposta a sua primeira pergunta é sim. Algumas destas iniciativas podiam e certamente devem ter sua base nas escolas e na maioria das economias flexíveis e bem sucedidas, como, por exemplo, em Hong Kong, este é crescentemente o caminho que eles trilham: descentralizam a maioria destas coisas nas escolas. É relevante que os países asiáticos bem sucedidos e flexíveis estejam inclinados a fazer esta descentralização enquanto países ocidentais, menos flexíveis, não apresentam esta disposição. Mas, tendo dito isto me parece bem claro que é necessário pensar esta questão: se as políticas de regulação e controle devem ter sua base nas escolas e como seria isto. Creio que a resposta a esta

pergunta é que, de fato, os motivos políticos para estas reformas 'dançam conforme outra música'. Penso que isto representa uma crise completamente diferente. O estado não está respondendo à crise da educação que, em grande medida, ele próprio criou. Ele responde a uma crise da política social democrática que mostra, de maneira crescente, estados nação com quase nenhum poder nas muitas áreas nas quais anteriormente foram fortes. Eles não têm mais qualquer poder sobre política industrial, sobre circulação de capital, sobre os meios de comunicação mais importantes no país e assim por diante... Os patéticos resíduos de poder que ainda lhes resta se concentram, em grande parte, na área da saúde e em setores da educação que eles ainda conseguem controlar. Por esta razão, ainda que de forma decadente e para mostrar algum poder simbólico, os estados nação exercem uma macro administração nas áreas da educação e da saúde, ao redor do mundo. Esta é uma declaração terrivelmente triste sobre a diminuição do poder de implementação de políticas nacionais, mais ainda porque resulta num tipo de micro-gerenciamento de algo [educação] que eles sabem muito pouco a respeito. Mas esta é a realidade!! Penso que, de certa forma, estamos analisando o problema do lugar errado. Falamos que a profissão do ensino seria uma profissão auto-regulamentada e assim por diante, mas não é esta perspectiva que orienta as políticas. O que as tem guiado é outro conjunto de interesses políticos relacionado de alguma maneira à educação, mas, também, relacionado às crises dos governos e às crises de poder dos estados nação.



**Irene:** Relacionado, ainda, com as crises na natureza do ensino, do sujeito, do conhecimento, e...

**Goodson:** Voltamos à crise da natureza da consciência humana com a qual começamos esta entrevista. Estas características são aspectos da mesma mudança sísmica na natureza dos seres humanos e dos governos humanos.

**Irene:** Continuando esta discussão sobre a diminuição de poder do estado nacional e tentando entender melhor sua posição... Você busca uma resposta para a pergunta de Rifkin – “até que ponto a civilização pode sobreviver com governo e esfera cultural enormemente reduzidos, e quando apenas a esfera comercial funciona como mediadora primária da vida humana” nos “campos da cultura, educação e serviço público”. Como a educação e as escolas podem ser vistas como uma resposta à pergunta de Rifkin? Estariam os professores discutindo questões de moralidade e ideal, patriotismo e cidadania? De que maneira estão – se estão – lidando com estas questões?

**Goodson:** Se aceitarmos que ao mercado e aos negócios está sendo dada uma liberdade sem igual – e é provavelmente o que está acontecendo no mundo –, se aceitarmos que a educação está sendo micro-gerenciada de forma infinitesimal, então temos dois sistemas em operação e, no meio disso, a pergunta que Raimundo levantou há pouco: como fica a questão da consciência individual em meio a tudo isso? O que está acontecendo com a regulação das visões individuais de mundo? Esta é a razão porque parte do título do meu último livro é 'Políticas do Conhecimento' [Politics of Knowledge]. A batalha chave para mim não é tanto a batalha em torno do poder institucional e do poder dos negócios, mas a batalha em torno

do poder das pessoas para construir e narrar suas próprias histórias morais. É nesta área que mais me preocupo com a palavra que você acabou de usar – “regulação” – porque penso que estamos presenciando, nesta nova sociedade da vigilância e do consumo, a criação de indivíduos que se auto-regulam e esta regulação de si próprio não é uma regulação direcionada a um modo consciente e livre de ação moral, mas uma regulação vertical, de cima-para-baixo... Em outras palavras, as pessoas estão vivendo sob um tipo de auto regulação que anteriormente era feita pelo estado.

**Irene:** Há uma espécie de auto-opressão...

**Goodson:** Reconheço que isto é uma espécie de auto-opressão. Reconheço que isto é terrivelmente deprimente... Todos esses paradoxos, crises e marcos regulatórios. Mas, quero dizer, por trás disso há uma visão otimista que diz... Penso que o espaço da batalha individual finalmente vai se re-unir ao de lutas coletivas, eu vejo assim... Porque trabalho individual, isolado, nunca é útil, até que se torne social e coletivo.

**Irene:** Falando em perspectivas otimistas e pessimistas... Você trabalha com a idéia de “personalidade da mudança”. Pode discutir esta idéia colocando em foco, primeiro, a personalidade da mudança como um obstáculo no caminho das reformas e, depois, como uma peça motivadora de novas iniciativas?

**Raimundo:** Há outra questão. O capitalismo usa cores diferentes dependendo dos países e segmentos de cada sociedade. Então, como estes diferentes grupos vêem, lêem ou seguem essas regras?

**Goodson:** Você está certo, o capitalismo tem cores diferentes em países diferentes, acabamos de falar sobre isso. Mas nessas diferentes arenas as pessoas podem desenvolver modos e consciência individuais, também de maneiras diferenciadas. Estaria emergindo uma nova forma de ser humano nestas novas infra-estruturas de consumo do ocidente que, de alguma maneira, seria um ser humano auto-regulado pelo ato do consumo e ingestão de novidades criadas por outros? É a chamada "sociedade do conhecimento" mas até onde posso ver, a característica principal desta sociedade é a retenção de conhecimento por aqueles que obtêm conhecimento de outros. Esta não é uma "sociedade do conhecimento"! Ao contrário, é uma sociedade da futilidade. Então, há vários fatores relacionados à maneira como um indivíduo poderia desenvolver sua história e consciência moral, e a gente se preocupa com estes seres humanos do pós-Iluminismo que parecem configurar-se como indivíduos auto-regulados, mas que, realmente, como você diz, se auto-primem, sem fazer isso conscientemente, é óbvio... Nós nunca nos oprimimos conscientemente. Penso que essa é a questão: estarão nossas almas sendo reguladas, sem que saibamos, pelo novo modo de consumo e estratificação que está aí no mercado? Essa é a área de estudo que retoma a questão do 'capital narrativo' e é esse o foco de grande parte do meu trabalho no momento. Acima de tudo, sou esperançoso em relação a 'projetos pessoais' como espaço para luta e emancipação contínuas.

## Finalizando conversas e entrevendo outros caminhos

**Irene:** Gostaria que você retomasse a idéia de “personalidade da mudança” enfatizando especificamente o fato de que ela pode ser vista como um bloco construtivo e não como um obstáculo para reformas sociais?

**Goodson:** Sim. Quero dizer que se aceitamos o argumento otimista de que há um número suficiente de pessoas no mundo, neste momento, que estão lutando para encontrar novas maneiras de serem sociais e morais neste mundo desgovernado; se aceitamos que a consciência individual ainda está focada e não inteiramente saturada pelos ruídos vindos da televisão e do mercado... e se aceitamos, o que é uma visão otimista, que as pessoas ainda estão decidindo sobre as coisas e contestando algumas das visões que lhes são impostas... e eu ainda vejo desta forma – embora de alguma maneira você possa argumentar que esta é uma situação muito ‘Orwelliana’... Mas se partimos desta perspectiva, a “personalidade da mudança” ajuda as pessoas a definirem suas visões, a historiar suas vidas e as ajuda, também, a definirem suas carreiras morais. Este permanece sendo um epicentro para mudança social. Eu ainda penso que há muitas pessoas que estão lutando para encontrar respostas para as perguntas que estamos fazendo: como viver uma vida moral, como viver uma vida ética em um sistema social que, de muitas maneiras, é anti-ético, imoral ou amoral – se você quiser ser otimista. Mas, claramente, o mercado e o lucro não estão minimamente interessados em moralidade... Este não é o lugar onde eles operam; a ética não os interessa. O interesse deles é ganhar dinheiro e ter lucro. Assim... quem deve cuidar da ética neste novo mundo onde o lucro é a coisa mais importante, onde

o lucro é tudo? É necessário tomar decisões individuais e coletivas e isso deve acontecer no espaço onde atuamos, esperançosamente, com nossas visões de futuro.

**Raimundo:** Associando esta idéia de “personalidade da mudança” à entrevista que você concedeu a Feldman e Palamidessi<sup>4</sup>, (La mediación es el mensaje), você observou que aquele momento exigia um tipo de política estratégica para confrontar batalhas educacionais que eram “mais manipuláveis e escorregadias”. Que tipo de estratégia política você acha que precisamos hoje, seis anos após aquela entrevista?

**Goodson:** Bem, penso que o mundo mudou de maneira dramática, mesmo nesses seis anos. David Harvey, em seu novo livro, fala sobre mudar de uma era que ele descreve como “reprodução prolongada”, em que o estado de bem-estar e as democracias sociais ainda estavam sendo construídos e lucros poderiam ser obtidos através deles, para um período que ele agora chama de “acumulação por expropriação”. Ele explica este período como um tipo de situação que tem acontecido em vários países, seja com a guerra, como no caso do Iraque, seja com a fome ou com o colapso, onde empresas e outros agentes podem entrar e fazer fortunas através do ato de desapossar. Você pode ver atos similares de expropriação acontecendo aqui, exatamente bem perto daqui, na esquina da área do El Raval<sup>5</sup>, onde os pobres estão sendo retirados de suas moradias e a área está sendo substituída por hotéis de luxo e complexos de apartamentos sofisticados para os ricos. É assim que se ganha dinheiro através da expropriação. Este momento torna-se ainda mais claro

---

4. Publicada neste volume.

5. Bairro na cidade velha, em Barcelona, Espanha.

nos últimos seis anos. Assim, a estratégia política é pensar como o modo de estratificação e os momentos educacionais de que falamos anteriormente, em outra parte destas entrevistas, ressoam ou confrontam este sentido de acumulação por expropriação como a principal estratégia política dos grupos dominantes. Então, a estratégia política deve, primeiramente, estimar qual é o planejamento dos poderosos, e em seguida pensar em como encontrar maneiras humanas e democráticas de reinterpretar, refletir ou mediar esses momentos dominantes de expropriação. Esta é a pergunta crítica atual: se a expropriação é a principal estratégia política para ganhar dinheiro, isto diz muito sobre o que é a política – uma vez que a política sempre tem implicações com o sistema econômico vigente – e nos leva de volta ao ponto que ressaltamos anteriormente: se a ação simbólica dos políticos ligados à educação está realmente respondendo esta demanda. Não surpreende que eles não estejam respondendo a nenhuma de nossas 'boas' reflexões sobre educação... por favor..., porque este não é o lugar onde eles estão, de forma alguma. Então, uma política estratégica deve ser informada justamente pelas estratégias dos políticos do momento e dos grupos de interesse que os estão dirigindo. E, se você vê a política como sendo cada vez mais "um show de marionetes", onde os políticos são os bonecos e as pessoas que os manipulam estão invisíveis dentro da tenda global do show... então, confrontar esse "show de marionetes" da política significa propor uma visão moral totalmente diferente. É inútil tentar contestar estrategicamente o show de fantoche da política. Temos que expor o show pelo que ele é, e justapor uma nova ordem moral que possamos argumentar como sendo mais moral, mais humana do que aquela que está sendo feita em nome da política vigente. Isso não

seria difícil em muitos dos países que conhecemos – podemos ver como a política se transformou em uma arte degradada – que estão sendo corrompidos por tais políticas e pela economia. Nossa tarefa sempre tem sido falar a verdade ao poder; mas agora é ainda mais necessário expor como a ordem moral se configura neste mundo de fazer e obter lucro freneticamente. Acho que cada vez mais e mais pessoas estarão querendo escutar isto, na proporção em que aumenta o número de pessoas despossuídas por esta nova modalidade de ganhar dinheiro. Se pudéssemos mirar especificamente a "personalidade da mudança" na educação – um dos grupos de despossuídos neste novo mundo – diríamos que é o próprio grupo de profissionais, na minha opinião, que está sendo despossuído, sendo expropriado. Sabemos muito bem o que está acontecendo às universidades: os profissionais estão perdendo suas condições de trabalho, estão perdendo a estabilidade, estão perdendo dinheiro e estão perdendo o seu ideal intelectual. O mesmo está acontecendo com os professores da escola básica e com os profissionais nos serviços de saúde. Uma coisa é o poder atacar os pobres e historicamente despossuídos: isso tem acontecido através da história. Outra coisa bem diferente é o poder atacar as classes profissionais com o objetivo de expropriá-las de sua capacidade crítica e de seus vários ideais intelectuais. Isto está acontecendo agora, sistematicamente, nas universidades e nas escolas. Historicamente, quando o poder atacou as classes profissionais, ele foi derrotado, mas quando o poder ataca os pobres, historicamente e, normalmente, ele vence. Se isto se transforma no que eu chamaria de excesso, e se os excessos de poder forem triunfantes – como está acontecendo globalmente com certos super-poderes – eles se tornam monopolizadores. Acho que a mesma coisa está

acontecendo domesticamente, à medida que o poder tenta atacar grupos profissionais para assegurar o monopólio da política e da crítica. Então, acho que você tem um contexto instigante emergindo neste momento de mediação, onde os grupos profissionais mediam o poder, como o fizeram historicamente, ao conceder credenciais educacionais nas universidades ou nas escolas. Esse ato de mediação torna-se então mais problemático por que os próprios grupos profissionais estão sendo expropriados, privados de seus direitos e desiludidos. Isto se transforma num curioso momento de mediação para o tipo de política estratégica sobre a qual você perguntou. Assim, este é o lugar onde a política estratégica pode operar.

**Irene:** Como a política estratégica para confrontar e reinterpretar políticas públicas muda quando pensamos em diferentes campos do conhecimento? Para nós que trabalhamos com arte-educação, não deveríamos provavelmente pensar no que tem sido chamado de “capitalismo radical”, ou seja, considerar o valor que se agrega às atividades e aos objetos simbólicos relacionados às artes e outras formas culturais? Tomo como exemplo o fato de que se você vai a uma universidade, verá enormes diferenças entre as áreas de economia, engenharia, medicina... as condições de trabalho, o espaço, os equipamentos, etc....

**Raimundo:** Sim, isso é muito claro... são estruturas completamente diferentes!

**Goodson:** Parece-me que a arte é um exemplo clássico do que eu chamo de 'crise de posicionalidade', no meu livro "Conhecimento profissional e vidas profissionais"<sup>6</sup>. Falo muito sobre a crise de po-

---

6. Professional Knowledge and Professional Lives.



sionalidade. O que quero dizer é sobre o que você descreve em relação às artes, tendo dois lados: o bom e o ruim. A boa notícia é que a arte está ligada ao mercado de forma mais livre e mais livremente ligada ao lucro podendo, conseqüentemente, dizer coisas sobre emoções e experiências humanas, sobre a noção de ética, de uma maneira que uma área mais amarrada, como a engenharia, não pode falar. Esta é a boa notícia! A má notícia – e esta é a crise de posicionalidade – é que precisamente por causa destas características a arte pode morrer de inanição, definhada pelo mercado, por não servi-lo ou por não atender a seus interesses. Assim, você é pego, constantemente, na política estratégica desta 'crise de posicionalidade.' Historicamente, quanto mais liberdade você tiver para falar sobre questões de humanidade, crítica e possibilidades humanas – e isso é verdade para as ciências sociais, de maneira geral, assim como para a arte – ou seja, quanto maiores tiverem sido suas possibilidades, menor elas serão no futuro, porque você não está em sintonia com o novo modelo de ter lucros através da expropriação, mas está constantemente recompensando as pessoas. Então, você é invadido em seu espaço íntimo, onde você pode discutir as coisas. O futuro desses espaços é que, provavelmente, serão estrangulados e dissolvidos, uma vez que não servem ao mercado nem ao lucro. Dessa maneira, você é invadido repetidas vezes na crise de posicionalidade; quanto maior a possibilidade de falar das coisas sobre as quais você quer falar, menos probabilidade há para o lucro e a acumulação e, conseqüentemente, com o tempo, esses espaços, pode-se prever, serão fechados. As outras áreas que você mencionou estão muito mais próximas dos sistemas de obtenção de lucro, como as

engenharias e seriam, então, maximizadas nas universidades. Vemos isto em cada universidade: as áreas aplicadas, que estão próximas ao lucro e aos negócios, estão sendo patrocinadas, freqüentemente recebendo pomposas doações das empresas. As ciências sociais, as artes, são constantemente tratadas apenas como um luxo desnecessário. A idéia de que essas áreas sobre as quais você fala sejam luxo desnecessário no futuro da raça humana diz bastante sobre o estarrecedor reducionismo do mundo em que estamos entrando. As áreas que discutem o futuro da raça humana não deveriam ser menos valorizadas que outras, mesmo aquelas que proporcionam pequenos lucros práticos. Visto na perspectiva de um longo período de tempo isto é um absurdo, mas é o momento que estamos vivendo; um momento em que o mundo está sendo poluído numa rapidez aterrorizante em nome do lucro e parece que não temos como parar esta corrida até o apocalipse. No entanto, espaços onde normalmente e historicamente o pêndulo balançou em sentido contrário e as pessoas dizem: "espere um minuto, isto é ridículo" – historicamente essas críticas vieram das universidades e de outras iniciativas... como do jornalismo livre, autônomo, etc. Espaços onde a crítica advertiu contra o excesso de triunfalismo, sob uma visão estreita de lucro, foram fechados. Então, o pêndulo normalmente oscila de momentos de loucura e lucro, de um lado, para mundos mais contidos e períodos de consciência social, de outro – você pode ver isso no decorrer da história. Essa oscilação do pêndulo pode não acontecer agora porque neste movimento, quando pessoas pensantes começam a dizer "espere um minuto", estas pessoas têm sido descartadas e é por esta razão que, de alguma forma, este é um momento apocalíptico.

Sinto muito falar desta maneira, mas basta olhar para o que está acontecendo ao ecossistema para ver que o tempo é curto e estamos vivendo sob uma visão estreita de oportunidade de lucro. Você tem que olhar para onde estão as forças de resistência... porque sempre existem forças de oposição e elas estão na cultura, nas artes e nas ciências sociais, precisamente nos espaços que estão sendo emascarados neste momento. É um pouco como a destruição das espécies que está acontecendo no mundo natural: estamos destruindo aquelas espécies que tradicionalmente lutaram longa e arduamente pelo futuro da raça humana. E estamos dizendo: não necessitamos mais de vocês, não necessitamos seus engenhos e habilidades... A única coisa que necessitamos é pensar no lucro e ele cuidará de tudo, os livres mercados resolverão tudo... Bem, não o farão!!! Eles destruirão o ecossistema e finalmente a espécie humana. Estamos pensando a esse respeito e pagando pessoas para pensar sobre isto... É o momento que estamos vivendo.

**Irene:** Estava pensando sobre as conexões entre histórias de vida, narrativas de vida e a importância da arte para construir vidas. Falo sobre manifestações culturais e não somente sobre objetos. Falo sobre práticas. O que está em jogo não é o que a arte pode fazer para criticar ou enfatizar aspectos da realidade – boa ou má, não importa – mas para ajudar na construção de realidades, de consciências. De que maneira a experiência da cultura, da arte, seria estratégica para conectar projetos de vida pessoal e profissional?

**Goodson:** Esta é a visão que imagino, vocês incorporam em suas vidas de trabalho. A pergunta é o futuro, é o que mencionei com a crise de posicionalidade. A pergunta é até que ponto esta visão é sustentável

num contexto de mercado que está crescentemente transformando a arte em mercadoria. E outra vez você pode interpretar isto de duas formas. No momento é uma possibilidade e tem-se que lutar por ela. Mas você pode ver a tendência predominante em relação ao modo como esta questão será tratada, financiada, e assim por diante. Se a arte não se encaixa na matriz de lucro, que é a maneira como o mundo está sendo visto no momento, ela está sendo, sem dúvida nenhuma, mercantilizada em grande velocidade.

**Irene:** Estou falando sobre a experiência estética como um instrumento poderoso para que profissionais da arte e do ensino trabalhem...

**Goodson:** Entendo sua posição. Mas você vê este tipo de trabalho como algo sustentável no futuro, em universidades e em outros espaços? O que você acha disso?

**Irene:** Acho que teremos que conviver com escolas e universidades ainda por algum tempo. Você projeta algum outro tipo de modelo? Você visualiza espaços emergentes para o trabalho simbólico – pedagógico e sistemático – que possam se constituir em alternativas às escolas e universidades?

**Goodson:** Não, acho que teremos que viver com este sistema ainda por algum tempo. Mas a pergunta é: ao viver com este modelo, você pode continuar trabalhando da maneira como trabalhava antes?

**Raimundo:** De certa forma, universidades e escolas... já são reguladas de acordo com este tipo de interesse, este tipo de visão, de prática, de direcionamento...

**Goodson:** E como essa regulação funciona na pedagogia cultural da

arte que vocês defendem?

**Irene:** Vou me aproximar do nível micro de ensino em sala de aula: um professor na sala com 45-50 crianças. Quais são os princípios – política e estrategicamente falando – quais seriam os valores e a importância da experiência estética para conectar os alunos com suas próprias vidas, sentidos, expropriações...? Esta seria a tarefa da pedagogia cultural da arte.

**Goodson:** Muitos dos trabalhos que fiz mostram que o currículo foi inventado essencialmente como um conceito para penetrar as vidas na sala de aula. Entretanto, o currículo tem sido progressivamente legislado de modo a tornar-se um currículo nacional, prescrevendo que você faça algo numa determinada hora, num determinado dia e que seja avaliado; e que o professor seja pago de acordo com os resultados da avaliação, dos testes. O objetivo é penetrar esse momento de liberdade, essa pedagogia cultural sobre a qual você falou. O argumento é: sim, eu acho que nós viveremos com universidades e escolas por enquanto, mas nós também viveremos com uma crescente regulação desses momentos de sala de aula que outrora costumavam ser mais livres. Aí está a dificuldade em relação à crise de posicionalidade. Estamos em uma posição onde historicamente a liberdade de discussão tem sido cerceada pelo micro-gerenciamento sobre o qual falamos mais cedo nesta entrevista.

**Raimundo:** Você está dizendo que aqueles momentos de liberdade na sala de aula estão sendo abarrotados por exigências e estão recebendo um tipo de controle... estão expirando...

**Goodson:** Creio que a arte é mais afortunada do que outras áreas porque não é vista como resistente... mas sabemos que o currículo está sendo...

**Irene:** ... controlado! Estamos pensando também sobre a falta de liberdade dos professores... e do suposto espaço de liberdade dos estudantes para participar e interpretar experiências estético-educativas. Então, as experiências que a arte é capaz de oferecer podem aproximar os alunos desta possibilidade de interpretação...

**Goodson:** Todas essas possibilidades sobre as quais você acaba de falar e que nós celebramos são dependentes de não haver micro-gerenciamento do que é ensinado, do que está sendo testado, do professor tendo que ensinar para testes organizados por outros. Assim, nossa suposição de que salas de aula são os lugares onde podemos negociar uma pedagogia cultural depende de um outro conjunto de suposições de que não haverá micro-gerenciamento sobre o que o professor ensina às crianças e que as crianças posteriormente têm que regurgitar nas provas... sendo o professor recompensado pelos resultados nestes testes. Essa é uma longa corrente de comando que está crescentemente sendo posta em cena através do currículo. Então, o currículo torna-se, por assim dizer, um esquema disciplinar para garantir que o tipo de pedagogia cultural sobre a qual você falou não aconteça. Isto diz muito do momento em que vivemos porque estamos falando de um conjunto de táticas disciplinares utilizadas para impedir que as pessoas possam discutir e falar livremente sobre estas coisas. Esta é a intenção e é assustador se pensarmos sobre isto mais amplamente, como dissemos, historicamente... Este pensamento, especulação e imaginação sobre o futuro da raça hu-

mana são incertos, em termos de sobrevivência, e estancar o modelo de expropriação, em nome do que quer que seja, é claramente reforçar, através dos tempos, uma linha fundamental de sobrevivência humana.

**Irene:** Sim, posso entender o que você diz. Vou dar um exemplo: em várias escolas onde supervisionei a prática de ensino, o estágio, reduziram o tempo do recreio que costumava ser de aproximadamente 25 minutos, após duas ou três aulas. Reduziram para 10 ou, no máximo, 15 minutos. Em algumas escolas as crianças não têm recreio de forma alguma... elas permanecem até quatro horas dentro da sala de aula. Esta é uma estratégia disciplinar, de regulação do tempo e das possibilidades de socialização dos estudantes. Regula também, certamente, o tempo de socialização dos professores.

**Goodson:** O que estamos falando é significativo. Vamos ser claros, é o espaço – na vida de um jovem neste caso, mas na vida de qualquer pessoa – onde eles podem posicionar-se livremente sobre e através de suas visões de mundo e do que querem desse mundo. Quanto mais este espaço é penetrado por normas, testes e regulações, simplesmente, menos tempo – e espaço – haverá para que isto aconteça. Um dos espaços históricos – que era muito significativo para acontecer esse tipo de ensaio de consciência – era a escola e a universidade. Nós três sabemos que há cada vez menos espaço e tempo, e certamente menos motivação e encorajamento para esse tipo de livre reflexão e imaginação sobre futuros humanos, experiência que tem sido crucial para a sobrevivência e melhoria humana ao longo dos tempos. Governos loucos e absurdos, no mundo ocidental, pelo menos, estão buscando suprimir o tempo e espaço des-

tinados a essa livre reflexão, em nome da mesma loucura chamada prestação de contas, transparência, teste ou avaliação. Mas, o claro efeito disso, independente da lógica, é que elimina importantes lugares onde havia tempo e espaço para reflexão, ou seja, escolas e universidades. Não há agora muitos outros espaços onde você possa fazer isto. A maioria dos lugares públicos onde se pode discutir está sendo fechada – como dissemos – ou privatizada. Assim, onde,... primeiramente, em que espaços isto poderia acontecer? E, em segundo lugar, com base em que informação tais discussões sobre futuros humanos e possibilidades imaginadas podem agora ocorrer, uma vez que muito da informação factual está saturada pelas mesmas agências que estão acabando com o tempo e o espaço nas escolas e nas universidades. Elas estão controlando também a informação factual através das quais tais discussões poderiam ocorrer. Esse controle está se aproximando de um tipo de totalitarismo em termos de conhecimento. Mas se pensarmos no potencial da raça humana para reconstruir-se, renovar-se, quais seriam esses espaços?... São espaços em perigo, sob ameaça. Assim, a noção de um pensamento individual reflexivo sobre o futuro da sociedade e, então, a construção de um pensamento coletivo sobre ela... este tipo de animal está em perigo de extinção, como o tigre do Himalaia.

**Raimundo:** Você está dizendo que as regulações estão ameaçando o espaço íntimo onde o diálogo entre professor e estudantes pode fluir...

**Goodson:** Sim.

**Raimundo:** ...as regulações estão chegando lá, estão fechando esses espaços...



**Goodson:** Sim. Esse momento pedagógico entre professor e aluno ou entre estudante e estudante ou, ainda, entre professor e professor, esse momento pedagógico – onde muito do desenvolvimento da sociedade ocorreu, onde tantos pensamentos sobre possibilidades imaginadas também ocorreram, onde muitas invenções e criações foram estimuladas – está sendo destruído e castrado pelas estruturas que estão sendo postas no lugar. Esta é uma questão de grande importância, mas, no entanto, pouco debate está acontecendo sobre ela. As pessoas estão mais preocupadas em como criar testes/provas melhores ou em como criar estratégias de melhoria da escola, e assim por diante. Por esta razão, elas não estão pensando nos porquês...

**Irene:** ... é uma indústria...

**Goodson:** Sim, é uma indústria, uma indústria maciça que se desdobra em livros didáticos e assim por diante. Há pouco pensamento sobre o que está sendo perdido com a destruição do momento pedagógico.

**Irene:** Vamos sair desse tema para focar um pouco a sua carreira, já que estamos chegando ao fim destas ‘entre-vistas’. Você vai da teoria do currículo às histórias de vida centrando aí seus principais interesses de pesquisa, nos últimos 25 anos – podemos dizer assim, não? Você diz que em relação à “teoria do currículo re-posicionou um conjunto de argumentos marginais sobre inclusão e exclusão”, sobre a natureza da educação, a distribuição da escolarização e a necessidade de uma teoria da distribuição da escolarização. Tais argumentos estão ligados à idéia do currículo como um curso de estudo, mas eu compreendo que alguns teóricos criticam esta visão. Para Corazza, teórica brasileira, uma pesquisa pós-crítica do currículo é uma ‘pesquisa de invenção’ cujo lema seria “aquilo que não se pode saber é aquilo que é necessário pesquisar”. O que você pensa desta visão como uma alternativa à pesquisa em currículo?

**Goodson:** Eu abraçaria a visão dela. Mas, eu... Mas quando penso sobre isto, acho que o que está em jogo é o grau em que não podemos pensar caminhos fora da 'caixa', com idéias novas sobre o que o currículo pode ser. Porque se ela estiver certa, e eu acho que está, no sentido de que devemos pesquisar o que não conhecemos – imagine como isto encaixaria dentro dos novos regimes de avaliação e prestação de contas que agora administram nossas escolas. Seria quase impossível tratar o currículo desta maneira. Assim, o que temos com os novos regimes de controle – testes e prestação de contas – é um tipo de gaiola de ferro em que as idéias, idéias brilhantes como essa, não conseguem viver, são sufocadas imediatamente. É o que quero dizer quando me refiro à crise de posicionalidade: temos alguém articulando uma excitante nova posição para aquilo que o currículo pode ser, mas isto não poderia viver na atual gaiola de ferro dos testes, avaliação e prestação de contas porque você tem que testar o que já é conhecido, o que já está aceito, e um teste não se constrói para testar algo desconhecido.

**Raimundo:** o que tem sido regulado...

**Goodson:** Sim, regulado e conhecido.

**Irene:** Mas, compreendemos nesta 'personalidade da mudança', um tipo de poder, de forte poder que as pessoas podem ter e desenvolver coletivamente, inclusive através deste tipo de pesquisa, deste tipo de visão. Que explicações você tem para mudanças reguladas, ou não, que funcionam, ou não, em diferentes contextos?

**Goodson:** Teremos que fazer esta pedagogia individual e um trabalho

pedagógico coletivo em espaços diferentes daqueles que historicamente temos feito. Por causa dos novos regimes de testes e de controle, não podemos mais trabalhar com aquelas idéias de liberdade em salas de aula ou em universidades, pois estas instituições estão sendo reguladas a partir desses novos regimes. Assim, teremos que encontrar espaços, lugares e tempos diferentes para fazer este trabalho, lugares onde, uma vez mais, possamos estar livres. Na Inglaterra, sob regulação estrita, em um momento histórico anterior, determinadas pessoas criaram o que chamamos de "academias dissidentes", e vimos a mesma coisa sob regimes comunistas onde movimentos *underground* se encontravam e alguns ensaios e publicações eram lançados. Podemos estar num momento semelhante agora, devido a penetração regulatória nos espaços que uma vez usamos para nossa pedagogia cultural. Bem, temos que pensar sobre espaços, lugares e tempos diferentes para fazer nosso trabalho e acho que é o momento estratégico ao qual cheguei. Isto significa pensar quais espaços, alianças, coletividades, lugares e tempos diferentes seriam estes já que aqueles que historicamente usávamos têm sido invadidos e castrados pelos regimes de avaliação que foram acionados a tal ponto que não podemos mais, de certa forma, trabalhar inteiramente dentro deles. E isto, da maneira como compreendo, é exatamente o tipo de conclusão que você tem mencionado no que diz respeito às universidades.

**Irene:** Você tem pesquisado intensivamente sobre histórias de vida por, pelo menos, 30 anos... você parece tão novo, como? (risos...) Ficamos surpresos com uma de suas observações feitas durante o seminário que realizou para alunos de doutorado aqui

na Universidade de Barcelona. Você afirmou que as “pessoas são muito mais parecidas que diferentes”. Esta observação sobre a nossa ‘mesmice’ nos provocou. Gostaríamos que complementasse esta afirmação considerando outros dados que você apresenta como, por exemplo, quando diz que somente 20% dos professores – o grupo de elite em qualquer profissão – pertence ao chamado grupo criativo e motivado, ou seja, aqueles que de fato teriam algum tipo de voz ou mesmo influência em termos de criar diálogo entre micro-política estratégica e políticas públicas.

**Goodson:** Bem, eu acho que esses dados ainda estão, obviamente, muito crus. Mas, de acordo com minha análise, a maioria das profissões é composta por três grupos: um pequeno grupo de incompetentes, um grande grupo de profissionais altamente competentes que inclui, também, aqueles que pensam de maneira mais profunda e mais estratégica sobre o futuro da profissão e da sociedade. Há sempre um tipo de “Van Gogh” em cada grupo profissional. Penso que o mesmo acontece no ensino, se é 20% ou seja lá o que for, realmente não importa, mas há esse grupo que pensa sobre estas questões. Para mim, o grupo crucial é o grupo do meio que representa aproximadamente 80% em qualquer profissão e inclui, de uma forma ou de outra, o grupo criativo e, dentre eles, aqueles que pensam sobre questões chave. Os outros acompanham este fluxo, como certamente fizeram, de muitas maneiras, nos anos 60 e 70. Se um grupo que tem uma visão negativa e estreita sobre a profissão estiver no controle, os outros também seguem este fluxo, mesmo em se tratando de profissionais altamente competentes. Mas seguirão... Acompanharão o que lhes for ofertado. Demograficamente falando, houve épocas em que estes grupos exerceram uma liderança mais criativa, diferentemente do que estamos presenciando neste mo-

mento. Precisamos pensar sobre o que uma liderança criativa poderia fazer para contra-atacar algumas das piores coisas vindas da 'gaiola de ferro' da avaliação e prestação de contas da qual temos falado.

**Irene:** Liderança criativa?

**Goodson:** Bem, liderança, mas não no sentido em que a idéia de liderança é normalmente vendida, mas, de preferência, no sentido em que falamos: uma liderança transformadora. Aí eu investiria dinheiro porque acredito que existe potencial para lideranças transformadoras..., entre professores, coordenadores e alguns diretores e diretoras de escolas. Creio que o atual discurso sobre liderança é consideravelmente mundano; há possibilidades reais para lideranças transformadoras entre os indivíduos criativos da profissão.

**Irene:** Como você explicaria esta liderança transformadora? Se tivesse que caracterizar tal pessoa... como o faria?

**Goodson:** Em poucas palavras... Seria alguém com uma compreensão razoável da sociedade em que estamos vivendo e das pressões econômicas às quais estamos submetidos. Alguém que possa desenvolver uma política estratégica criando alternativas para esta situação, assim como temos tentado pensar no decorrer destas entrevistas. Seria precisamente um tipo de pessoa reflexiva, pessoa prática que pensa profundamente sobre estes espaços e diálogos humanos necessários para projetar uma sociedade futura. Essas pessoas – se em posições de liderança – poderiam transformar o ensino e certamente

o trabalho na universidade. Infelizmente, são as pessoas envolvidas com sistemas de testes e avaliações que normalmente são feitas líderes.

**Irene:** ... e têm o ego tão inflado que...

**Goodson:** Exatamente, exatamente... Quando se tem um sistema social como este em que vivemos, o tipo de gente que se torna líder, quase por definição, apenas organiza o sistema existente. Mas ainda há bastante gente boa que, gradativamente, fará surgir uma contracorrente. Estou absolutamente convencido disso. Apesar do contínuo pessimismo da entrevista, sou profundamente otimista! Realmente, há um número imenso, uma maioria silenciosa que sabe que o que está acontecendo vai numa direção errada e que serão mobilizadas no devido tempo.

**Irene:** Que não estão felizes...

**Goodson:** A evidência é clara de que as pessoas não estão felizes. Eu quero dizer que... Quanto mais bem sucedidas materialmente forem as sociedades, menos felizes seremos. Assim, quero dizer, sabemos que estamos perdidos na direção em que nos encontramos. Sabemos disso ecologicamente, com o ecossistema. Mas a pergunta é: quanto tempo levaria e, pode isso ser feito em tempo para mobilizar a maioria silenciosa de pessoas moralmente bem intencionadas que ainda estão por aí? Esta é a fonte do meu otimismo.

**Irene:** Ao ler o seu texto (Pessoas Solitárias) você parece estar falando sobre uma

grande porcentagem de profissionais que provavelmente seguiria o fluxo. Uma pequena porcentagem seria transgressora, transformadora. Eu não sei... Que condições poderiam fazer surgir profissionais transgressores?

**Goodson:** No tipo de sistema que está sendo posto em cena e que estamos falando que não gostamos, infelizmente, lidamos com o paradoxo que expulsa aqueles profissionais que podem ser criativos e transformadores. Como temos dito, isto é uma tragédia para o futuro da civilização humana – para não colocar em termos demasiadamente loucos. Mas creio que esta é a verdade! Porque estas são as fontes de reconstrução de uma sociedade: as pessoas pensando, criativa e reflexivamente, tanto a sociedade, quanto o funcionamento de escolas e universidades... Mesmo quando não se expulsa os que podem ser criativos e transformadores, seja sob a alegação de economia ou do velho jargão das estruturas governamentais de avaliação e prestação de contas da instituição, esta esperança já está enfraquecida e, por esta razão comentamos, anteriormente, sobre a possibilidade de sair para outros lugares e espaços e montar uma nova cruzada moral, ou, seja lá o que você quiser chamar – creio que este pode ser o final aonde chegaremos.

**Raimundo:** Pegando a questão sob uma outra perspectiva. “Diferença” é uma idéia/conceito fundamental da teoria social contemporânea. Pode soar como uma pergunta simples, mas, em todo o caso... por que e como devemos tratar ou, em nosso caso, ensinar igualmente a todos mesmo sabendo que não somos iguais?

**Goodson:** É difícil... Naturalmente não somos iguais e somos profundamente diferentes de muitas maneiras. Suponho que a linha de di-

ferença em que estou mais interessado, de certa forma, corre paralela à pergunta, mas está conectada à resposta que estava dando para Irene. Estou mais interessado nas diferenças nas carreiras morais das pessoas e como elas se posicionam moralmente no mundo, frequentemente enquanto jovens. Acredito que o tipo de posicionamento moral que a geração mais nova está adotando – há uma diferença nisto – revela um grande potencial quando você realmente conversa com essas pessoas (meus três grupos de profissionais)... As diferenças em torno das visões de moral, ecologia e formas de vida são profundamente instigantes para mim porque as pessoas estão pensando em profundidade, apesar do pessimismo de que falamos em relação aos sistemas de gerenciamento. Elas estão realmente pensando fora desses espaços e encontrando maneiras diferentes – e esta é uma noção de 'diferença' diversa daquela a que você se referiu – mas elas estão encontrando outras maneiras de pensar sobre o futuro e viver suas vidas. De muitas formas, as pessoas estão começando a abrir diferentes espaços, lugares e tempos sobre os quais falamos no decorrer destas entrevistas. Penso que a geração pioneira – voltando à geração "Van Gogh" – será esta nova geração que vê as coisas com clareza à medida que adentra este mundo e começa... começa a focar no que está acontecendo. Eles podem ver muito claramente algumas das estreitezas e estupidez do atual sistema de gerenciamento. Creio que aí se encontram nossas esperanças e, talvez, uma das questões que devemos considerar: como conectar nossos pensamentos sobre o futuro com os pensamentos daquelas pessoas que têm que viver nesse futuro. Esse é o momento pedagógico, o tempo, lugar e espaço a serem revelados e sobre os quais necessitamos pensar! Assim,



estou mais interessado nessa diferença em torno dos valores e futuros morais das pessoas. Isso, naturalmente, conecta-se a padrões de desigualdade, padrões de gênero e de raça. Todos estes padrões de estratificação criam diferentes visões morais e noções sobre como a política pode ser no futuro.

**Raimundo:** Sua explanação chama minha atenção para uma outra pergunta, relacionada a coisas que se situam bem distantes. Você fala sobre autoconsciência, propósitos e ideais. Então, você pode chegar a um ponto em que ser moral seria sinônimo de ser humano...

**Goodson:** Sim, mas o que dissemos antes é que a natureza do ser 'humano' está sujeita a uma enorme mudança, a tal ponto que, ser moral é ser humano – que historicamente acreditamos ser um momento de razoável equilíbrio – mesmo sabendo que no passado houve momentos de barbárie onde a moralidade foi completamente separada do ser 'humano'... Tomemos a Alemanha nazista ou a Bósnia, ou qualquer outro exemplo... Mas o que nos preocupa agora é que essa circunstância na qual moralidade e humanidade foram separadas pode tornar-se um descompromisso em relação ao futuro. Assim, ser 'humano' estaria desligado da noção de ser 'moral' e isso reuniria novamente este nítido foco central: ser 'humano' e ser 'moral'. O quê importa não é ser 'humano', consumir e obter lucro. É ser humano e ser moral, unir estas duas coisas sob um sistema que não é planejado para lidar com questões de moralidade. Esta é a charada do momento.

**Raimundo:** Mas isto pode se transformar num tipo de desejo, um objetivo, uma ilusão...

**Goodson:** Eu entendo o que você quer dizer, e eu penso que poderia ser.

**Raimundo:** Porque estão separados...

**Goodson:** Sim, estão bastante separados neste momento, como você diz. As coisas estão tornando-se muito frouxas e distantes. Mas creio que a longa trajetória dos seres humanos como criaturas morais está se reafirmando. Está fortemente visível e nova e este será o espaço para reagrupar e re-energizar o tipo de política que nós três valorizamos.

**Raimundo:** Não gosto de falar em termos de conspiração, mas parece que, objetivamente, o paradoxo do sistema seria desconstruir esta possibilidade para as novas gerações...

**Goodson:** O objetivo do sistema seria desconstruir? Desconstruir a ligação entre moralidade e ser humano...? Eu não compro conspirações, como você diz. Penso que temos uma teia sistêmica que tem sido posta em cena como um sistema. Tem sido administrada por pessoas que são como a maioria dos seres humanos – nós fazemos o que podemos... Não sabemos inteiramente o que estamos fazendo e assim... eu não imputaria motivações benignas para os seres humanos por trás do sistema. Simplesmente, diria que o próprio sistema não tem como objetivo explícito qualquer propósito moral. Seu objetivo declarado é obter lucro – fria e calculadamente. Isto nos conduz a todos os temas que já falamos: poluir o planeta, poluir as mentes das pessoas, poluir a cultura; mudando todas as coisas, todos os pólos de conhecimento e os recursos que regeneraram nossa

cultura através dos séculos. Assim, não afirmo, por um minuto, que as pessoas são piores do que foram há séculos atrás. Mas digo que o sistema é mais estreito, mais focado no lucro e menos moral do que já foi por muito tempo. Muitos dos princípios e compensações têm sido demolidos.

**Irene:** Tenho mais uma pergunta. É uma pergunta comum em entrevistas, mas gosto dela. Gosto do senso comum: qual seria uma pergunta que você gostaria que lhe tivesse sido feita?

**Goodson:** Bem, suponho que, para ser justo com os meus próprios comentários sobre os outros, você deveria me perguntar sobre minha carreira moral... (risos).

**Irene:** (risos) ... Mas tenho outra última pergunta: qual é seu projeto pessoal, 'de estimação'?

**Goodson:** Qual o meu projeto 'de estimação'? Suponho que meu projeto é tanto pessoal quanto político, isto é... Eu me apego carinhosamente à minha família, à minha própria classe, à minha tribo, à minha mãe, à minha esposa e filho. Eles são o centro do meu universo. Mas é mais do que isso. É pensar sobre grupos bem mais amplos, particularmente grupos mais jovens. Sou muito, muito inclinado ao grupo jovem... se essa é a palavra certa... Grupos de jovens, de pessoas mais novas... Encontro grande prazer neles. Basicamente, a alegria tem sempre sido a mesma: é a alegria de ensinar e de escrever... de expor coisas e de tê-las criticadas e desafiadas por grupos mais novos. Isso é viver o momento pedagógico, essa é minha missão e eu a amo.

**Raimundo:** Não tenho uma pergunta, tenho um comentário. Apreciei muito conviver com você. Como você sabe, trabalhamos em uma universidade no Brasil. Às vezes temos o sentimento de que pensamos... Pensamos que temos a missão de ensinar as pessoas, ajudando-as a serem críticas, mas esta coisa de ser crítico está se tornando cada vez mais difícil... Está se tornando tão desumana que às vezes parece que ser crítico é algo que se esgota em si mesmo. Esta é uma coisa que chamou minha atenção: ter a possibilidade de conhecer você, fazer coisas juntos e... chegar a uma maneira de olhar e ver o mundo... Mas, o mais importante, a uma maneira de viver o mundo.

**Goodson:** Sim, sim...

**Raimundo:** Foi uma boa experiência para nós e queremos agradecer-lo.

**Goodson:** O sentimento é recíproco. Sinto exatamente o mesmo sobre o tempo que nós três conversamos. Foi excelente...! Isto é a vida, não é? Ricas experiências humanas... Mas, basicamente, é nisso que ela consiste: ter prazer, e isto nós tivemos.

## PRESENTACIÓN: ESCUELA, CURRÍCULUM, CLASE<sup>7</sup>

**Daniel Feldman y Mariano Palamidessi.**

Es difícil apreciar la particular orientación de las ideas de Ivor Goodson sin reconocer su procedencia y el contexto en que una forma de pensamiento se articula y emerge. Ivor Goodson nació en Inglaterra en 1943, hijo de una familia de clase obrera. La construcción del Welfare State en la posguerra marcó profundamente su experiencia escolar. Las nuevas oportunidades educacionales que el gobierno laborista comenzó a abrir a los hijos de las clases obreras le permitieron ingresar a una *grammar school* alejada de su barrio. Pero el currículum académico clásico ("*un largo proceso que parecía calculado para alejarme de mi familia y mi cultura*") lo impulsó a la vida de las fábricas hasta que, por influencia de su profesor de historia, vuelve a la escuela y luego entra a la Universidad de Londres. Algunos años después obtiene un doctorado en la London School of Economics. Fuertemente influenciado por la expansión de las *comprehensive schools* – escuelas integradas – y por la lectura

---

7. Publicada en la Revista del IICE, año IX, No 17, diciembre de 2000.

de trabajos de Basil Bernstein ingresó, en 1969, en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres para ser profesor y dedicarse a la enseñanza.

El clima intelectual que se vivía en el Departamento de Sociología del Instituto de Educación – y su extensión natural, los bares de Taviston Street – y el diálogo con Basil Bernstein, Brian Davies y Michael Young brindaron los parámetros iniciales para el estudio del currículum que marcaron su producción en las dos décadas siguientes. Su programa de trabajo comenzó a delinearse en torno de la cuestión de la clase social, el currículum académico y las formas de transmisión. La clase social es una dimensión central y recurrente en sus trabajos y su visión de la escolarización parece fuertemente modelada por sus orígenes sociales.

En sus años en el Instituto Goodson advirtió que la escuela comprensiva, pese a sus promesas de integración mantenía, en buena medida, la forma del currículum académico que acompañó la segregación social en la conformación del sistema educativo inglés. El currículum emergía como una matriz descontextualizadora de la experiencia social y comunitaria. En el currículum académico el conocimiento se presenta como una experiencia de lo sagrado, sobre la base de una oposición construida entre *mentalidades elevadas* o *abstractas* y *mentalidades sensualistas* (o de *bajo orden*), entre materias de *alto* y *bajo status*. En la enseñanza secundaria inglesa, el elemento clave que estructuraba este sistema de mensajes era la disciplina escolar.

Hacia fines de la década de 1970, los trabajos de Goodson inician una nueva etapa en la investigación sobre la naturaleza de las disciplinas escolares. Frente al abordaje sociológico-estructural,

Goodson despliega sus análisis sobre la dimensión histórica. El impulso generado por la Nueva Sociología de la Educación debía ser complementado y desarrollado mediante el estudio específico de las circunstancias históricas que modelaron las disciplinas escolares, dando cuenta de la emergencia histórica y la persistencia de esos artificios sociales. Su forma de examinar el currículum implicaba un desplazamiento desde la búsqueda de regularidades sociales generales hacia una perspectiva construccionista, histórica y social. Esta perspectiva parte del tratamiento de los datos históricos y vuelve permanentemente a ellos, desechando el uso generalizado de modelos ideales que escinden la comprensión del currículum de sus particulares contextos de producción. Para Goodson es necesario eludir las generalizaciones trascendentes de las grandes teorías del cambio social y mirar *adentro* del currículum.

Sus trabajos focalizan la historia de las disciplinas en el estudio de cómo las pautas internas del currículum mediatizan y condensan la acción de grupos sociales y colectivos profesionales. Sus análisis muestran las similitudes y recurrencias que se produjeron en los procesos de constitución de las disciplinas escolares: la flexibilidad y la libertad inicial del campo discursivo desaparece, se reemplaza a los idóneos por agentes con formación especializadas, crece la disputa por el poder de otorgar licencias y aprobar libros de texto, los exámenes adquieren un peso siempre creciente, los procedimientos de control se normalizan. Goodson describe los conflictos entre grupos profesionales por el poder, la obtención de prestigio y de recursos financieros y las batallas para adquirir y defender estatutos de nobleza para su respectivos campos y discursos. La asignatura escolar

internaliza la división social de trabajo estabilizando el juego de las fuerzas sociales a través de la configuración de mentalidades y reglas discursivas específicas que modelan la subjetividad de los docentes y crean modos de diferenciar y definir a los estudiantes.

Goodson construye un modo particular y propio de entender la historia social del currículum. En sus trabajos, el nivel de las prácticas se intersecta con el de las ideologías y las estructuras sociales. Frente a las tradiciones que leen las transformaciones del currículum a partir de los procesos generales de la dinámica económica y cultural y frente a los análisis interaccionistas y fenomenológicos –que privilegian el estudio de la interacción en la clase–, los escritos de Goodson se mueven en el terreno medio entre lo teórico y lo particular ("*middle ground methodology*"), en una descripción que opera siempre en el nivel *mezzo*, allí donde el poder se confronta con los individuos; en el terreno cambiante donde el currículum se afirma, se moldea y se negocia.

En los últimos años, las preocupaciones y trabajos de Ivor Goodson giraron del estudio centrado en el currículum hacia las pautas más generales de transformación de la escolarización y del lugar de los intelectuales en educación. En la visión de Goodson, la educación y la escuela están siendo reposicionados y reestratificados en el nuevo orden global y la tarea de docentes e investigadores y sus efectos se han modificado radicalmente. En su opinión, la teoría del currículum ha sido marginalizada, confinada al terreno de la tecnicidad por las nuevas configuraciones y dinámicas de poder. La discusión curricular que emergió en la década de 1970 – la Nueva Sociología de la Educación, los aportes críticos y reconceptualistas norteameri-



canos – constituyó un espacio teórico y social en ebullición. Si, como Goodson plantea en la entrevista, la teoría funciona en espacios sociales, es posible que la reflexión pedagógica deba desplazarse nuevamente, desanclándose de los viejos mapas que proveían las claves interpretativas del funcionamiento del conocimiento, del control y del poder en educación.

Goodson argumenta sobre la necesidad de un reposicionamiento estratégico de los intelectuales en el campo educativo. En sus últimos textos, plantea la necesidad de redefinir las relaciones entre las convicciones más generales ("*big beliefs*") y la construcción de una estrategia para influir sobre los ciclos y movimientos de la sociedad. Los ideales pedagógicos y las posiciones ideológicas en educación y cultura deben ser revisados a partir de la comprensión de las profundas transformaciones operadas a nivel global y del modo en que las nuevas configuraciones y flujos de poder reubican y trastocan las identidades personales y colectivas, las prácticas pedagógicas y las instituciones. Goodson sostiene que, pese a nuestras creencias y deseos, hemos sido reposicionados; debemos analizar esta nueva situación y actuar en función de una estrategia. De este modo, es necesario comprender, por ejemplo, que la forma de un currículo nacional o la preferencia por modalidades integradas o clasificadas de organizar el conocimiento escolar dependerá de la coyuntura, de las condiciones y de cada contexto social. Contra los esencialismos ideológicos y pedagógicos, Goodson sostiene que cada respuesta sólo puede ser entendida y valorada en su funcionamiento estratégico. Quizás es por esto que sus respuestas en la entrevista no contienen ninguna confianza en una razón suprahistórica. Goodson

habla de movimientos sociales, coyunturas y sujetos – individuales y colectivos – que deben analizar, posicionarse y actuar, ya que todo se define en el campo de las estrategias. Quizás es también por esto que su actitud muestra una fuerte apuesta por reafirmar una ética de la responsabilidad individual. Como sostiene en el diálogo: *"You act as best you can, and that's your contribution"*.

## Referencias

GOODSON, I. (1995): "A Genesis and Genealogy of British Curriculum Studies". En, SADOVNIK, A. (ed.) (1995): **Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein**. Ablex. New Jersey.

GOODSON, I. y DOWBIGGIN, I. (1993): "Cuerpos dóciles". En, BALL, S.J.(comp.): **Foucault y la educación. Disciplinas y saber**. Morata. Madrid.

GOODSON, I. (1995): **Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares**. Pomares. Barcelona.

GOODSON, I. (1993): **School Subjects and Curriculum Change. Studies in Curriculum History**. Falmer Press. London.

GOODSON, I. (1995) **The Making of Curriculum**, Falmer Press. London

GOODSON, I (1997): **The Changing Curriculum. Studies in Social Construction**. Peter Lang. New York

GOODSON, I. (1999): "The Educational Researcher as a Public Intellectual". En, **British Educational Research**. Vol.25, N°3.

KINCHELOE, J.(1997): "Introduction". En, GOODSON, I (1997): **The Changing Curriculum. Studies in Social Construction**. Peter Lang. New York

# LA MEDIACIÓN ES EL MENSAJE

## ENTREVISTA A IVOR GOODSON<sup>8</sup>

**Daniel Feldman y Mariano Palamidessi**

**Traducción: Verónica Oelsner**

**Feldman y Palamidessi:** Encontramos muy interesante su idea sobre la “crisis de posicionamiento” y el modo en que estos procesos pueden cambiar el sentido de nuestras prácticas y discursos...

**Goodson:** Permítanme que les de un ejemplo. El Servicio Nacional de Salud fue una invención democrática del gobierno laborista en el año 1945. El rico y el pobre estaban en la misma sala y eran atendidos por enfermeras que podían dar un tratamiento igual a ricos

---

8. En noviembre de 1999 Ivor Goodson estuvo en la Argentina, invitado a dictar un seminario en la Universidad Nacional de Córdoba. De paso por Buenos Aires, ofreció una charla en el IIICE de la Facultad de Filosofía y Letras. En los últimos años comenzó a difundirse en nuestros medios académicos su vasta e influyente producción relativa a la historia del curriculum y de las disciplinas escolares. Ivor Goodson es Profesor de la School of Education and Professional Develop-

y a pobres. Mi esposa era una de esas enfermeras. Era, por lo tanto, un servicio de salud democrático. Pero desde que los conservadores asumieron el poder en 1979, con Thatcher, el servicio de salud se convirtió en una situación privatizada. El trabajo de mi esposa, aún cuando está en el mismo hospital, ha sido reposicionado. Está atendiendo a unos o a otros, al rico o al pobre. Pero ya no está prestando un servicio de salud democrático, igual para todos, inclusivo. Mi esposa está dando un servicio de salud de segunda clase, un servicio de salud reducido, un servicio de salud subfinanciado para la gente pobre. Así, aunque ella cree en las mismas cosas y está en la misma sala de hospital, su trabajo ha sido reposicionado. Esa es la crisis de posicionamiento. Nosotros no hemos cambiado: nuestra identidad, nuestras convicciones, nuestra ideología, nuestro proyecto personal es el mismo, pero ha sido reposicionado. Podemos seguir sosteniendo nuestras convicciones, pero si no cuestionamos el cambio estructural, somos reposicionados a pesar de nuestras convicciones.

### **Feldman y Palamidessi:** ¿Y cómo ve usted el impacto de estos procesos en la teoría del currículum?

---

ment de la Universidad de East Anglia (UK) y de la Warner Graduate School de la Universidad de Rochester (USA). Entre sus principales trabajos pueden mencionarse: *School Subjects and Curriculum Change*; *The Making of Curriculum*; *Studying School Subjects*; *Studying Teachers' Lives*; *Biography, Identity and Schooling* (con Rob Walker); *Studying Curriculum and Subject Knowledge*. Se dispone en español su *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona, Pomares/Corredor, 1995 y *El cambio en el Currículum*, Barcelona, Octaedro, 2000. Junto a Stephen Ball (King's College, UK), es editor fundador del *Journal of Education Policy*. Actualmente, su trabajo utiliza el método de "historias de vida" para comprender las decisiones morales que la gente realiza en su vida profesional y en su trabajo. Esta tarea se refleja en su último libro, en proceso de publicación, *Learning from Lives* (I. Goodson and P. Sikes, Learning from Lives, Open University Press, 2000).

**Goodson:** Pienso que es muy parecido. Cambiemos nuevamente el mapa de este modo: Es el año 1965, estamos dando clase en una *comprehensive school*. El aula está llena de niños ricos, de niños pobres, de niños con una alta habilidad académica y de niños con habilidades académicas menos definidas. Es una clase con habilidades mixtas, les enseñamos a todos equitativamente y pretendemos crear una pedagogía inclusiva. Actualmente, si estuviéramos en la misma aula, los ricos se habrían ido a una escuela privada, la clase media se habría ido a una escuela *charter*, yo habría quedado en una escuela esencialmente para los pobres, en el lado equivocado de la ciudad, con menos recursos. Yo seguiría creyendo aún en las mismas cosas, seguiría creyendo en la escolarización democrática, seguiría queriendo incluir a todos, pero no todos estarían ahí.

**Feldman y Palamidessi:** ¿La pregunta es, entonces, si nuestras convicciones son las mismas o han sido modificadas, si sostendremos políticamente nuestras propias convicciones y cómo lo haríamos?

**Goodson:** ¿Si nuestras convicciones son las mismas? Supongo que cuando digo que nuestras convicciones son las mismas, me refiero a nuestras grandes convicciones, por ejemplo, que uno trate equitativamente a todos o que todos tengan igual poder. Nuestras grandes convicciones permanecen iguales, pero nuestras respuestas estratégicas han cambiado. Como les he dicho, la creencia en la pedagogía progresista era una convicción correcta en los tempranos sesenta, porque las posibilidades inclusivas estaban allí presentes; por eso, nuestra convicción era coherente con nuestra posición. Ahora nuestras posiciones han cambiado y tenemos que adaptar nuestras ideas

de algún modo. En realidad, las grandes ideas son las mismas, la aspiración es la misma: tratar a todos equitativamente. Pero debido al reposicionamiento sustancial, hay dos maneras diferentes de responder. Estoy haciendo referencia aquí a la distinción de Briend entre *política prefigurativa* y *política estratégica*. En la *política estratégica* se toma una nueva situación y se elabora una forma en que las propias convicciones sean reactivadas en la nueva situación. Se encuentra una nueva manera de hablar acerca de las cosas en las que uno cree. Y esto puede significar cambiar la propia posición estratégica acerca de la pedagogía progresiva, por ejemplo. No estamos hablando de cambiar nuestras convicciones. Yo no creo que podamos hablar acerca de cambiar nuestras convicciones. Estamos diciendo "*en este momento eso ya no funciona*". Se trata de una cuestión estratégica, no de una cuestión ideológica y esa es una distinción muy importante. Estratégicamente estamos diciendo: "*eso ha dejado de ser bueno*". Eso ya no estaría transmitiendo nuestra convicción en la nueva situación. Briend sostiene que existen dos formas de hacer política en una situación en la que a uno no le agrada su posicionamiento. Una es la de inventar una nueva política estratégica: uno se involucra de algún modo para discutir las cosas que están creando esta mala posición. Briend sostiene que la otra posibilidad es lo que llama "política prefigurativa", donde uno encuentra, nuevamente, una sala o espacio en el cual todas esas cosas en las que cree pueden ser realizadas. Así, uno puede juntar a diferentes niños en un aula y en ese aula hace lo que cree que debería de hacerse con todo. Veamos una situación simple en la universidad. Estamos a cargo de una clase. Y hay todo tipo de personas en una

clase; gente de diferentes razas y de diferentes clases, pero algunos hacen la mayor parte de las preguntas. Deliberadamente quebramos el ordenamiento de la clase al preguntarle a algunas de las personas que están en el fondo qué piensan, incluyendo a todos. De una manera simbólica, el bedel viene y le agradecemos por el café y hablamos con él frente a toda la clase. En ese momento estamos haciendo política prefigurativa al decir: "*Yo creo en incluir a todos en el aula*". Y me voy a asegurar de que si alguien está haciendo una solicitud especial de privilegio, yo lo voy a interrumpir para decirle: "*Gracias por su pregunta. ¿Qué piensan los de atrás?*". Eso es, apenas en un momento, tratar de hacer política prefigurativa. Se puede ser más sustancial que eso, se puede tratar de crear ese aula permanentemente, pero eso es política prefigurativa, donde le estamos mostrando a las personas: "*Esto, en este momento, es lo que yo creo acerca del mundo*". Esto es diferente de la política estratégica. Aquí decimos: "*Esta es mi honesta convicción, esta es la forma en que trato con la gente. Yo creo que todos son iguales*". Significa que uno actúa de manera equitativa con ellos. De este modo, la política prefigurativa es una política cotidiana.

**Feldman y Palamidessi:** Entonces, cuando estamos hablando de política prefigurativa, ¿estamos hablando también de política a nivel micro?

**Goodson:** Pensemos en tres niveles: *macro*, *mezzo* y *micro*. La política estratégica, desde mi punto de vista, se mueve tan lejos de lo *micro* como es posible. Si ustedes recuerdan, en la charla yo hablé de olas que ascienden hacia lo *macro*. Cuando se da un movimiento social sustancial, se mueve dentro de la mediación y hacia la estructura.

Pongamos un ejemplo. Usted se va del aula al mundo de la definición de las políticas, para hablar con el Departamento de Educación acerca de políticas educativas, acerca de la distribución y de los recursos. Ahí usted se está involucrando de cerca en asuntos de la estructura y de la distribución, en política estratégica. No se trata solamente de una actividad a nivel *micro*, se trata de discutir cómo se distribuyen los recursos para las actividades de otras personas. Eso es política estratégica. Y, durante un cierto tiempo, usted impulsa todo lo posible a través del nivel mezo hacia el macro. Obviamente, cuanto más alto llegue –por así decir– mayor efecto distributivo conseguirá. Por lo tanto, eso no es micro; no en el modo en que yo concibo la política estratégica. *"Voy a llegar tan lejos como pueda en este debate. Y voy a pulir mis argumentos lo mejor que pueda para lograr lo que quiero"*. Eso es política estratégica. Es diferente de la política prefigurativa y de ejercer la actividad cotidiana, la cual es honesta y verdadera. Hay una distinción entre verdad y estrategia; la estrategia implica algo de deshonestidad.

**Feldman y Palamidessi:** ¿Por qué piensa eso?

**Goodson:** Bueno, porque para persuadir a una persona corrupta de hacer algo, un argumento honesto no va a funcionar. Uno probablemente deba ser más astuto. No deshonesto, tal vez, pero astuto para persuadir a una persona corrupta para hacer algo que está bien. Esta es la distinción entre verdad y estrategia.

**Feldman y Palamidessi:** Tal como entendemos su planteo, la política estratégica implica un conocimiento certero de los ciclos sociales en función de tomar decisio-



nes. ¿El rol del intelectual es leer estas tendencias?

**Goodson:** Hay muchos roles potenciales para el intelectual. Pero el rol ideal del intelectual es comprender qué trayectorias político-sociales se han desarrollado hasta el momento y leerlas particularmente en su momento. Cuando hablé de pedagogía universitaria, dije que el tipo de trayectoria que yo veo allí, en la actualidad, es que la demanda estudiantil finalmente será consagrada. La trayectoria de la pedagogía universitaria, mirada históricamente, implica siempre resistencia a la demanda estudiantil. De repente, ya no existe esa resistencia y nadie se pregunta por qué. Pero la trayectoria del cambio económico implica que en este momento esto tiene más que ver con la venta de cursos de postgrado. Y, de algún modo, consagrar la demanda estudiantil es una forma de forzar a las universidades a hacerlo. Esto es leer y discutir una trayectoria en un momento. De otro modo, resulta en lo que me ocurrió en conversaciones que he tenido en la Argentina: gente que en la actualidad plantea discusiones atemporales, discusiones acaloradas acerca de la introducción de la pedagogía como una ciencia y que están muy apasionados con eso. De algún modo, debo decir, hasta cierto punto creo que lo es. Pero la pregunta que debo hacer es: "*Está bien, pero ¿por qué ahora?*" Y el "*por qué ahora*" es un análisis relacionado con la comprensión de la trayectoria de esta cuestión en el tiempo, con la tendencia a la privatización que se viene en las universidades argentinas, que hace que, de pronto, la demanda estudiantil sea enormemente conveniente para grupos que se resistieron a ella durante décadas. Entonces, retrocedamos hacia vuestras políticas reformistas, veamos el momento reformis-

ta en 1918. La Universidad de Córdoba, una universidad fundada en 1610 por los jesuitas, en 1918 se convierte en el centro de los reformistas, lo cual es – de algún modo – la consagración, el logro de la demanda estudiantil. Por regla general, resistida por todos los grupos que esperaríamos que la resistan; celebrada por los grupos progresistas que esperaríamos que fueran defensores de ella. Traslademos ahora el momento de la reforma hacia adelante, de 1918 a 1999. Encontramos que los grupos que están a favor de la demanda estudiantil son precisamente los grupos que en aquel entonces se oponían a ella. La razón es, obviamente, que esto se corresponde ahora con la comercialización y el reempaquetado de la educación en una serie de productos financieros para ser vendida. De repente, la demanda estudiantil es la forma de asegurar que los profesores universitarios hagan eso con sus cursos. Este es el modo en que se lee la historia en las trayectorias en contraste con el momento. Podríamos simplemente plantear una serie de argumentos filosóficos y, en un sentido, algunos de mis colegas argentinos lo estaban haciendo cuando decían: *"Esto es realmente apasionante. Finalmente el poder presta atención a las discusiones sobre pedagogía"*. Esto puede ser un ejemplo de una lectura estratégica de la situación por parte de un intelectual orgánico, que nos llevaría a pensar el tema de modo diferente, de un modo opuesto al análisis filosófico atemporal de la cuestión de pedagogía. Esa es una cuestión central, sin duda, pero la situación en 1918 es totalmente diferente a la situación en 1999. Y eso aporta una clave importante al hecho de que grupos poderosos estén finalmente sosteniendo el debate sobre pedagogía, ante lo cual uno se

hace la pregunta de "*¿por qué ahora? ¿qué está pasando?*". Esa es una pregunta intelectual crucial.

**Feldman y Palamidessi:** Lo que usted dice nos lleva a una pregunta: ¿cómo podemos pensar contra el pensamiento particular que domina en un momento específico?

**Goodson:** En realidad, yo no pienso que ser un intelectual orgánico implique inevitablemente ser subversivo del poder y, en general, subversivo de la dominación. Yo no estoy inevitablemente en oposición. Esa no es mi posición en el mundo. Mi posición en el mundo es: yo observo cada situación, la evalúo en términos de mis propias convicciones y, en función de los grupos en los que estoy interesado, hago mi juicio. Por lo tanto, no siempre soy una persona subversiva. No soy siempre subversivo del poder. Porque el poder es variable, no es inevitablemente malo, a veces es mejor que en otros tiempos. Se trata de un juicio histórico. Por lo tanto, yo soy diferente de aquella gente que se ve a sí misma siempre colocándose en oposición. A mí me interesa normalmente la dominación y me opongo normalmente a mucho de lo que surge allí, pero lo evaluaré en función del momento histórico. Este es mi planteo. Por lo tanto, es totalmente diferente que creer simplemente en la oposición constante, en la resistencia constante. Quiero decir, tiendo a huir de esa postura muchas veces, pero no siempre lo logro. Yo voy a evaluar cada momento histórico. Retrocedamos y observemos las políticas en Inglaterra en los años '60 y luego en los '90. En los años '60, la dominación, como ustedes la llaman, era razonablemente progresiva en su orientación. Había un gobierno laborista muy influenciado

por un montón de fuerzas progresivas en la sociedad; había un tipo de economía muy afuente. Existía la ganancia, de cualquier modo, pero había dinero suficiente para construir escuelas, para financiar una pedagogía inclusiva, para desarrollar un conjunto de experimentos sociales muy interesantes. En aquellos tiempos, yo no me oponía a la dominación; estaba trabajando con la fuerza liberal de esa dominación. En otros momentos yo me oponía, pero en aquel momento las dos estaban en una armonía razonable para mí, para crear el tipo de política prefigurativa de la que hablé. Por lo tanto, creo que es una cuestión muy interesante si uno es inevitablemente subversivo en la posición de intelectual. Mi propio instinto hacia eso es que no. Yo evalúo. Este es el vínculo entre análisis y acción. Para mí las dos cosas son lo mismo en realidad. Uno examina una situación, intenta y lee la situación y las trayectorias lo mejor posible, con las cosas que tiene en mente en términos de acción; realizamos una serie de evaluaciones y luego actuamos. Había un hombre llamado Winstanley en Inglaterra que estableció una comuna, en los tiempos de Cromwell. Y luchó como loco por ese pedazo de tierra para su gente. Al final, mataron a todos y a él lo pusieron en prisión. Lo último que dijo fue: "*Pensé, actué, estoy en paz*". Y este es el modo en el que siento, ¿saben? Uno piensa en ello, actúa como mejor puede y esa es su contribución. Pero esto no es inevitablemente luchando siempre; no es siempre en oposición. Existe esta creencia que me fastidia, acerca de ciertos aspectos de la vida en política: que siempre hay que estar luchando, que siempre hay que estar en una barricada, que siempre hay que estar en oposición. Esto no es cierto. Quiero decir, a veces sí, a veces no. Por supuesto

que el poder tiende a ser de un modo en particular, pero a veces es más benigno. En algunas ocasiones uno puede trabajar mejor con él que en otras. En algunas ocasiones yo me opondría mucho y en otras lo haría menos, sin embargo. Yo no lo veo como un tipo de necesidad psicológica el hecho de estar siempre cuestionando el poder en cada cosa. Quiero decir, ustedes conocen la historia de la Argentina: ha habido poder con el que se podía trabajar y poder al que uno se opondría con todo lo que tuviera; hubiera dejado el país, se hubiera ido, hubiera luchado de la forma en que pudiera. Pero en otros momentos, quizás el poder estaba bien y uno podía trabajar allí. El poder ya no es más monolítico, como ninguna otra cosa lo es. No funciona siempre mal. A veces se modera y uno puede trabajar con un moderado.

**Feldman y Palamidessi:** Estamos hablando ahora acerca de la relación entre acción política y actividad teórica. Y nos parece que sus ideas señalan la necesidad de reconsiderar la tradición de cierta teoría crítica y la conexión que se establece entre producción de teoría, posición política y concepción del poder...

**Goodson:** Podemos identificar dos cuestiones diferentes. En primer lugar, la teoría crítica. Creo que algunos de los comentarios que acabo de hacer están relacionados de alguna manera con eso. Si una teoría resulta en una postura de oposición constante, más allá de lo que el poder esté haciendo –una constante y continua teoría de conspiración– entonces eso no cuadra con mi concepción de la historia. La historia es un poco más variable que eso. Es cierto que el poder muchas veces es corrupto, pero algunas veces lo es menos que otras. Tengo una cantidad de problemas con esto; uno de los

problemas es la postura de oposición constante. Aunque estoy inclinado a pensar de un modo muy independiente. La segunda cuestión es que, me parece a mí, esto procede de una secuencia errónea hacia la comprensión del mundo. Algunas teorías de este tipo empiezan con una teoría del mundo, que después explora el mundo para ser comprobada. Yo prefiero trabajar en la otra secuencia. Obviamente, uno se adentra en el mundo con un conjunto de entrenamientos teóricos, prejuicios y deseos. Pero, básicamente, uno llega a la teoría a través de la batalla con los datos. Yo creo que uno se satura con los datos, uno vive entre datos en el mundo y uno llega a la teoría. Por supuesto que uno viaja de teoría en teoría; yo entiendo eso. Pero, sin embargo, uno llega a la teoría de un modo particular. Mi modo de trabajo es desarrollar algunas teorías acerca de qué es lo que está ocurriendo en realidad por medio de un muy detallado, de un asiduo trabajo de análisis de las actividades a nivel micro y a nivel medio en el mundo. Y eso me deja con una presuposición diferente acerca del poder. En la manera en la que llego a entender cómo el poder está afectando el modo en que la gente actúa y observa en el mundo, puedo establecer distinciones entre épocas relativamente liberales y épocas relativamente opresivas. Y yo creo que éstas tienen algún tipo de pauta cíclica. Así, si yo fuera a analizar el mundo con una teoría que pensara que perduraría siempre, yo estaría en contra del tipo de comprensiones cíclicas de los diferentes cambios que han ocurrido. Yo hago una distinción muy importante entre *dominación* y *mediación* en el primer libro que escribí, en 1982, titulado "*School subjects and curriculum change*". Dominación y mediación conducen a la conclusión de que hay ciertas coyunturas en las que gru-

pos de interés dominantes intervienen para instalar determinados parámetros estructurales mediante la acción. Ese es un momento en que grupos de interés dominantes están deseando realizar reestructuraciones de un modo muy sistemático. En ese momento dominante, la estructura es instalada e incluye un patrón de recursos y un patrón de aspiraciones. Podríamos decir que ese es un momento de dominación. Una vez que han instalado esa reforma, tiene lugar una política diferente. No es una dominación diaria. Continúa rápidamente con lo que será un largo período público de mediación. Esa estructura es administrada, gerenciada, dirigida y activada por otra gente que recuperará de aquella cierto grado de autonomía, espacio y otras políticas estratégicas. En otras palabras, estarán mediando una estructura que una vez fue instalada por la dominación. Esta distinción entre dominación y mediación es, naturalmente, el punto crítico, porque va al corazón de cómo funciona el poder. El poder no funciona en la mayoría de los lugares ni la mayor parte del tiempo, indicándole a uno constantemente lo que debe hacer. En mi libro la frase que más me gusta es: *"Esta es, más que una historia de dominación de grupos dominantes, una historia de rendición sumisa de grupos subordinados"*. Esto es mediación. Es muy diferente de la idea de dominación como un sistema ya instituido. Y esta es la raíz de lo diferente de mi secuencia hacia la teoría. Leo el mundo de modo diferente. No pienso que la dominación funcione como una opresión sistemática; creo que funciona como una rendición mediada de los grupos subordinados. Esta es una concepción del poder muy diferente.

**Feldman y Palamidessi:** Creemos que una perspectiva construccionista es un modo de deconstruir planteos estructuralistas como el de Bernstein y que podemos usar nociones como límites no en un sentido estructuralista. Pero el momento de dominación es el momento de creación de nuevos límites en la estructura social...

**Goodson:** Es correcto, pero lo que sostengo es que la mayor parte del tiempo, si se mira a lo largo de la historia, no son momentos de creación de límites; son momentos de mediación y de disolución sistemática de límites. De esta manera, la gente está trabajando dentro de estos límites, están trabajando dentro de la estructura pero, de alguna manera, están rehaciendo cotidianamente la estructura. Entonces hay que decir que si uno sólo piensa en términos estructuralistas, sólo piensa en algunos momentos muy inusuales en la historia. La cuestión, realmente, no es entender la construcción de límites *per se*, sino entender cómo la gente se maneja, juega y cruza los límites, los bordea. Ese es el desafío sociológico. No es entender el momento de dominación, sino entender los extensos momentos de mediación. Porque, de otro modo, se silencia la *agencia*<sup>9</sup>. El gran problema de ese tipo de teorización es, en gran medida, su complicidad con el poder, porque cree que el poder es más poderoso de lo que el poder es. Consagra al poder. El estructuralismo, en este sentido, consagra la dominación. Mientras que yo estaría más interesado en alentar la mediación porque devuelve cierta capacidad a las personas, lo que frecuentemente finaliza con la rendición sumisa frente a los límites, pero algunas veces no. Le

---

9. Agencia, traducción de agency, término empleado en la literatura anglosajona para referirse a la capacidad de actuar del ser humano. Agencia es la cualidad del agente. (Nota de los entrevistadores).



da a uno la posibilidad de dejar la pregunta abierta de acuerdo a cuál sea su actividad y su habitus cotidiano. No estoy diciendo que uno está dominado, que es un individuo sin poder, que es el mensaje básico de gran parte de esta teoría. No es sorprendente que la mayor parte de los profesores casi siempre ha respondido: *"No, gracias"*. Porque el mensaje es: *"Usted es una persona sin poder, que no puede leer la estructura. Usted no sabe lo que está haciendo, usted no ve los límites que están restringiendo su conciencia"*. Algo de esto es cierto pero los profesores dicen: *"Rechazo su interpretación acerca de mí como un actor sin poder, al margen de la dominación. Lo sea o no, no voy a comprar su libro"*. Yo preferiría darle una vuelta a esto de un modo que creo que es inherentemente cierto: señalar que lo interesante es cómo esos momentos de dominación son mediados. La mayor parte de las veces estamos mediando, no dominando.

**Feldman y Palamidessi:** En su concepción del poder, de alentar la mediación y no la dominación, ¿no hay algo de deseo?

**Goodson:** Sí, innegablemente. Espero que haya deseo en cada teórico.

**Feldman y Palamidessi:** Pero nos parece que esto puede ser un problema cuando estamos hablando de teoría social. No estamos seguros si esa es la forma en que son las cosas o si esa es la forma en que deseamos que sean. Esa puede ser considerada una diferencia muy sutil pero hace una diferencia

**Goodson:** Hay una cita que a mí me gusta mucho, de un novelista inglés llamado J.G. Farrell. Farrell dice que lo que no le gusta de los

intelectuales es su objetividad clínica en el mundo. Y él dice: “*Lo que yo estoy buscando entre mis amigos académicos, y no encuentro, es una objetividad apasionada*”. Eso es lo que yo quiero, y nunca voy a querer llegar al momento en que la sangre de mi cuerpo no esté influida por pasiones y deseos. Incluso en el momento de la lectura objetiva clínica. Yo creo que sí, que siempre me conduciré por mi propia historia de vida, que es una historia de deseos y no quisiera nunca esterilizar la pasión en mi ciencia. Pero si me lleva a ignorar lo que vi, si el deseo, como tanta teoría, me lleva a ignorar lo que vi, entonces estaría preocupado. Pero creo que puedo controlar mi deseo de manera suficiente.

**Feldman y Palamidessi:** Queremos retroceder un poco. Usted habló de ciclos, de olas y de niveles. En ese momento le preguntamos acerca de la relación entre ese tipo de pensamiento y el rol que usted y otros colegas académicos cumplen en política educacional. Pensamos que es difícil dar una respuesta única, porque en los últimos 30 años podemos considerar diferentes períodos. Pero, ¿le pedimos que hable un poco más acerca de los niveles micro, mezzo y macro y de las diferentes olas y articulaciones?

**Goodson:** Bueno, creo que la teoría de lo *micro*, *mezzo* y *macro* no es una teoría bien desarrollada en ese sentido. Pero expresa una sensación de que hay un espectro de actividad y análisis que lo lleva a uno desde el conjunto macro, si se quiere, a un nivel medio mucho más disputado, al que yo llamo *mezzo*, en el que puede verse a la gente subsumirse en el nivel micro de las acciones cotidianas. La cuestión de si es un nivel de análisis o de acción, depende de cuán alto en ese terreno medio de la política, y, si se

quiere, de usos de la estructura de los momentos de dominación, podemos llevar nuestra actividad. Y todo lo que yo estaba diciendo –y ésta no es una percepción particularmente profunda– es que hay periódicamente diferentes olas. Hay veces en que la acción y el análisis llevan más lejos ese espectro hacia áreas de definición del terreno medio y del más alto. Y cuán alto le es permitido llegar al intelectual público con su análisis o su acción. Esta es una función de patrones de política y economía de ese momento. Eso es todo lo que estoy diciendo en realidad; que hay un tipo de patrón cíclico respecto de cuán lejos en el terreno alto de la reforma uno puede llegar en términos de actividad y de análisis.

**Feldman y Palamidessi:** ¿Y cuál es, o fue, el rol del personal académico como consecuencia de este tipo de patrón cíclico de actividad y análisis?

**Goodson:** Yo creo que en mi propio país, Inglaterra, se aceptó a los intelectuales y se esperaba de ellos que jugaran un rol en los terrenos altos de ese espectro, en las áreas de análisis político e incluso de gobierno. Los intelectuales eran vistos, claramente, como los arquitectos de políticas. Y no estaban sólo legitimados para leer políticas, sino que tenían de hecho un papel activo en el marco de la política. Así, en periodos de gobiernos liberales, de expansión y políticas inclusivas, es claro que el intelectual puede cumplir un rol público en la definición de algunas de esas políticas y prácticas del nivel mezo, del terreno medio. Eso ocurrió, yo creo, en los años '60 y los '70. Este tipo de contrato social entre las clases intelectuales y las clases gubernamentales, me parece que se rompe en 1979 cuando fue elegida Margaret Thatcher. En ese momento, los inte-

lectuales retornaron al *habitus* del microcosmos y fueron desvinculados de muchas de las discusiones del terreno medio acerca de nuevas reformas o del nuevo currículum nacional. Durante estos momentos de dominación, momentos de definición de límites, los intelectuales no fueron activos y ni siquiera estaban lo suficientemente cerca como para involucrarse en el análisis. Ahora, esto es uno de los grandes redescubrimientos del poder: que se puede vaciar, de hecho, un milieu completo de desarrollo de política y de negociación estructural. Lo cual significa que, en un sentido, se silencia la teoría, sea ésta subversiva o no, porque no se puede entrar ahí para ver qué es lo que está sucediendo. Y, por supuesto, en tanto se produce la globalización, el cerrar la puerta tanto a la acción como al análisis se ha convertido en una tendencia mundial. Ahora, esto nos deja como intelectuales orgánicos en una posición muy complicada, porque estamos intentando interpretar desde afuera los signos de la renegociación estructural o del reajuste estructural. Así, estamos otra vez intentando leer trayectorias, patrones, incidencias globales que nos dan claves bastantes claras acerca de qué es lo que está sucediendo. Pero significa que tenemos un tipo de comprensiones empíricas menos detalladas de lo que alguna vez tuvimos. Y esto me lleva nuevamente al tipo de secuencia de teoría por el que yo estaba argumentando, y es que los patrones que estaba defendiendo son más complicados en estos momentos de lo que eran. Creo que, de algún modo, puede conducir a la clase de grandes teorías panópticas de las viejas grandes narrativas, porque si a uno no le es permitido estar dentro de la sala y no puede ver las cosas correctamente, probablemente lo único que tenga sea teoría.

Pero yo creo que no es todo tan blanco y negro como eso. Creo que uno puede obtener algo de evidencia de adentro de la sala. Mucha gente, los partidos políticos particularmente, están bastante interesados en hablar de sus maniobras y de su propio poder. Entonces, una buena parte del trabajo puede hacerse a pesar de esa clausura; para entender, para analizar e incluso para actuar. Y mi sensación es que probablemente estamos volviendo al punto por el que ya pasamos, un gran momento de triunfalismo. Un nuevo orden del mundo se ha establecido y ahora se está instalando. Y en ese momento, por supuesto, uno está afuera de la sala. Pero si mi ciclo de dominación-mediación es correcto, ahora estamos acercándonos a un período de mediación, en el que las clases profesionales vuelven a ser admitidas hasta cierto punto en la sala. La gente que estaba en la sala vuelve a sus asuntos originales. Y así, nuevamente, nos corremos a ese nivel mezzzo de mediación.

**Feldman y Palamidessi:** ¿Qué claves lo conducen a tal impresión? ¿Por qué podemos decir que estamos entrando en un nuevo período de mediación?

**Goodson:** Porque creo que lo que se vuelve muy claro con la comercialización de la educación en Inglaterra es que hay límites rígidos a cuán lejos las fuerzas del mercado van a querer llegar en el manejo de la educación. Pienso que las empresas privadas van a querer probablemente construir los edificios y obtener ganancias del alquiler de esos edificios. Entonces, administrarán los edificios, posiblemente, en la educación pública. No creo que vaya a querer involucrarse en el enormemente debatido área de la educación, en la distribución de la educación. Simplemente, sería un frente muy

peligroso para meterse. Así que, mi sensación es que habrá límites hasta dónde la educación de hecho se mercantiliza. Y, una vez que se perciban esos límites, los grupos profesionales volverán a ser convocados y admitidos en la sala porque, después de todo, son ellos los que mejor saben cómo hacer esto. Así que pienso que el momento en el que algunos pensaron que podían hacer todo, que no sólo podían dedicarse al negocio sino también a la cultura, ese momento se terminó. Y, en términos de la cultura, creo que mucha de la producción cultural o parte de ella, volverá a estar a cargo de los grupos profesionales, quienes tendrán mayores grados de autonomía que la que pensaron que podían llegar a tener. Nuevamente, esta afirmación se basa en un deseo tanto como en cualquier dato empírico, pero siento que eso está ocurriendo. La dominación no es algo que ocurre normalmente todos los días; eso sería muy difícil de resistir. Sólo funciona en esos momentos de triunfalismo y éste ha sido claramente un gran momento de triunfalismo de la historia. Eso ahora se está terminando. Por eso pienso que estamos entrando en un período de mediación, en el que todas las cosas de las que hablé se tornan posibles.

**Feldman y Palamidessi:** Tal vez podemos pensar que cada ciclo conduce a algunos resultados esperados y a algunos resultados inesperados. Y los resultados inesperados abren el nuevo círculo, por ejemplo, el ciclo de mediación.

**Goodson:** Sí, absolutamente correcto.

**Feldman y Palamidessi:** ¿Y cuál cree usted que es el rol de la teoría del currículum y la situación de la teoría del currículum en este período?

**Goodson:** Nuevamente, esta es mi lectura empírica y va en contra de mis deseos. Mis deseos son que esa teoría del currículum se mantenga vívida, vital y vigorosa. Mi lectura de ella es que se ha convertido en algo marginal y sin sentido. Pienso que una de las razones de ello es que era un espacio. La teoría del currículum era un espacio donde podían darse debates acerca de la inclusión o la exclusión social y podían darse debates acerca de pedagogía; donde, en una situación de enseñanza democrática, podían tener lugar debates realmente importantes. Si uno se traslada de este período de educación democrática al período de mercados de educación limitados, vigorosamente divididos, separados, segmentados, en los que hay algunas escuelas para los ricos y para los pobres y otras para la clase media, la discusión sobre el currículum es un debate mucho menos central acerca de la distribución de lo que lo era en los años '60 o en los '70. La teoría del currículum ha sido reposicionada como un conjunto de debates marginales acerca de la inclusión y la exclusión. Así, los grandes debates giran en torno a la naturaleza de la enseñanza y de la distribución de la enseñanza, no de la naturaleza y de la distribución del currículum. Yo me pasé 20 ó 25 años escribiendo acerca de teoría del currículum. Pero la mayor parte de mis últimos 10 años han consistido en hacer ese pasaje de un interés específico en el currículum hacia una comprensión más amplia de la emergencia de los nuevos patrones de la escolarización. Así que, con lástima, yo diría que la teoría del currículum tiende a ser menos interesante. Con las nuevas reformas se encuentra mucho escrito acerca de implementación. Yo hablé acerca de la "miopía implementacionista", que es el cortoplacismo entre muchos teóricos ingleses y eso es sólo

implementar lo que ya fue decidido como reajuste estructural. Esto no es de lo debería ser la teoría del currículum, pero es en lo que se ha convertido. Ha dejado de ser un campo que despliega grandes planteos acerca de la educación de una nación como lo fue alguna vez. Así que yo estoy decepcionado y apenado por el estado de la teoría del currículum, pero uno continúa trabajando. Fue un área central, ahora es un área marginal.

**Feldman y Palamidessi:** En nuestras conversaciones usted usó la palabra ‘batalla’. Usted estuvo hablando de la “batalla del currículum” y de la “batalla de la educación democrática”. Y, puesto que habla de la batalla, habla de batalla de la teoría...

**Goodson:** Volvemos al asunto de la pasión o la objetividad. Yo creo que una de las cosas que más me decepciona acerca de los intelectuales es ese alejarse disecado, desapasionado del mundo, lo cual es casi una imagen plástica de sentido común del intelectual, como alguien que se sienta frente a la computadora 14 horas por día con sus teorías y nunca sale afuera, y lucha esa batalla sólo de una manera textual. Y usé la palabra ‘batalla’ nuevamente. Creo que es un juego mucho más apasionado. Creo que lo que nos mantiene vivos en tanto seres humanos y luego como intelectuales –seres humanos primero, intelectuales segundo– es un compromiso apasionado con los problemas. Eso es lo que pone el brillo en los ojos de las personas. Y uno mira alrededor a cualquier colega y hay una ausencia de fuego. ¿Es verdad o no?

**Feldman y Palamidessi:** ¿A qué llama usted “el proceso de refracción”?



**Goodson:** Refracción es, realmente, otra palabra que habla de mediación, ¿no es cierto? Veamos un ejemplo de refracción, un ejemplo global. Quizás podemos dar un ejemplo concreto. La gran fuerza global está viniendo a la Argentina. Y legislan un número de cambios que la educación argentina debe adoptar, un número de reformas en el nuevo gobierno, prometen a través del nuevo ministro que las nuevas reformas serán efectuadas en la Argentina. Ese es el comienzo de la promesa, el comienzo del reajuste estructural. La promesa está hecha, el trato está hecho y el dinero llega. Pero ese es sólo el comienzo. El proceso de refracción o mediación comienza. De alguna manera, el reajuste convenido tiene que ser entregado a los ministerios y ser negociado y batallado por profesionales e intelectuales. Y en esa batalla, lo que era una intención inicial, será refractado en la forma de parámetros de política y actividades. En esa refracción habrá un desplazamiento entre el reajuste estructural convenido originariamente y las políticas actuales, las actividades y parámetros definidos. Ese momento de refracción, ese momento de mediación, en ese momento de batalla, si se quiere, entre las fuerzas particulares, ese es el momento de la comprensión, no el momento de la intención estructural. No es el momento de la actividad final, sino el de la batalla por la interpretación, refracción, mediación de la intención original. Ese es el proceso –desde mi punto de vista– que el poder atraviesa cuando define la agenda del ajuste estructural. Esa es la intención, pero no es lo que resulta finalmente; lo que resulta finalmente cambia en cada situación nacional o en cada contexto. Por ejemplo, si el director de una escuela realiza la misma clase de reajuste estructural y va a abolir asignaturas –o lo que suceda– eso

será desarrollado de modo diferente al interior de cada departamento de la escuela, cada asignatura, cada micro mundo dentro de la escuela refractará la intervención dominante del director. Entonces, la vida social y la actividad social es siempre un proceso de refracción. No sólo de uno al otro, sino a través de un número de niveles. Se puede pasar de anuncios de ajustes estructurales a nivel macro hasta los *habitus* más diminutos. Y la refracción continúa a través de los distintos niveles. Entonces, la tarea de los analistas es comprender el proceso de refracción, la serie de batallas y micropolíticas que ocurren después de una intervención estructural. Esa es nuestra tarea. No es solamente entender la intervención estructural solamente, sino comprender realmente los procesos de refracción social.

**Feldman y Palamidessi:** Supongamos que el uso de una idea como la de 'refracción' puede apreciarse solamente si uno la refiere a determinado contexto.

**Goodson:** Tiene que ver con la diferencia entre currículum tal como se entiende en los países de habla hispana y en Inglaterra. Pienso que la razón de la importancia otorgada al currículum en el mundo angloamericano, es que es muestra enfáticamente un enaltecimiento de la autoridad profesional. Los docentes en los años '60 y en los '70 en Inglaterra y en Norteamérica tenían un gran poder de refracción, si se quiere, de mediación porque podían controlar importantes aspectos del currículum. Entonces, para retomar la cosa de lo macro, mezzo y micro en el rol del intelectual, el intelectual estaba entusiasmado por eso, porque aquí se daba un ejemplo de movimiento sustancial en las áreas de política y de renegociaciones estructurales. Los docentes estaban involucrados y así las teorías eran enaltecidas

en función de la agencia. Esto es diferente que las nociones de currículum de los hispano parlantes; se trata de una definición mucho más específica como un plan de estudios.

**Feldman y Palamidessi:** Ahora hablar del currículum es, probablemente, una celebración del estado...

**Goodson:** Eso es cierto y es un punto importante. Hemos hablado de círculos. El mundo angloamericano ha retornado al mismo punto que el mundo hispano y ahora el currículum es simplemente un curso de estudios. Pero, hablar del currículum es prácticamente pensar sobre el poder y teorizar sobre el currículum es teorizar sobre la refracción del poder. Es interesante pensar o ver la convergencia global en la concepciones de habla hispana y de habla inglesa del currículum. Por un breve período, los angloamericanos fugaron hacia un espacio más amplio, lo que resultó en una teoría del currículum muy interesante. Actualmente, el currículum retorna a una pequeña parte del área. Lo que debemos intentar y encontrar es una comprensión de la matriz mundial de la escolarización, poner juntos los pedazos de los patrones de distribución. Necesitamos una nueva teoría de la distribución, una nueva teoría de regulación. Porque el juego ha cambiado y necesitamos entender los nuevos patrones de regulación y mediación. La nueva matriz de mercado de la educación que se ha instalado requiere una nueva clase de análisis.

### **Coleção Desenrêdos**

O título da Coleção, Desenrêdos, é o mesmo de um conto de Guimarães Rosa publicado no livro Tutaméia. Foi mantida inclusive a grafia do título daquele conto, em que Jô Joaquim, depois de enganado duas vezes por Virília, operou o passado para que pudessem, retomados, conviver “convolados, o verdadeiro e o melhor de sua útil vida”. Tratava-se de abrir veredas, fabular um universo cambiante e o contrapor às credulidades vizinhas.

Este livro foi composto nas tipologias Rotis Semi Sans e Myriad Pro e impresso em papel sulfite 90 grs.