

Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras?*

Gustavo E. Fischman

Arizona State University, Mary Lou Fulton Institute e
Graduate School of Education Advanced Studies in Educational Policy, Leadership & Curriculum

Sandra Regina Sales

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Departamento Educação e Sociedade

Entre a esperança e a depressão pedagógica

Eu agradeço seus esforços... Entendo que é bom ter acesso àquelas ideias... É sério. Agora pelo menos eu sei o que é neoliberalismo, como ele opera e como ele afeta minha vida pessoal e profissional. Talvez... Eu não acho que seja uma professora ingênua, que não sabe nada sobre discriminação, racismo e opressão... E sobre as críticas que devem ser feitas às escolas ruins, mas... Após ler e discutir todos esses livros, não sei não, mas estou me sentindo triste, estou sentindo que, não importa o que aconteça, não podemos vencer.

* Trabalho originalmente escrito em inglês por Gustavo E. Fischman e apresentado na 32ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, outubro de 2009), na sessão “Cultura e docência: novos olhares para a realidade educacional”. A versão deste artigo é bastante diferente e mais aprofundada que aquele trabalho, devido aos aportes introduzidos após discussões com Sandra Regina Sales. Por essa razão, ela figura como coautora desta nova versão. Agradecemos a Rosa Maria Bueno Fischer e Suzana Schwertner pela leitura crítica e atenta que fizeram do texto original e a Celina Frade pela tradução do texto.

Estas foram as reflexões que Nancy – mexicana-americana orgulhosa, a primeira pessoa de sua família a fazer a faculdade, professora de matemática da 4ª série, perseguindo seu título de doutora, que se auto-descrevia como “dedicada, cuidadosa e competente” – compartilhou com a turma durante a avaliação de um seminário sobre pedagogias críticas e políticas de educação.¹ Naquela época, Nancy tinha 26 anos e era uma aluna nota A, que, durante o semestre, defendeu consistentemente a perspectiva prática e aplicada dos professores que atuam nas escolas, a qual ela frequentemente chamava “linha de frente ou campo de batalha pedagógica”. As opiniões de Nancy sempre eram otimistas e se constituíam em uma referência positiva e importante para o grupo.

Nesse dia, pela primeira vez no semestre, ela concluiu: “Não podemos vencer”.

¹ O seminário foi ministrado por um dos autores deste artigo, professor Gustavo E. Fischman. Por essa razão, quando são feitas referências a esse seminário, mantemos a primeira pessoa do singular, para fazer distinção entre a situação de aula e as análises dela decorrentes feitas pelos dois autores.

Como formador de futuros professores e futuras professoras,² não esperava essa conclusão para o seminário e tive que reconhecer que Nancy mexeu com alguns dos meus próprios medos e preocupações. Antes de ingressar na educação formal, trabalhei como educador popular e, no meu encontro com o mundo escolar, experimentei muitos momentos de raiva e frustração, quando tentava transformar aulas tradicionais e escolas “opressivas”. Essas experiências marcaram a minha relação com a profissão docente; como formador de futuros professores, procuro maneiras de incorporar ao meu trabalho perspectivas críticas ao funcionamento das escolas, juntamente com propostas que poderiam ajudar educadores e comunidades a mudar as escolas e não os afugentar delas. Concluí que, ao menos nesse seminário, eu não havia atingido esse objetivo.

A sala estava em silêncio. Procurei um aluno que pudesse acrescentar outra perspectiva às reflexões da Nancy, mas senti que o resto da turma estava evitando minhas tentativas de contato através do olhar. O silêncio era uma forte indicação de que os alunos compartilhavam as opiniões de Nancy. Um sentimento de desespero e dúvida começou a me incomodar. Conversei até sessenta, ou talvez até cem, e então perguntei: “Tenho a impressão de que a leitura e discussão sobre Freire e as pedagogias críticas tiveram o efeito emocional de criar um sentimento de desespero e de falta de esperança no grupo. Estou certo?”

Vários no grupo balançaram a cabeça. Paula, uma das mais jovens e geralmente não muito falante, disse com uma risada: “Não se preocupe, pois você não nos ellsworthizou... Bem, talvez um pouco, mas não muito, e podemos lidar com isso”.³ Houve uma risada geral

² Apenas nessa oportunidade usaremos a combinação masculino e feminino. No restante do texto, usamos a terminação masculina, ainda que façamos referência a professores e professoras.

³ O artigo “Why doesn’t this feel empowering”, de Elizabeth Ellsworth (1989), foi um dos textos solicitados para leitura. Esse artigo é considerado uma das críticas mais intensas e influentes da teoria e prática das pedagogias críticas. A autora conclui que, longe de fornecer um discurso sobre esperança e transformação e as habili-

na sala e, no meu caso pelo menos, um sentimento de alívio. Paula então acrescentou: “Você tem que saber que fizemos muitos progressos desde o início do seminário. Muitos de nós tivemos que superar vários desafios para assistir à sua aula... Não estávamos acostumados à linguagem e à perspectiva crítica...”.

Nesse momento, todo o grupo se reenergizou e muitos diálogos paralelos se iniciaram. Vera aumentou o tom de voz, enquanto apontava para algumas páginas: “Isto é perfeito. Quando a Nancy falou, lembrei do texto do Bullough e Gitlin. Vou ler para o grupo”.

Imagine que sua principal mensagem profissional (como professor educador) seja a de que as escolas são lugares péssimos de se trabalhar, que os jovens são alienados e que o currículo é fundamentalmente e talvez fatalmente defeituoso! Verdade ou não, um ano é muito tempo para aguentar essa carga e talvez um tempo maior ainda para aceitá-la. (Bullough & Gitlin, 1995, p. 8)

A leitura de Vera chamou nossa atenção e provocou uma mudança evidente no ânimo do grupo. Alguns alunos justificaram que a situação das escolas era calamitosa e que nossas discussões apenas refletiam a realidade. Outros tentaram recuperar alguns conceitos discutidos em sala, insistindo na possibilidade de implementar *pedagogias críticas*, de atingir a *conscientização*. O grupo não pareceu chegar perto de um consenso, mas a conversa e o barulho foram muito melhores do que o silêncio de apenas cinco minutos antes. Após algumas conversas, Nancy levantou-se e falou novamente:

dades necessárias para fazer reformas, as pedagogias críticas tornam as coisas piores. “Quando os participantes de sua aula tentam colocar em prática as prescrições oferecidas na literatura [das pedagogias críticas] relacionadas a autorização, voz estudantil e diálogo, produzimos resultados que foram não apenas sem valia, mas realmente exacerbamos as reais condições contra as quais estávamos tentando trabalhar, incluindo eurocentrismo, racismo, sexismo, classismo e a ‘educação bancária’ [...]. Longe de ajudar a superar as relações de opressão na sala de aula, os discursos da pedagogia crítica [...] tornaram-se eles próprios veículos de repressão” (idem, p. 298).

Eu gostaria de dizer uma coisa. Não quero ser mal interpretada. Não, eu não me sinto sem esperança. Não acho que você nos martelou com a mensagem de “professores ruins de escolas opressivas”, nos ellsworthizou ou mesmo tentou nos freirizar nem “fazer uma lavagem cerebral” em nós... Tenho pensado sobre isso desde o começo deste seminário, mas não achei as palavras para me expressar. Eu disse que não podíamos vencer. Estava triste, mas isto não foi tudo. Foi também... estava com vergonha... apenas compreendi que minhas esperanças eram esperanças fáceis, do tipo “esperanças Hello Kitty”... E então, trabalhando com todos vocês, tenho que desistir da ideia de que, sendo a superprofessora cuidadosa, inteligente, eficiente — e vocês sabem que sou tudo isto —, ia, primeiro, consertar minha turma, depois minha escola, mais tarde o distrito etc. Por favor, não riam... pois, embora pareça irreal, esse era o meu sonho. Esse era meu objetivo... Não estava triste porque me senti sem esperança sobre o que podemos fazer como professores. Acho que estava triste porque entendi que estava tentando me convencer de que os professores podem vencer sem brigar com as pessoas, sem fazer inimigos... Estava triste por ter que desistir das minhas “esperanças Hello Kitty”. Isto é triste... é assustador, mas não sem esperança.

A sala ficou mais uma vez em silêncio. Não pude dizer se essa atitude diante das palavras de Nancy era uma expressão de acordo ou de discordância respeitosa, mas lembro claramente que, quando os alunos saíram da sala dizendo “espero te ver novamente”, senti que eles falavam sério.

Começamos com a lembrança do que aconteceu em uma situação real de formação docente não para dar depoimentos de algum tipo de poder mágico ou por achar que esse exemplo ilustre o efetivo “educador crítico”. Na verdade, é justamente o oposto. Compartilhamos as reflexões e reações de Nancy, porque suas palavras e pensamentos desafiam a narrativa redentora de muitos *discursos pedagógicos críticos*, como praticados em muitos programas de formação docente, incluindo o que citamos antes.

Iniciamos este artigo apresentando um sintético panorama da perspectiva pedagógica do neoliberalismo para depois estabelecer uma relação com os discursos das *pedagogias críticas* nos cursos de formação de professores e, em particular, o papel de atores nos processos de mudança educativa que elas imaginam que os professores deveriam desempenhar. Ao estabelecer essa relação, concluímos argumentando que, para as *pedagogias críticas* se tornarem discursos político-educacionais viáveis na formação docente, é necessário considerar novas estratégias que atendam pelo menos três aspectos:

- 1) como realizar uma análise ampla sobre globalização e neoliberalismo, passível de ser ensinada nos cursos de formação docente, que, mantendo a perspectiva “crítica”, preste também atenção nos elementos discursivos das políticas e práticas neoliberais que têm o potencial ou diretamente beneficiam os estudantes como Nancy;
- 2) a articulação dos discursos da esperança dentro das *pedagogias críticas*, de forma que se possa pensar para além das “narrativas de redenção”; e, finalmente,
- 3) a implementação de práticas pedagógicas nos cursos de formação docente que estimulem os futuros educadores, para que imaginem e assumam suas tarefas pedagógicas como docentes/intelectuais comprometidos com os seus estudantes, antes que como educadores heroicos e “organicamente críticos”.

Globalização, neoliberalismo e educação

Entre os múltiplos fenômenos que aparecem sob a denominação “globalização”, é muito comum ressaltar o aumento de níveis de acumulação dos capitais, a internacionalização das finanças, dos sistemas de produção e distribuição industrial, a utilização maciça de tecnologias de informação e digitais, os enormes aumentos da escolarização, da expectativa de vida e do acesso a produtos das indústrias culturais (Tabb,

2006). Essas *melhorias* não podem ser separadas da degradação do meio ambiente, como a expansão das disparidades e desigualdades entre as nações e dentro delas (Tabb, 2002; Hill, 2005). Em termos financeiros, os benefícios da globalização foram desproporcionalmente alocados para um punhado de países industrializados e estão concentrados no topo de uma estrutura de renda dentro desses mesmos países (Stiglitz, 2002; United Nations, 2005).⁴

Ao mesmo tempo, é inegável que os processos associados à “globalização” têm produzido outros benefícios, até mesmo para aqueles atores mais frágeis do cenário global (Friedman, 2005; Hardt & Negri, 2000). Por exemplo, a grande expansão das tecnologias digitais de informação estendeu as redes globais do ativismo social nas áreas de meio ambiente e direitos humanos e desenvolveu formas alternativas de comunicação e distribuição das produções culturais e científicas, que têm o potencial de beneficiar um maior número de pessoas no mundo (Kellner, 2005).

O reconhecimento da complexidade e das contradições desses processos não implica, entretanto, que devamos desconsiderar as características totalizadoras e o poder daqueles discursos que naturalizam a “globalização” e a consideram um novo *evangelho* (Bourdieu, 1998). A escola neoliberal de pensamento apresentou os argumentos mais coesivos e mais fortemente “naturalizou” os benefícios da globalização (Ball, Fischman & Gvirtz, 2003; Hursh, 2006). Os postulados neoliberais baseiam-se teórica e ideologicamente num conjunto de crenças sobre as qualidades autocorretivas do livre-mercado, da eficiência e da

eficácia como parte de um discurso pretensamente neutro ideologicamente.

No discurso neoliberal, instituições associadas ao mercado e noções como privatização, escolha e empreendedorismo são romantizadas. Falhas dos mercados (como as recentes crises financeiras), ignorância quanto aos riscos do aquecimento global, negação em implementar políticas públicas adequadas em situações de emergência (como nos EUA em 2004, durante o furacão Katrina) ou operações corruptas (tais como os casos das companhias Enron e WorldCom) são minimizadas ou apagadas, enquanto as supostas “perfeições” da competitividade são estabelecidas sobre (e contra) as “burocracias conservadoras do Estado” (Cato, 2005). O papel do Estado de regular o setor corporativo e implementar políticas destinadas à promoção da justiça/equidade social, ou mesmo de redistribuir timidamente bens sociais (como educação, saúde e benefícios de aposentadoria), é desvalorizado como “Estado-babá”, no afã das políticas neoliberais (Cato, 2005; Huntington, 2005).

Um dos principais argumentos neoliberais aplicado à educação diz respeito ao fato de que as escolas devem alinhar-se às suas políticas e práticas, entendendo o “conhecimento” como um bem vendível; portanto, uma mercadoria como tantas outras dentro do universo das mercadorias (Fischman, Ball & Gvirtz, 2003). Com base nessa perspectiva, é fácil entender as três principais críticas dos educadores neoliberais à noção de educação como direito de todos: a) o monopólio estatal da distribuição do “conhecimento” através da escola pública não gera equidade educativa, apenas cria ineficiências educacionais; b) ineficiências educacionais resultantes da intervenção pública engessam a produtividade, desperdiçam recursos e impedem melhorias econômicas, sociais e, até mesmo, morais; c) a eficiência escolar será resultado de intervenções técnicas e não de propostas ideológicas (como explicaremos a seguir, esta é uma característica muito importante).

A proposta educativa neoliberal postula que, para uma sociedade permanecer competitiva, ela terá de implementar reformas que orientem o ensino para

⁴ O relatório das Nações Unidas sobre a situação social mundial concluiu que “pesquisas conduzidas na África, Ásia Oriental, Europa e América Latina indicam que uma maioria crescente de indivíduos sente que não tem controle ou influência sobre os fatores econômicos, políticos e sociais que afetam a vida deles. Problemas econômicos e de segurança estão causando grande ansiedade e há pouca confiança na habilidade ou comprometimento das instituições do Estado para gerenciar esses problemas crescentes” (United Nations, 2005, p. 113).

ênfazer a formação profissional, o desenvolvimento de habilidades de trabalho múltiplas e adaptáveis às demandas do mercado e um currículo padronizado e orientado para os valores comerciais (Peters, 2005; Fischman & McLaren, 2005). Nesse ideário, os sistemas escolares flexíveis precisam de um alto grau de desenvolvimento técnico nos sistemas de avaliação, que devem ser quantificados e ter sua eficiência mensurada.⁵

A ênfase nos conteúdos e indicadores mensuráveis e o discurso das soluções técnicas com a insistência de marcar as “falências” históricas da intervenção estatal para atender às necessidades educativas de todos os cidadãos são marcas fortes na construção da credibilidade do discurso neoliberal. As perspectivas neoliberais agregam força discursiva e influência política através das promessas de um novo tipo de liberdade não ideológica e de uma crítica vigorosa às intervenções do Estado na educação. As perspectivas neoliberais autoapresentam-se como uma superação do mundo da política e das ações políticas, definidas por elas como essencialmente corruptas. O neoliberalismo educativo situa-se discursivamente como uma volta a um suposto estado de natureza, um retorno aos impulsos “naturais” do individualismo e da competição.

Os princípios e discursos neoliberais têm influenciado não apenas mudanças nas práticas escolares, mas também na definição do imaginário educacional, naquilo que pode ser pensado ou imaginado sobre as escolas (Fischman, Ball & Gvirtz, 2003). É fácil perceber a posição hegemônica que tais discursos ocupam. Por exemplo, nos Estados Unidos da América é prati-

⁵ Mas tal mensuração não significa simplesmente um processo de medida e comparação; ela também afeta e modifica o que é medido (Readings, 1996). Esta é uma postura reducionista motivada pela ideia de que todo conhecimento importante tem que ser entendido como uma mercadoria. Portanto, o melhor funcionamento de uma escola também é uma questão de contabilidade comercial, já que as coisas que possuem valor são aquelas que podem ser contabilizadas e medidas em unidades monetárias e estimadas como retorno econômico direto.

camente impossível encontrar discursos que enfatizem a necessidade de maior democracia ou melhorias na qualidade de vida sem que sejam mensuradas em termos econômicos. Há uma impossibilidade de evitar a lógica das reformas neoliberais, particularmente porque elas são apresentadas como soluções técnico-racionais para os problemas de insucesso, separadas de suas origens ideológicas e filosóficas (Fischman, Ball & Gvirtz, 2003; Haas, 2006).

Para muitos professores como Nancy, a ênfase neoliberal no individualismo, a mensuração e as soluções técnicas coincidem com uma caracterização comumente aceita (e também cuidadosa e constantemente monitorada) do ensino como função redentora: ensinar e aprender são atos individuais que, quando devidamente executados, irão solucionar a maioria dos problemas associados à falta de educação formal (pobreza, produtividade e moralidade, entre muitos outros problemas sociais). O discurso educativo neoliberal é também articulado como uma narrativa redentora e, portanto, as escolas deveriam ser instituições apolíticas, implementando as “melhores práticas” comprovadas cientificamente, as quais seriam acessadas através de avaliações padronizadas (por ex., Elmore, 1996). Contrárias aos constantes desafios da escola, recorde misto de sucessos e fracassos, e favoráveis à insistente associação da noção de “público” com autoritarismo, burocracia, ineficiência e escassez de escolas verdadeiramente democráticas, as perspectivas neoliberais reforçam o senso comum dos educadores sobre seu papel individual e a necessidade de manter a política fora da sala de aula. Em resumo, o neoliberalismo constitui um poderoso discurso educacional, porque alguns dos elementos associados à percepção da “falência pública” são também reais e sentidos por inúmeros alunos e professores.⁶

⁶ Bauman (2001, p. 107) ressalta que o público não mais domina o privado: “O oposto é o caso: é o privado que coloniza o espaço público, perseguindo e expulsando tudo que não pode ser completamente, sem resíduo, traduzido no vocabulário dos interesses e buscas privados”. Da mesma forma, Lipsitz (2000, p. 84) argumenta com propriedade que esses discursos foram

A experiência de professores como Nancy não pode ser descartada nem é produtivo desconhecer que os múltiplos fenômenos relacionados com a globalização neoliberal geram experiências mistas nas escolas. Assim como há muitos professores e alunos que, apesar de grande esforço, continuam sem resolver os múltiplos desafios que enfrentam em seu cotidiano, outros nas mesmas situações respondem criativamente, experimentam alternativas didáticas, investigam com tecnologias apropriadas e correm riscos para tentar resolver problemas pedagógicos. Para esses educadores, as propostas neoliberais parecem estimulantes, lucrativas (como nos casos de gratificação por desempenho) e sem as restrições ideológicas de outras posições que responsabilizam os professores pelos erros, mas não recompensam os acertos (Huntington, 2005). O que queremos ressaltar é a importância de buscar entender e desconstruir a perspectiva neoliberal e os argumentos de seus seguidores à luz das múltiplas experiências que elas produzem.

Há poucas dúvidas de que o neoliberalismo pedagógico não está promovendo todos os benefícios que seus defensores prometeram, mas é importante enfatizar que nossas críticas não são baseadas em um olhar nostálgico acerca de uma era dourada, em que supostamente teria existido um sistema de escola pública verdadeiramente democrático. Ao contrário, nossas críticas fundam-se na avaliação de que, após mais de 25 anos de implementação de reformas neoliberais, os resultados estão ainda muito longe de mostrar uma efetiva melhoria na educação (Hursh, 2006).

Entretanto, as dinâmicas associadas ao modelo de educação baseado no ideário neoliberal, que causam efeitos negativos em muitos, também impactam

muito eficazes para “esconder os problemas públicos e destacar os interesses privados – para incentivar as pessoas a pensar nelas mesmas como contribuintes e proprietárias, e não como cidadãs e trabalhadoras, para representar os interesses privados de propriedade e as vantagens acumuladas dadas aos homens brancos como universais, condenando as demandas para uma justiça redistributiva pelas mulheres, minorias sexuais e raciais e por outros grupos sociais afligidos como o ‘grito dos interesses especiais’”.

positivamente pelo menos algumas pessoas em praticamente todos os setores da sociedade. Como indica Zygmunt Bauman (1998, p. 39): “A globalização não se dá sobre o que todos nós ou pelo menos o que alguns de nós com mais recursos e empreendimento queremos ou desejamos fazer. É o que está *acontecendo a todos nós*”.

A experiência da turma de Nancy em uma aula sobre políticas educativas reativou a reflexão sobre os limites da proposta pedagógica da globalização neoliberal – os impactos que ela recebe e transmite ampliam-se para além de sua experiência vivida e, talvez, de sua capacidade de realizar mudanças. Além disso, esse exemplo ilustra os perigos de simplesmente denunciar e demonizar o neoliberalismo com professoras como Nancy (membro de um minoria étnica colonizada, primeira geração na condição de universitária), cuja história pessoal comprova que o modelo educacional neoliberal oferece, pelo menos a algumas pessoas, o acesso à educação escolar. Por que Nancy deveria ser crítica em relação ao neoliberalismo e ao modo pelo qual ele vem transformando as escolas? Por isso, um dos desafios mais importantes para as *pedagogias críticas* na formação docente é identificar e analisar os efeitos das múltiplas formas de opressão do cotidiano escolar sem provocar sentimentos de desesperança e perda do sentido de *agenciamento* nos futuros professores.

Pedagogias críticas e a imaginação docente

Referimo-nos às *pedagogias críticas* como um conglomerado de perspectivas que tomam emprestados princípios e orientações dos ideários de John Dewey, da Escola de Frankfurt da Teoria Crítica, de Antônio Gramsci, de Paulo Freire, das perspectivas feministas, dos modelos antirracistas e até da educação popular e os aplicam à análise das instituições educativas. As *pedagogias críticas* têm presença importante nos cursos de formação de professores estadunidenses, embora gerem grandes resistências entre os professores nas escolas (Darder, 2002; Darder, Baltodano & Torres, 2003; Giroux, 1988, 1994, 2000, 2003; Giroux

& McLaren, 1989; McLaren & Lankshear, 1993, 1994; McLaren & Fischman, 1998; McLaren, 2005; McLaren & Kincheloe, 2007).

As *pedagogias críticas* são geralmente vinculadas a propostas quanto ao como “deve ser” a educação – uma construção abstrata, um modelo norteador que aponta para objetivos que poderiam ser alcançados pelas práticas sociais de ensino/aprendizagem – em relação aos processos de transformação social. Nas palavras de Peter McLaren (2003, p. 92):

Primeiramente, a escolaridade deveria ser um processo de entender como as subjetividades são produzidas. Deveria ser um processo onde examinássemos como somos construídos a partir de ideias, valores e pontos de vista da cultura dominante. A questão a ser lembrada é a de que, se fomos feitos, então podemos ser “desfeitos” e “refeitos”.

Esses discursos *pedagógicos críticos* compartilham os mesmos objetivos gerais de considerar a sociedade um todo, enquanto focalizam um setor específico – os oprimidos, os pobres, a classe trabalhadora, as mulheres, os indígenas – para ajudar na construção e organização de movimentos sociais e políticos transformadores, voltados para a construção de democracias reais no sentido deweyano, como “um nome para uma vida de liberdade e comunhão enriquecedora” (Dewey, 1956, p. 184). Além disso, consideram que

A devoção da democracia à educação é um fato familiar. A explicação superficial é a de que um governo que se apoia no sufrágio popular não pode ter sucesso, a não ser que aqueles que elegem e obedecem a seus governantes sejam educados. Já que a sociedade democrática repudia o princípio de autoridade externa, ela pode achar um substituto na disposição voluntária e no interesse; estes podem ser criados apenas por meio da educação. Mas há uma explicação mais profunda. *Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é principalmente um modo de vida associado, de experiência comunicada em conjunto.* (idem, p. 87, apud Vinson, Gibson & Ross, 2000, p. 7, grifo nosso)

Em relação ao objetivo de contribuir para a democratização das sociedades, um dos argumentos centrais dos praticantes das *pedagogias críticas* é que os resultados concretos da escolaridade são construídos com e por meio das interações linguísticas, culturais, sociais e pedagógicas específicas das pessoas que formam e são formadas pelas dinâmicas social, política, econômica e cultural (Apple & Gandin, 2009; McLaren & Kincheloe, 2007). Nessa perspectiva, as sociedades, as comunidades, as escolas, os professores e até mesmo os alunos se engajam em práticas opressoras; portanto, o entendimento dessas práticas precisa estar conectado à sua transformação (Ayers, Quinn & Stovall, 2009). A conexão da consciência com a transformação, acreditamos, é uma importante contribuição das *pedagogias críticas* para promover agendas de mudança educacional, pois levam a entender as práticas educacionais em contextos sociopolíticos mais amplos. Ao enfatizar a importância das realidades pedagógico-sociais de entendimento e transformação, as *pedagogias críticas* também apontam para a relação intrínseca entre as transformações educacionais e sociais, mantendo constantemente em vista novos modos de romper com todas as formas de opressão.

Uma segunda afirmação marcante das *pedagogias críticas*, advinda das perspectivas de Dewey (1966), é de que os educadores têm papel central, mas não exclusivo, na manutenção e no desafio dos sistemas educacionais. Aprofundando o conceito gramsciano de práxis e a noção freiriana de conscientização (Freire, 1989, 1997a, 1997b), Giroux (1993), por exemplo, discutiu extensivamente a possibilidade de os professores tornarem-se “intelectuais transformadores”. O autor alega que os professores precisam engajar-se no debate e na investigação, a fim de abrir espaços para adquirir posturas críticas em relação às suas próprias práticas e à prática de outros. Por meio dessas atividades, os educadores deveriam começar a moldar, de maneira reflexiva e ativa, seus currículos e políticas escolares. Os “intelectuais transformadores” têm consciência de suas próprias convicções teóricas e são hábeis em estratégias para colocá-las em prática (Giroux, 1993, 2002). A perspectiva de

Giroux é amplamente acolhida por todos aqueles que se associam às *pedagogias críticas* (Darder, 2002; Macrine, 2005; McLaren, 2005). As dimensões sociais e políticas da educação escolar, a necessidade de entender e transformar as escolas e a sociedade e o papel importante que os educadores exercem nesses processos são temas essenciais, compartilhados por muitos educadores críticos (Darder, Baltodano & Torres, 2003; Fischman *et al.*, 2005).

Embora seja impossível quantificar ou mesmo qualificar a influência das *pedagogias críticas*, seria difícil negar que, como movimento coletivo, ela produziu uma das mais dinâmicas e polêmicas escolas de pensamento educativo do século XX. Entretanto, é igualmente difícil negar que existem muitos educadores, como Nancy, que reagem às propostas das *pedagogias críticas* com grande ceticismo e desespero.

Em nossa experiência, muitas dessas reações de resistência estão relacionadas não tanto aos ideais de transformação, equidade, igualdade e de direitos democráticos das *pedagogias críticas*, mas na apresentação – nem sempre consciente – desses ideais dentro de estruturas *narrativas redentoras*. Nessa perspectiva, as *pedagogias críticas* argumentam a favor das mudanças de maneira quase esquizofrênica, na medida em que, segundo essa narrativa, as escolas, tal como estão *agora*, são “péssimas” porque estão sujeitas a condições quase monstruosas. Essas condições podem ser externas (como o neoliberalismo) e/ou internas (professores alienados); embora ruins, poderiam vir a ser “muito melhores” a partir de processos de conscientização. A transformação do presente infame para um futuro promissor é possível através da figura do grande herói pedagógico: o superprofessor.⁷

⁷ Este é um exemplo comum dos discursos sobre educadores não apenas em instituições de formação de professores, é também e especialmente forte na cultura popular. As narrativas redentoras fornecem a estrutura discursiva básica da maioria dos personagens de Hollywood em filmes como *To Sir with Love (Ao mestre, com carinho)*, *Dangerous Minds (Mentes perigosas)* e *Stand and Deliver (O preço do desafio)* e dos professores da série de televisão *Boston Public*.

As *narrativas redentoras* funcionam quando um professor individual supera todos os fracassos sistêmicos através da força tênue de sua consciência e de seus feitos heroicos e “orgânicos”. Quando outros seguem o superprofessor, a sala de aula ou a escola, como um sistema mais amplo, são resgatadas. Esse processo segue a tradição dos relatos bíblicos, com a conhecida sequência de pecado-crise-fracasso-trauma e finaliza com os mitos arquetípicos de redenção-absolvição-sucesso-recuperação.⁸ Se reconhecida e aceita, a visão redentora irá, após a derrota do inimigo, criar a escola ideal, na qual o professor perfeito e o aluno modelo irão aprender em harmonia, separados do caos do sistema educacional e social circundante.

Nos cursos de formação docente, a narrativa redentora articula as intensas e ácidas críticas usadas para denunciar as escolas “realmente existentes” que, de maneira dualista, são responsabilizadas por quase todos os problemas e, simultaneamente, são o último espaço da esperança de melhora social. Nessa junção crítica do imaginário sobre os professores, estes se tornam os criadores de presentes terríveis e de futuros esperançosos.

Além disso, a narrativa redentora também contribui para a supervalorização de posições pessimistas como símbolo de uma suposta atitude crítica. As referências a Ellsworth (1989) e a Bullough e Gitlin (1995), pontuadas pelos alunos no seminário, ilustram as complexidades das tarefas futuras. Para esses três pesquisadores, e para muitos educadores, há um sentimento de que as *pedagogias críticas* podem ser um empreendimento autoderrotado, em parte decorrente de suas “hipóteses racionalistas” e das dificuldades em analisar desequilíbrios de poder entre pedagogos críticos e seus alunos. A crítica às escolas públicas e aos nossos próprios papéis como educadores é essencial,

⁸ Essa cadeia semântica foi sabiamente resumida pelo famoso filósofo Mortimer Adler em 1939 (p. 141): “A crise é um momento decisivo. Na pneumonia, é o momento em que o paciente ou melhora ou piora. Mas a crise atual na educação é diferente. As coisas não podem piorar. Elas podem apenas melhorar. Nós atingimos o extremo no balanço do pêndulo”.

mas ela pode-se tornar debilitante, acreditamos, se for fundamentada por uma visão de esperança estruturada como uma narrativa redentora.

Uma característica notável das narrativas redentoras é a apresentação normativa dos conflitos e lutas como expressões de esperança, em conexão com a mudança educacional e social. Ainda assim, apenas dentro da mitologia redentora de professores e alunos heroicos, é possível encontrar “esperança”, inerente às lutas quanto a racismo, pobreza, discriminação e outros conflitos porque, para tal, é preciso sempre minimizar ou ignorar os riscos da vida real e o sofrimento associado a essas lutas.

Não vemos “conexão natural” entre luta e esperança ou mesmo entre escolaridade e esperança. Nossa posição é reconhecer que os conflitos e lutas fazem parte da vida diária das escolas e sociedades – às vezes explícitos e claros, às vezes implícitos e confusos –, mas sempre ancorados em formas complexas e expressando uma múltipla dinâmica de classe, raça, sexualidade, linguagem e etnia, além de outras. É pelo entendimento de que os conflitos educacionais são inevitáveis que as *pedagogias críticas* “devem falar de esperança, desde que isso não signifique suprimir a natureza do perigo” (Williams, 1989, p. 322).

O que desejamos afirmar é que os resultados concretos da educação escolar, entendidos através da experiência da relação pedagógica entre professores e alunos, não podem ser reduzidos a termos absolutos e universais de falência completa ou sucesso total. Para Nancy e para inúmeros professores, o acesso aos resultados de nossas intervenções pedagógicas é limitado pelas relações conflituosas e pelos modos através dos quais cada um de nós, como membros de grupos sociais múltiplos e específicos, reconhece, percebe, acredita e age sobre realidades complexas e contraditórias. Essa “irredutibilidade vivida” da maioria dos processos educacionais confronta professores e alunos com tensões inevitáveis.

Como indicamos antes, essas tensões são resolvidas em boa parte mediante a figura dos “professores transformadores”. Essa figura está baseada no modelo

do “intelectual orgânico” (Gramsci, 1971), e nessa conexão achamos uma limitação importante. Aqui não é nossa intenção discutir a figura do intelectual orgânico gramsciano,⁹ mas apontar a importância de refletir sobre a noção de “organicidade” em relação ao imaginário sobre o professor transformador. O grande risco desse modelo é que ele pressupõe uma ideia de identidade orgânica que é o resultado de um processo unidirecional, estável e finito em relação a grupos ou comunidades que, por sua vez, são também o resultado de processos similares (Bauman, 2008; Fischman & McLaren, 2005).

Nossa perspectiva é que os programas de formação docente precisam de professores que reconheçam sua função intelectual e possam então assumir o papel de “professores/intelectuais comprometidos” (Fischman, 1998). O compromisso é mais uma orientação, ou um processo, do que um estado final. Talvez o mais importante é que o comprometimento não é uma decisão exclusivamente racional, pois precisa de uma base emocional. Nesse sentido, o comprometimento precede e ajuda a desenvolver noções de conscientização, que, em qualquer caso, não são automáticas nem inevitáveis (Fischman & McLaren, 2005).

Uma formação docente orientada por ideais de justiça e democratização tem mais chances de sucesso se começar por estimular compromisso, já que, na melhor das hipóteses, nosso ensino ocorre em instituições influenciadas por um modelo bancário e, na pior delas, as nossas instituições promovem modelos bancários. Ira Shor (1980, p. 269) sabiamente aponta que “esse tipo de projeto não é diferente de outros exercícios de mudança social, que começam do concreto que eles se propõem a transformar”. De maneira similar, Paulo Freire (1989, p. 46) afirmava: “A conscientização não é exatamente o ponto inicial do comprometimento. A conscientização é mais um produto do comprometimento. Não tenho que ser criticamente autoconsciente para lutar. Ao lutar é que me torno consciente”.

⁹ Para uma discussão mais ampla sobre a figura do “intelectual orgânico” dentro da pedagogia crítica, ver Fischman, 1998 e Fischman & McLaren, 2005.

Em outras palavras, muitas vezes educadores que se comprometem com a sua turma e com a sua escola podem-se tornar criticamente autoconscientes e se engajar em ações político-pedagógicas com objetivos claros de transformação – e nesse sentido podem assumir suas funções como intelectuais –, mas, em outros momentos, sentem-se confusos ou mesmo inconscientes de suas limitações ou capacidades no sentido de serem proponentes ativos de mudança social.

Freire reconheceu que um profundo entendimento dos complexos processos de opressão e dominação não é suficiente para garantir a práxis pessoal ou coletiva. O comprometimento é central, mas o comprometimento para lutar contra a injustiça não é “orgânico”; e é mais natural para algumas pessoas do que para outras (Fischman & McLaren, 2005). A noção do professor como intelectual comprometido é exatamente o oposto do professor como superagente de mudança educacional, em que é capaz de realizar tarefas heroicas e, portanto, tudo é possível. Concorrendo com Badiou (2001, p. 115), proponho que as realizações do intelectual comprometido sejam muito mais humildes:

A concepção de política que defendemos é muito diferente da ideia de que “tudo é possível”. Na verdade, é uma imensa tarefa tentar propor alguns possíveis, no plural – algumas possibilidades que não aquelas que nos dizem serem possíveis. É uma questão de mostrar como o espaço do possível é maior do que aquele que nos é destinado – que algo mais é possível, mas não que tudo seja possível.

Na mesma orientação de Badiou, acreditamos que muitos professores – não todos – poderiam ser intelectuais comprometidos a partir das atividades que exercem e não por alguma virtude ou característica pessoal essencial que justifique suas vocações ou seus destinos. Estamos convencidos de que o ato de ensinar é uma atividade intelectual, mas não pensamos que o “comprometimento” de um professor possa ser reduzido a posturas meramente racionais. Pelo contrário, a partir das nossas experiências, entendemos que a maioria dos professores é comprometida com

o bem-estar de seus alunos, acredita na importância de sociedades democráticas, reconhecendo que não se trata apenas de entender como as múltiplas formas de preconceito afetam os estudantes, suas famílias e as comunidades. A maioria dos professores também sente a necessidade de agir nas salas de aula (e para além), entendendo-as como um dos pontos focais de transformação do mundo. Conforme Foucault (1980, p. 133) convincentemente argumenta:

O problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos supostamente ligados à ciência ou assegurar que sua própria prática científica seja acompanhada por uma ideologia correspondente, mas sim assegurar a possibilidade de constituir uma nova política de verdade. O problema não é mudar a consciência das pessoas – ou o que se passa nas suas cabeças –, mas sim o regime econômico, institucional e político da produção de verdade.

Muitos professores vêm experimentando o quanto a noção freiriana de práxis e a capacidade de comprometer-se com a autoconsciência crítica não são suficientes para transformar as funções repressivas e integrantes de qualquer ordem hegemônica. Além disso, a maioria dos professores sabe que suas ações não se comparam às extraordinárias ações heroicas dos superprofessores da ficção. Como professores, estamos convencidos de que a maioria de nós sabe que não pode transformar o mundo através da educação, mas, de qualquer forma, alguns de nós sentimos o comprometimento de intervir, provavelmente não de forma heroica, mas de maneira simples e menos intimidadora, para preservar em nós mesmos as possibilidades de transformar o mundo educativo.¹⁰

¹⁰ Reconhecemos que o antagonismo trabalho-capital é uma contradição dialética fundamental dentro da sociedade capitalista e que não é alheia aos fenômenos educativos, mas rejeitamos a redução dos conflitos educacionais em binários simplistas, como o mercado “Lobo Mau” e Estado “Chapeuzinho Vermelho” da nostalgia populista, do paroquialismo possessivo ou do essencialismo cultural militante (Glass, 2004).

Educadores orientados pelos objetivos de justiça educacional e social são o contrário do todo-poderoso “professor-herói” ou do “superprofessor consciente crítico”, que sabe tudo sobre as NR (Narrativas Redentoras). Nesse sentido, alguns educadores podem ser considerados intelectuais comprometidos com seus alunos reais. O compromisso deve ser mantido com os estudantes de hoje, com os problemas de hoje, com a democracia de hoje, entendida “não como uma forma de governo ou um conjunto de regras sobre como viver uma vida moral, mas sim como um ato de agir como um ‘sujeito político’, como um desafio à distribuição do sensato, aos modos pelos quais o mundo é percebido, pensado e sugerido” (Friedrich, Jaastad & Popkewitz, no prelo, p. 2).

Conclusão

Há alguns meses, Nancy me ligou para dizer que havia decidido deixar a escola para se tornar uma “intelectual/ativista chicana”, trabalhando 100% para a transformação social num lugar que a fazia feliz. Disse:

Não fique triste, continuo comprometida com minhas crianças, mas, como discutimos no seminário, as escolas não são os únicos lugares onde a educação acontece ou a transformação começa, e além disso... Como posso dizer isso para você? [...] Não ria, mas estou me sentindo com uma sensação renovada de esperança... É, talvez, um pouco hello-kittiana, mas estou tranquila e me sentindo muito bem...

Eu garanti a Nancy que estava muito feliz por ela e que não estava rindo, mas perguntei por que ela pensou que eu iria rir. Após alguns segundos de hesitação, Nancy me disse:

Eu te conheço, você detesta Hello Kitty! Mas o que posso fazer, eu sou o que sou, e minha mãe sempre me disse que “a esperança é a última coisa que perdemos”. Eu sei que um dia você vai começar a gostar de coisas “bonitas e fofas” como a Hello Kitty.

No final, ambos estávamos rindo.

Ter esperanças de um futuro melhor e mais justo para nossas escolas e sociedades não é uma atitude problemática *per se*. Entretanto, noções de esperança que se estruturam em uma narrativa redentora, de heroísmo individual, do superprofessor, é uma esperança sem efeito. O exemplo de Nancy aponta para o reconhecimento de que nossas salas de aula devem oferecer não apenas uma análise teórica consistente, fundamentada por ideais críticos de justiça e democracia, mas também valorizar concretamente e reconhecer a importância das experiências vividas por nossos alunos, inclusive quando as suas esperanças são o resultado das contradições do sistema que gostaríamos de mudar.

Freire (1997a) acreditava que a esperança é uma necessidade histórica e ontológica, e não uma característica externa à situação pedagógica, estranha à luta diária de professores e alunos. As *pedagogias críticas* desenvolveram grande repertório de conceitos e práticas que têm a presunção de oferecer uma alternativa realista e viável aos sistemas educacionais opressivos (sejam eles neoliberais ou não). Mas, para serem efetivas, as *pedagogias críticas* devem reconhecer que o ponto inicial de muitos professores é similar à atitude esperançosa Hello Kitty da Nancy, um sentimento de amor, um sentimento de comprometimento e, portanto, um sentido de responsabilidade.

Freire (1997b, p. 9) veementemente afirmou: “Apenas ter esperança é ter esperança em vão”. A esperança inicial de Nancy estava muito próxima da perspectiva criticada por Freire e muitos outros das *pedagogias críticas*, mas sua noção não pode ser descartada como meramente romântica e ingênua nem deve ser aceita sem crítica, como imutável. Ao contrário, talvez seja um bom modo de começar. A esperança de Nancy, argumentando a partir de Hannah Arendt, é também uma perspectiva responsável, oposta a um ponto de vista cínico ou meramente irônico. Segundo Arendt (1968, p. 196), “a educação é o ponto no qual decidimos se amamos o mundo o suficiente para assumir uma responsabilidade por ele e da mesma forma salvá-lo daquela ruína que, sem

a renovação, sem a chegada do novo e do jovem, seria inevitável”.

Nancy assumiu suas responsabilidades e contribuiu para o processo de renovação; nosso comprometimento e nossa esperança é sermos capazes de trabalhar com o maior número possível de Nancys.

Referências bibliográficas

- ADLER, Mortimer. The crisis in contemporary education. *The social frontier*, v. V, n. 42, p. 140-145, fev. 1939.
- APPLE, Michael; GANDIN, Luis Armando (Eds.). *Routledge international handbook of critical education*. 2009.
- ARENDT, Hannah. *Between past and future: eight exercises in political thought*. New York: Penguin, 1968.
- AYERS, William; QUINN, Therese; STOVALL, Dave (Eds.). *Handbook on social justice in education*. New York: Routledge, 2009.
- BADIOU, Alain. *Ethics: an essay on the understandings of evil*. London: Verso, 2001.
- BALL, Stephen. *Class strategies and the education market*. London/New York: Routledge-Falmer, 2003.
- _____; FISCHMAN, Gustavo; GVIRTZ, Silvina (Eds.). *Education, crisis and hope: Tension and change in Latin America*. New York: Routledge-Falmer, 2003.
- BAUMAN, Zigmunt. *Globalization: the human consequences*. New York: Columbia University Press, 1998.
- _____. *The individualized society*. Cambridge, UK: Polity Press, 2001.
- _____. *Does ethics have a chance in a world of consumers?* Cambridge: Harvard University Press, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *Acts of resistance: against the tyranny of the market*. New York: The New Press, 1998.
- BULLOUGH JR., Robert. V.; GITLIN, Allan. *Becoming a student of teaching*. New York: Garland Publishing, 1995.
- CATO INSTITUTE. *Handbook on policy*. 6. ed. Washington, DC: Cato Institute, 2005.
- DARDER, Antonia. *Reinventing Paulo Freire: a pedagogy of love*. Boulder/Oxford: Westview Press, 2002.
- _____; BALODANO, Marta; TORRES, Rudolfo (Eds.). *The critical pedagogy reader*. New York: Routledge-Falmer, 2003.
- DEWEY, John. *The child and the curriculum/The school and society*. Chicago/London: University of Chicago Press, 1956 (Trabalho original publicado em 1902 & 1899).
- _____. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press, 1966 (Trabalho original publicado em 1916).
- ELLSWORTH, Elizabeth. Why doesn't this feel empowering. Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, v. 59, n. 3, p. 297-324, 1989.
- ELMORE, Richard. Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 1-26, 1996.
- FISCHMAN, Gustavo E. Donkeys and superteachers: popular education and structural adjustment in Latin-America. *International Journal of Education*, v. 44, n. 2-3, p. 191-213, 1998.
- _____; BALL, Stephen; GVIRTZ, Silvina. Towards a neo-liberal education? Tension and change in Latin-America. In: BALL, Stephen; FISCHMAN, Gustavo E.; GVIRTZ, Silvina. *Education, crisis and hope: tension and change in Latin-America*. New York: Routledge-Falmer, 2003. p. 1-19.
- _____; et al. (Eds.). *Critical theories, radical pedagogies and global conflicts*. Lanham: Rowman and Littlefield, 2005.
- _____; McLAREN, Peter. Schooling for democracy: toward a critical utopianism. *Contemporary Sociology*, v. 29, n. 1, p. 168-180, 2000.
- _____; McLAREN, Peter. Rethinking critical pedagogy and the gramscian legacy: from organic to committed intellectuals. *Cultural Studies – critical methodologies*, v. 5, n. 4, p. 425-447, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *Power and knowledge: selected interviews and other writings*. New York: Pantheon, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Education for the critical consciousness*. New York: Continuum, 1989.
- _____. *Pedagogy of hope: Reliving the pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 1997a.
- _____. *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum, 1997b.
- FRIEDMAN, Thomas. *The world is flat: a brief history of the twenty-first century*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2005.
- FRIEDRICH, Daniel; JAASTAD, Bryn; POPKEWITZ, Thomas. Democratic education: an (im)possibility that yet remains to come. *Educational philosophy and theory*, no prelo.
- GIROUX, Henry. *Teachers as intellectuals*. New York: Bergin & Garvey, 1988.
- _____. *Border crossings*. New York: Routledge, 1993.
- _____. *Disturbing pleasures: learning popular culture*. New York: Routledge, 1994.

- _____. *The mouse that roared*. Lanham: Rowman and Littlefield, 2000.
- _____. Rethinking cultural politics and radical pedagogy in the work of Antonio Gramsci. In: BORG, Chris; BUTTIEGIEG, J.; MAYO, Peter. *Gramsci and education*. Lanham: Rowman and Littlefield, 2002. p. 41-66.
- _____. Thinking politics and resistance as a form of public pedagogy. In: FISCHMAN, Gustavo et al. (Eds.). *Critical theories, radical pedagogies and global conflicts*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers, 2003. p. 1-12.
- _____.; McLAREN, Peter. *Critical pedagogy, the State and cultural struggle*. Albany: Suny Press, 1989.
- GLASS, Ronald. Moral and political clarity and education as a practice of freedom. In: BOLER, M. (Ed.). *Democratic dialogue and education: troubling speech, disturbing silence*. New York: Peter Lang, 2004. p. 15-32.
- GRAMSCI, Antonio. *Selections from the prison notebooks*. New York: International Publishers, 1971.
- HAAS, Eric. Civil right, noble cause, and Trojan horse: News media portrayals of think tank initiatives on urban education. In: KINCHELOE, Joe et al. (Eds.). *Urban education: an encyclopedia*. Westport: Greenwood Press, 2006. p. 439-450.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Empire*. Cambridge: Harvard University Press, 2000.
- HILL, Dave. Globalization and its educational discontents: neoliberalization and its impacts on education workers' rights, pay and conditions. *International studies in sociology of education*, v. 15, n. 3, p. 256-288, 2005.
- HUNTINGTON, Robert. *The nanny state: how new labor stealthed us*. London: Artnik, 2005.
- HURSH, Dave. The crisis in urban education: resisting neoliberal policies and forging democratic possibilities. *Educational researcher*, v. 35, n. 4, p. 19-25, 2006.
- KELLNER, Douglas. The conflicts of globalization and restructuring of education. In: Peters, M. (Ed.). *Education, globalization, and the state in the age of terrorism*. Boulder: Paradigm, 2005. p. 31-70.
- LIPSITZ, George. Academic Politics and Social Change. In: DEAN, Jodi (Ed.). *Cultural studies and political theory*. Ithaca: Cornell University Press, 2000. p. 80-94.
- MACRINE, Sheila (Ed.). *Critical Pedagogy in uncertain times: Hopes and possibilities*. New York: Palgrave Macmillian, 2005.
- McLAREN, Peter. Critical Pedagogy. A Look at the Major Concepts. In: DARDER, Antonia (Ed.). *The critical pedagogy reader*. New York: Routledge, 2003. p. 69-97.
- _____. *Red Seminars: radical excursions into educational theory, cultural politics, and pedagogy*. Cresskill: Hampton Press, 2005.
- _____.; FISCHMAN, Gustavo. Reclaiming Hope: Teacher Education and Social Justice in the Age of Globalization. *Teacher Education Quarterly*, v. 25, n. 4, p. 125-133, 1998.
- _____.; KINCHELOE, Joe. *Critical Pedagogy: Where Are We Now?*. New York: Peter Lang, 2007.
- _____.; LANKSHEAR, Collin. Critical literacy and the post-modern turn. In: McLAREN, P.; LANKSHEAR, Collin (Eds.). *Critical Literacy*. Albany, New York: Suny, 1993.
- _____.; LANKSHEAR, Collin (Eds.). *Politics of liberation: Paths from Freire*. London: Routledge, 1994.
- PETERS, Michael (Ed.). *Education, globalization, and the state in the age of terrorism*. Boulder: Paradigm, 2005.
- READINGS, Bill. *The university in ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
- ROBBINS, Christopher. *The Giroux reader*. Boulder: Paradigm, 2006.
- SHOR, Ira. *Critical teaching and everyday life*. Toronto: University of Toronto Press, 1980.
- STIGLITZ, Joseph. *Globalization and its discontents*. New York: Norton, 2002.
- TABB, William. *Unequal partners: a primer on globalization*. New York: New Press, 2002.
- _____. Trouble, trouble, debt, and bubble. *The Monthly Review*, v. 58, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.monthlyreview.org/0506tabb.htm>>. Acesso em: 12 ago. 2009.
- UNITED NATIONS. *The inequality predicament: report on the world social situation*. New York: United Nations, 2005.
- VINSON, Kevin; GIBSON, Richard; ROSS, Wayne. High-stakes testing and standardization: the threat to authenticity – progressive perspectives. *Monograph Series*, v. 3, n. 2, p. 1-21, 2000 (John Dewey Project on Progressive Education Winter).
- WILLIAMS, Raymond. *Resources of hope*. New York: Verso, 1989.
- _____.
GUSTAVO ENRIQUE FISCHMAN, doutor em ciências sociais e educação comparada pela University of California, Los Angeles (UCLA), atualmente é professor da Arizona State University (ASU). Publicações mais importantes: Las Universidades Públicas en el Siglo XXI. Grandes expectativas, algunas promesas y muchas incertidumbres (*Universitas Humanística*, v. 66, n. 2, p. 239-270, 2008); Persistence and ruptures: The feminization

of teaching and teacher education in Argentina (*Gender and Education*, v. 19, n. 3, p. 353-368, 2007); *Imagining Teachers: Rethinking Teacher Education and Gender* (Lanham: Rowman and Littlefield, 2000). É editor das revistas *Education Review* e *Education Policy Analysis Archives*. Selecionado como um dos New Century Scholars pela Comissão Fulbright (2009-2010), atualmente desenvolve pesquisa sobre a produção científica no Brasil, “Desafios e propostas para expandir e melhorar as publicações acadêmicas digitais brasileiras”. *E-mail*: fischman@asu.edu

SANDRA REGINA SALES, doutora em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), é professora do Departamento Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Publicações mais importantes: Acordos e tensões: o debate sobre políticas de ação afirmativa na universidade brasileira (*In: _____*. *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Alínea, 2008. p. 117-133); Reduções, confusões e más intenções: avançando na compreensão das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro (*Revista Teias*, v. 17, p. 47-58, 2008); Avanços e retrocessos: refletindo sobre a educação de jovens e adultos na década de 90 (*In: _____*. *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 329-350). Pesquisa atual, com apoio da FAPERJ, “Demarcando o debate: o que dizem revistas semanais sobre a educação superior no Brasil”. *E-mail*: sandrasales@ufrj.br

Recebido em outubro de 2009

Aprovado em janeiro de 2010

Resumos/Abstracts/Resumens

Gustavo Enrique Fischman e Sandra Regina Sales

Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras?

O artigo apresenta reflexões sobre a pedagogia crítica como narrativa redentora nos cursos de formação de professores. Quando se usa a pedagogia crítica adotando essas narrativas, as escolas são apresentadas de maneira dualista, ou seja, como vítima e, ao mesmo tempo, causadora de muitos problemas educacionais e sociais. A ironia é que, além disso, a escola e os professores aparecem nessa narrativa como os melhores recursos da esperança pedagógica. Argumentamos que, para que a pedagogia crítica se torne um discurso político-educacional viável na formação docente, é necessário considerar novas estratégias para além das posições redentoras, abandonando essencialismos dicotômicos e a figura do “superprofessor consciente crítico”, como agente de mudança educacional.

Palavras-chave: formação docente; pedagogia crítica; narrativas redentoras.

Training of teachers and critical pedagogies. Is it possible to go beyond redemptive narratives?

This article discusses Critical Pedagogy as a redemptive narrative in teacher education. When using Critical Pedagogy adopting such narratives, it presents schools in a dualistic form, as a victim as well as the cause of many educational and social problems. Ironically in this type of narrative, schools and teachers also appear as the best resource of educational hope. We argue that for Critical Pedagogy to become an effective political and educational discourse in teacher education, it is necessary to consider new strategies which go beyond redemptive positions, abandoning dichotomised essentialisms and the figure of the “super-conscious critical teacher” as the agent of educational change.

Key words: teacher education; critical pedagogy; redemptive narratives.

Formación de profesores y pedagogías críticas. ¿Es posible ir más allá de las narrativas redentoras?

El artículo presenta reflexiones sobre la pedagogía crítica como narrativa de redención en los cursos de formación docente. Cuando se utiliza la pedagogía crítica desde esa perspectiva redentora, se presentan a las escuelas de manera dualista, como víctima y a la vez como causante de muchos problemas educativos y sociales. Irónicamente, en esta narrativa, las escuelas y sus profesores aparecen como el mejor recurso de la esperanza pedagógica. Sostenemos que para que la pedagogía crítica sea un discurso político-educativo efectivo en el ámbito de la formación docente, es necesario utilizar nuevas estrategias, que vayan más allá de las posiciones redentoras, abandonando esencialismos dualistas y la figura del “superprofesor críticamente consciente” como el agente de cambio educativo.

Palabras claves: formación docente; pedagogía crítica; narrativas redentoras.