

## DOS PROFESSORES SUPER-HERÓIS AOS INTELECTUAIS COMPROMETIDOS: LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES DAS NARRATIVAS REDENTORAS EM EDUCAÇÃO

Gustavo E. **Fischman** – Arizona State University

Artigo apresentado em

Cultura e docência: novos olhares para a realidade educacional

32ª Reunião Anual da ANPED

Outubro 2009, Caxambu, Brasil

### **Entre a esperança e depressão pedagógica. Uma breve introdução<sup>1</sup>**

Eu agradeço seus esforços... Entendo que é bom ter acesso àquelas idéias... 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 sou uma professora ingênua, que não sabe nada sobre discriminação, racismo e opressão... e também sobre as críticas que devem ser feitas às escolas ruins, mas... após ler e discutir todos estes livros, não sei não, mas estou me sentindo triste, estou sentindo que, não importa o que aconteça, não podemos vencer.

Estes foram os pensamentos e emoções que Nancy compartilhou com a turma de alunos durante a avaliação de um seminário sobre ‘Currículo e Políticas de Educação’. Naquela época, Nancy tinha 22 anos. Ela foi a primeira pessoa de sua família a entrar para a faculdade, uma mexicana-americana orgulhosa, que se autodescreve como “dedicada, cuidadosa e competente”, professora de matemática da 4ª série, perseguindo seu título de doutora. Nancy sempre expressou um grande sentimento de orgulho por seu trabalho numa escola urbana em Phoenix, Arizona (EUA). Nancy foi uma aluna nota ‘A’ e durante o semestre não escondeu suas dificuldades e desacordos com alguns dos textos que leu. Como a aluna que mais defendeu consistentemente o que ela chamou de “perspectiva dos professores na linha de frente/no campo de batalha, as opiniões de Nancy foram muito importantes para o grupo. Pela primeira vez no semestre, ela concluiu: “Não podemos vencer”.

Como professor, não esperava esta conclusão para o seminário. Mesmo assim, Nancy expressou alguns dos meus próprios medos e preocupações. Eu trabalhei como educador popular, antes de ingressar na educação formal e no mundo escolar e, por isso, experimentei pessoalmente muitos momentos de raiva e frustração quando tentava transformar o que considerava serem aulas e escolas “opressivas”. Sendo assim, continuamente procurei maneiras de incorporar ao meu trabalho as críticas necessárias ao funcionamento das escolas, bem como ao trabalho de administradores e professores, com propostas que poderiam ajudar educadores e comunidades a mudar as escolas e não os afugentar das mesmas. Concluí que, ao menos neste 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

---

<sup>1</sup> Agradeço muito à leitura crítica e atenta que Rosa Fischer e Suzana Schwertner realizaram durante a escrita deste artigo. Agradeço também Celina Frade, responsável pela tradução do texto.

tentativas de contato através do olhar. Para mim, 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. contei até 60, ou talvez até 100, e então perguntei:

Tenho a impressão de que a leitura e discussão sobre Freire e a Pedagogia Crítica 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 do grupo 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 isto”.<sup>2</sup> Houve uma risada geral na sala e, no meu caso pelo menos, um sentimento de alívio. Ela então acrescentou:

Você tem que saber que fizemos muitos progressos desde o início do seminário. Muitos de nós tiveram que superar vários desafios para assistir a sua aula... Não estávamos acostumados à linguagem e à perspectiva crítica...

Neste 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. Eu me lembro de quando a Nancy falou e você fez a pergunta sobre esperança. Você pode ler para o grupo? Nós a discutimos antes”.

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 esta carga e talvez um tempo maior ainda para aceitá-la (Bullough and Gitlin, 1995, p. 8).

A afirmação de Vera chamou nossa atenção, e uma mudança evidente seguiu. Alguns alunos justificaram que a situação das escolas era calamitosa e que nossas discussões críticas apenas refletiam a “realidade”. Outros tentaram recuperar alguns conceitos da aula, insistindo na possibilidade de *conscientização*. O grupo não pareceu chegar perto de um consenso, mas a conversa e o debate foram muito melhores do que o silêncio de apenas três minutos atrás. Após algumas conversas, as palavras de Nancy

---

<sup>2</sup>O artigo “Why Doesn’t This Feel Empowering” (1989) de Elizabeth Ellsworth, foi um dos textos solicitados para leitura. O artigo de Ellsworth é considerado uma das críticas mais emocionantes da teoria e prática da Pedagogia Crítica, porque a autora conclui que, longe de fornecer um discurso SOBRE esperança e transformação e as habilidades necessárias para fazer reformas, a Pedagogia Crítica torna as coisas piores. “Quando os participantes de sua aula tentam colocar em prática as prescrições oferecidas na literatura [da pedagogia crítica] relacionadas à autorização, voz estudantil e diálogo, nós produzimos resultados que foram não apenas sem valia, mas realmente exacerbamos as reais condições que estávamos tentando trabalhar contra, incluindo o Eurocentrismo, racismo, sexismo, classicismo e a ‘educação bancária’... “Longe de ajudar a superar as relações de opressão na sala de aula, os “discursos da pedagogia crítica... se tornaram eles próprios veículos de repressão.” (p. 298)

atraíram a atenção do grupo novamente:

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” ou nos “Ellsworthizou” ou mesmo tentou nos “Freirizar” ou “fazer uma lavagem cerebral” em nós... Tenho pensado sobre isto desde o começo desta aula, 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 idéia de que, sendo a “super professora cuidadosa-inteligente-eficiente”— e vocês sabem que sou tudo isto — ia, primeiro, consertar minha graduação, depois minha escola, mais tarde o distrito e etc. Por favor, não riam... pois, embora pareça irreal, este era o meu sonho. Este 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 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.

Começo com a lembrança do que aconteceu em uma das minhas aulas, não para dar depoimentos de algum tipo de poder mágico ou por achar que este exemplo ilustre o efetivo “educador crítico” que sou. Na verdade, é justamente o oposto. Eu compartilho as reflexões e reações de Nancy porque acho que suas palavras e pensamentos apontam para os limites dos *Discursos Pedagógicos Progressistas*, como praticados em muitos programas educacionais. Incluindo o meu e, em particular, quando a perspectiva progressista usa uma narrativa redentora que demoniza o “Neoliberalismo Global” como a principal estratégia para possibilitar e desenvolver a consciência e criar contra-narrativas, para combater os sistemas educacionais bancários.

Início este artigo apresentando um panorama referente ao tema da globalização e do neoliberalismo, e depois descrevo a relação destes com as Pedagogias Progressistas (PP), tais como a freiriana, as diferentes pedagogias críticas, de educação popular, feminista, anti-racista e similares. Ao estabelecer esta relação, argumento que, para que as Pedagogias Progressistas se tornem discursos político-educacionais viáveis, é necessário considerar pelo menos três aspectos:

- uma análise ampla sobre globalização, passível de ser ensinada, deve ser articulada de modo a reconhecer que alguns aspectos das políticas e práticas neoliberais globais têm trazido e podem trazer algum tipo de contribuição para a reforma escolar;
- a articulação dos discursos da esperança, de forma que se possa pensar para além das noções de super professores individuais e das “narrativas de redenção”; e,

finalmente,

- a implementação de práticas pedagógicas que reconheçam e apoiem os educadores, mais como intelectuais comprometidos do que como educadores heróicos e “progressistas”.

## **Globalização, Neoliberalismo e Educação**

Indubitavelmente, a globalização resultou no aumento de níveis de acumulação de capital, disseminação da informação e descobertas tecnológicas, mas também criou disparidades e desigualdades entre e dentro das nações (Hill, 2005). Estes ganhos, disparidades e desigualdades estão refletidos nas diferenças de perspectivas, tanto no topo quanto na base da globalização (Tabb, 2006). 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 destes mesmos países (Stiglitz, 2002; Tabb, 2006, United Nations, 2005)<sup>3</sup>.

Ao mesmo tempo, é inegável que os processos associados à globalização têm produzido outros benefícios, até mesmo para aqueles considerados atores das economias mais frágeis do cenário global (Friedman, 2005; Hardt and Negri, 2000). Por exemplo, a globalização aumentou o acesso à inovação tecnológica, expandiu as redes globais para os direitos humanos e o ativismo social e desenvolveu formas alternativas de comunicação e informação, que têm o potencial de beneficiar a maioria das pessoas no mundo (Kellner, 2005).

O reconhecimento da complexidade e das contradições destes processos não implica, entretanto, que devemos desconsiderar as características totais e o poder destes discursos, que naturalizam a globalização e a consideram um novo *evangelho*<sup>4</sup>. Entre estes discursos, uma das perspectivas mais fortes e os argumentos mais coesivos sobre os benefícios da globalização foram elaborados por instituições e indivíduos associados à escola neoliberal de pensamento (Ball, et. al. 2003; Hursh, 2006). Os postulados neoliberais se baseiam teórica e ideologicamente num conjunto de crenças sobre as qualidades autocorretivas do livre mercado, como parte do discurso ideologicamente neutro da eficiência e prestação de contas (Fischman, et. al., 2003).

---

<sup>3</sup> 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 suas vidas. Problemas econômicos e de segurança estão causando grande ansiedade e há pouca confiança na habilidade ou comprometimento das instituições do Estado para gerenciar estes problemas crescentes”(UN, 2005: 113).

<sup>4</sup> Não estou tentando minimizar o impacto do uso extensivo de tecnologias da informação e *cyberspace* na transformação da vida diária, que é sem dúvida enorme, mas sim evitar considerar o *cyberspace* e TI como a nova ferramenta de salvação. Como Wertheim (1997) notou, “Os fanáticos do *cyberespaço* entendem seu domínio como um ideal “acima” e “além” dos problemas do mundo material. Enquanto os primeiros cristãos promulgaram o céu como um reino no qual a alma humana se libertaria das fragilidades e fracassos da carne, da mesma forma os fanáticos campeões do *cyberespaço* o saúdam como um lugar onde o *self* irá se libertar das limitações da encarnação física (296, citado em Bauman, 1998: 19).

Um dos principais argumentos neoliberais aplicado à educação diz respeito ao fato de que as escolas devam se alinhar às suas políticas e práticas, entendendo o conhecimento como uma *mercadoria*. Com base nessa perspectiva, é fácil entender as duas principais críticas dos educadores neoliberais: a) o monopólio estatal e a ‘captura produtiva’ apenas criam ineficiências educacionais; e b) ineficiências educacionais resultantes da intervenção pública engessam a produtividade, desperdiçam recursos e impedem melhorias econômicas, sociais e, até mesmo, morais. O argumento é o de que, na economia global reestruturada pós-11/9, para que qualquer sociedade permaneça competitiva, ela terá que implementar reformas educacionais, enfatizando o desenvolvimento de uma força-tarefa de aprendizagem flexível e empresarial e um currículo padronizado e orientado para os valores do mercado (Peters, 2005; Fischman & McLaren, 2005). A educação formal precisa ser quantificada, e sua eficiência, mensurada. Mas tal mensuração não significa simplesmente um processo de medida e comparação; ela também afeta e modifica o que é medido, motivado pela idéia reducionista de que tudo é uma questão de contabilidade (Readings, 1998) e que as únicas coisas que possuem valor são aquelas que podem ser contabilizadas ou medidas.

No discurso neoliberal, instituições associadas ao mercado e noções definidas como privatização, possibilidade/oportunidade de escolha e escolas como entidades comerciais são romantizadas. Falhas do mercado e operações corruptas (tais como os casos das companhias Enron e World Com), bem como políticas potencialmente calamitosas (como o fato de ignorar o aquecimento global, as recentes crises financeiras ou a negação em implementar políticas públicas adequadas em situações de emergência, como em 2004, durante o furacão Katrina) são minimizadas ou apagadas enquanto as supostas “perfeições” da competitividade são estabelecidas sobre (e contra) as burocracias “conservadoras” do estado. 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 Handbook, 2005; Huntington, 2005). Neste contexto, o mundo está enfrentando aquilo que Pierre Bordieu referiu como “evangelho do neoliberalismo”, uma ideologia conservadora que se define como oposta a toda ideologia (1998, p.: 126). Tal evangelho clama a combater “por todos os meios, inclusive através da destruição do ambiente e do sacrifício humano, qualquer obstáculo à maximização dos lucros” (1998, p. 126).

Esta ideologia sem ideologia é estabelecida em contraponto às ‘falências’ da democracia e à incapacidade dos sistemas de bem-estar social para atender às necessidades de todos os cidadãos. O neoliberalismo agrega força discursiva e influência política através das promessas de um novo tipo de liberdade não-ideológica, e de uma crítica eficaz às falências democráticas. Ele representa, em si mesmo, um avanço além das políticas e um retorno a um estado de natureza, um retorno aos impulsos ‘naturais’ do individualismo e da competição. É importante enfatizar que minhas críticas ao neoliberalismo na educação não são baseadas no desejo nostálgico de uma era dourada, onde supostamente teria existido um sistema de escola pública verdadeiramente democrático; mas sim na avaliação de que, após mais de 10 anos da implementação de reformas neoliberais, os resultados estão ainda muito longe de mostrar uma efetiva melhoria na educação (Hursh, 2006).

Atualmente, é inquestionável que 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<sup>5</sup>. É fácil de perceber a posição hegemônica que tais discursos ocupam. Na maioria das escolas, é praticamente 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-rationais para os problemas de insucesso, separadas de suas origens ideológicas e filosóficas (Fischman, et. al., 2003; Haas, 2006).

Para muitos professores como Nancy, a ênfase neoliberal no individualismo, mensuração e 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 muitas 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 (e.g., 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.

A experiência de professores como Nancy demonstram que a globalização neoliberal é uma experiência mista. Há muitos educadores que são empreendedores e que se beneficiam de seu trabalho árduo, enquanto estudantes de Pedagogia, apesar de grande esforço, continuam a ser esquecidos, tanto econômica quanto socialmente. O que quero ressaltar é a importância de buscar entender e desconstruir a perspectiva neoliberal e os argumentos de seus seguidores, à luz destas experiências tão diferentes entre si.

Há poucas dúvidas de que a globalização não está promovendo todos os benefícios que seus defensores públicos prometeram. Entretanto, a dinâmica a ela associada causa efeitos a muitos e impacta positivamente pelo menos algumas pessoas

---

<sup>5</sup> Bauman (2001) 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” (p. 107). Da mesma forma, Lipsitz (2000) argumenta com propriedade que estes discursos foram muito eficazes para “esconder os problemas públicos e destacar os interesses privados – para incentivar as pessoas a pensarem nelas mesmas como contribuintes e proprietárias e não como cidadãos 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” (p. 84).

em praticamente todos os setores da sociedade. “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* (Baumann, 1998, p. 39). A experiência de Nancy em uma aula de pedagogia crítica oportunizou a reflexão sobre os limites de aspectos como “justiça e democratização” 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. Portanto, alguns dos desafios mais importantes para professores e professores educadores que queiram usar a Pedagogia Crítica podem ser assim formulados: como trabalhar para identificar e analisar os efeitos da dinâmica “naturalizada” e opressiva (inserida na Capitalismo, Racismo, Sexismo e outras formas de opressão) na educação escolar, sem provocar um sentimento de desesperança e perda do sentido de *agenciamento*? Além disto, como alguém usa utiliza as PP com professores como Nancy (uma minoria étnica, primeira geração na condição de universitário), 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?

### **Pedagogias Progressivas: Além das Narrativas de Redenção**

Refiro-me aqui às *Pedagogias Progressistas* como um conglomerado de perspectivas Deweiana, Freiriana, Feminista(s), crítica, anti-racista e de educação popular, amplamente conectadas.<sup>6</sup> *Pedagogias Progressistas* são geralmente vinculadas a propostas quanto ao que e 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:

Primeiramente, a escolaridades deveria ser um processo de entender como as subjetividades são produzidas. Deveria ser um processo dêem que examinássemos como somos construídos a partir de idéias, valores e pontos de vista predominantes da cultura dominante. A questão a ser lembrada é a de que, se fomos feitos, então podemos ser “desfeitos” e “refeitos” (2003, p. 92).

Estes discursos Pedagógicos Progressistas compartilham os mesmos objetivos gerais de considerar a sociedade como um todo, enquanto focalizam um setor específico (o “oprimido”, o pobre, a classe trabalhadora, as mulheres, os nativos, etc.) para ajudar na construção e organização de movimentos sociais e políticos transformadores, voltados para a construção de democracias reais (no sentido Deweyano de democracia) como “um nome para uma vida de liberdade e comunhão enriquecedora (Dewey, 1954: 184). Além disso, considera que

---

<sup>6</sup> Ênfase que não é minha intenção caricaturizar tais perspectivas nem ignorar as principais diferenças entre elas, mas ressaltar os pontos comuns, quando aplicados na educação.

A devoção da democracia à educação é um fato familiar. A explicação superficial é a de que um governo que se apóia 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* [itálico acrescentado]. (Dewey 1956, p. 87, in Vinson, et. al. 2000, p. 7.)

Em relação ao objetivo de sociedades democráticas, um dos mais fortes argumentos dos praticantes e apoiadores das *Pedagogias Progressistas* é o de que os resultados concretos da escolaridade são construídos com e por meio das interações lingüísticas, culturais, sociais e pedagógicas, específicas das pessoas que formam e são formadas pela dinâmica social, política, econômica e cultural (Darder, 2002, Giroux, 1988, 1994, 2000, 2003, Giroux & McLaren, 1989; McLaren, 1993, 1994; 1998; 2005). Nesta perspectiva, as sociedades, comunidades, escolas, professores e até mesmo os alunos se engajam em práticas opressoras e, portanto, o entendimento destas práticas precisa estar conectado à sua transformação. A conexão da consciência com a transformação, acredito, é uma importante contribuição da pedagogia crítica como teoria educacional e como práxis compartilhada, que promove uma agenda para a mudança educacional; ela nos leva a entender as práticas educacionais em contextos sócio-políticos mais amplos. Ao enfatizar a importância das realidades pedagógico-sociais de entendimento e transformação, a pedagogia crítica também aponta 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 marcante afirmação das pedagogias progressistas, advinda das perspectivas de Dewey, é a de que os educadores têm um 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 dos professores se tornarem “intelectuais transformadores”. Giroux alega que os professores precisam se engajar no debate e na investigação a fim de abrir os espaços para adquirir posturas críticas em relação às suas próprias práticas e à prática de outros. Através destas 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 progressistas (Darder, 2002, Giroux, 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 nestes processos são temas essenciais, compartilhados por muitos educadores críticos (Darder et.al. 2003, Fischman et. al, 2005). Embora seja impossível quantificar ou mesmo qualificar a influência dos pedagogos progressistas na América do Norte, seria difícil negar que, como movimento coletivo, ela produziu uma das mais dinâmicas e

controversas escolas de pensamento do século XX. Entretanto, é igualmente difícil negar que existem muitos educadores, como Nancy, que reagem às propostas das PP com grande ceticismo e desespere.

Afirmo que muitas destas reações estão relacionadas ao uso das PP na perspectiva de uma *narrativa de redenção* (NR), argumentando a favor da mudança educacional. A NR mostra uma perspectiva quase esquizofrênica das PP (bem como aspectos do neoliberalismo), na medida em que, segundo essa visão, as escolas, tal como estão *agora*, são “péssimas”, e poderiam vir a ser “muito melhores”. A ligação entre o presente infame e um futuro promissor é parte fundamental das narrativas de redenção, e nelas o grande herói é o super-professor. Este é um exemplo comum dos discursos sobre educadores, não apenas em instituições de treinamento de professores; é também e especialmente forte na cultura popular. A NR fornece 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*), and *Stand and Deliver* (*O Preço do Desafio*) e os professores da série de televisão *Boston Public*. A NR funciona quando um professor individual supera todos os fracassos sistêmicos através da força tênue de sua consciência e de seus feitos heróicos e “orgânicos”. Quando outros seguem o super-professor, a sala de aula ou a escola, como um sistema mais amplo, são resgatadas. Este processo segue a tradição bíblica da seqüência pecado-crise-fracasso-trauma e finaliza com os mitos arquetípicos de redenção-absolvição-sucesso-recuperação.<sup>7</sup> 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 individual, separados do caos do sistema educacional e social circundante.

A narrativa redentora, em geral, é usada indiscriminadamente pelos apoiadores e opositores das pedagogias progressistas, e uma de suas características distintivas é a exposição do ensino como alvo de ácidas críticas sociais e último espaço de esperança. Nesta junção crítica do imaginário da sociedade sobre os professores, estes tornam-se os criadores de presentes terríveis e de futuros esperançosos. Além disto, a NR no ensino das PPs 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 estes três pesquisadores, e para muitos educadores/as, há um sentimento de que as Pedagogias Progressistas 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 professores e professores educadores é essencial, mas ela pode se tornar debilitante, acredito, se for fundamentada através de uma visão de esperança estruturada no modelo da NR.

Uma característica notável da NR 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 heróicos é possível encontrar “esperança”, inerente às lutas quanto a racismo, pobreza, discriminação e

---

<sup>7</sup> Esta 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.”

outros conflitos porque, para tal, é preciso sempre minimizar ou ignorar os riscos da vida real e o sofrimento associado a estas lutas.

Não vejo “conexão natural” entre luta e esperança, ou mesmo entre escolaridade e esperança. Minha 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. É pelo entendimento de que os conflitos educacionais são inevitáveis que os professores comprometidos “devem falar de esperança, desde que isto não signifique suprimir a natureza do perigo” (Williams, 1989, p. 322). Por essas razões, considero que a interseção da pedagogia crítica com a narrativa da redenção, como expressa na “esperança Hello Kitty” de Nancy, é contraprodutiva para o desenvolvimento de professores criticamente conscientes, que são fundamentais no processo de uma reforma escolar socialmente justa.

O que desejo 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. Afirmo que esta “irredutibilidade vivida” da maioria dos processos educacionais confronta professores e alunos em tensões inevitáveis, e está na origem do sentimento de desesperança e perda de controle que muitos educadores progressistas sentem (quando estudam pedagogia crítica) ao focar intensamente as oposições binárias e o entendimento simplista da conscientização.

Minha proposta é que as escolas não precisam e não podem sustentar super-professores ou ultra-conscientes “intelectuais orgânicos” (Gramsci, 1971) progressistas. Ao contrário, as escolas precisam de professores que reconheçam sua função intelectual e possam então assumir o papel de “intelectuais comprometidos” (Fischman, 1998). O intelectual comprometido é mais uma orientação, ou um processo, do que um estado final. E, talvez o mais importante, o comprometimento precede a – ou pelo menos se desenvolve a partir da – conscientização (Fischman & McLaren, 2005). Portanto, o ensino voltado para a educação democratizante deve começar aqui também, já que temos poucas escolhas exceto, na melhor das hipóteses, situar nosso ensino em instituições influenciadas por um modelo bancário e, na pior delas, abraçar este mesmo modelo. Shor sabiamente aponta que “este tipo de projeto não é diferente de outros exercícios na mudança social, que começam do concreto que eles estão destinados a apagar (1980, p. 269). Como Paulo Freire (1989) afirma: “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” (p. 46). Em outras palavras, o educador que é um intelectual comprometido torna-se muitas vezes criticamente autoconsciente e ativamente engajado em redes sociais; mas, em outros momentos, sente-se confuso ou mesmo inconsciente de suas limitações ou capacidades, no sentido de ser um proponente ativo de mudança social. Os educadores continuarão a ser oprimidos e opressores, ainda que lutem para se tornarem menos oprimidos e menos opressores.

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 o super-agente de mudança educacional, em que ele/ela é capaz de realizar tarefas heróicas e onde, portanto, tudo é possível. Concordando com Badiou, proponho que as realizações do intelectual comprometido sejam muito mais humildes:

A concepção de política que defendemos é muito diferente da idéia 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 (Badiou, 2001: 115).

Afirmo que, potencialmente, todos professores poderiam ser intelectuais comprometidos, a partir das atividades que exercem e não por qualquer virtude ou característica pessoal que justifique suas vocações ou destinos. Estou convencido de que o ato de ensinar é uma atividade intelectual, mas não penso que o “comprometimento” de um professor possa ser reduzido a posturas meramente racionais. Pelo contrário, a partir da minha experiência, entendo que a maioria dos professores é comprometida com o bem-estar de seus alunos, acredita na importância de sociedades democráticas, é mais propensa a sentir, na própria pele, 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 estas como um dos pontos focais de transformação do mundo. Conforme Foucault 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 político, econômico, institucional e político da produção de verdade (1980:133).

Muitos professores vêm experimentado o quanto a noção freireana 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 heróicas dos personagens de ficção. Como professor, estou convencido de que a maioria de nós sabe que não pode transformar o mundo através da educação escolar, mas, de qualquer forma, alguns de nós sentem o comprometimento de intervir, provavelmente

não de forma heróica, mas de maneira simples e menos intimidadora, para preservar em nós mesmos as possibilidades de transformar o mundo <sup>8</sup>.

Educadores orientados pelos objetivos de justiça educacional e social, sem sucumbir aos discursos retóricos fáceis como, por exemplo, do bom *versus* o mau, da nostalgia populista, do paroquialismo possessivo, ou do particularismo cultural militante (Ronald Glass, 2004), são o contrário do todo-poderoso “professor-herói”, ou do “super-professor consciente crítico”, que sabe tudo sobre as NR. 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 político de subjetificação, como um desafio à distribuição do sensato, aos modos pelos quais o mundo é percebido, pensado e sugerido” (Friedrich et. al 2009, p. 2).

## Conclusão

Alguns meses atrás, 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 faça feliz. Ela disse:

Não fique triste, continuo comprometida com minhas crianças, mas como discutimos na aula, as escolas não são os únicos lugares onde a educação acontece ou a transformação começa e, além disto... Como posso dizer isto para você? Não ria, mas estou me sentindo com uma sensação renovada de esperança... É, talvez, um pouco Hello Kittiana, mas estou calma e 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 rindo:

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, estávamos ambos rindo.

A esperança de um futuro melhor e mais justo para nossas escolas e sociedades não é problemática *per se*. Entretanto, a esperança que depende de uma narrativa redentora, de heroísmo individual, do super-professor, se misturada à ideologia neoliberal ou aos discursos críticos, 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 progressistas elevados, mas também

---

<sup>8</sup> Reconheço que o antagonismo trabalho-capital é uma contradição dialética fundamental dentro da sociedade capitalista, mas rejeito como autoderrotada a redução dos conflitos educacionais em binários simplistas, como o neoliberalismo “lobo mau” e democracia “Chapeuzinho Vermelho”.

valorizar concretamente e reconhecer a importância das experiências vividas por nossos alunos.

Freire (1997a) acreditava que a esperança é uma necessidade histórica e antológica e não uma característica externa à situação pedagógica, estranha à luta diária de professores e alunos. As Pedagogias Progressistas desenvolveram um 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 PPs 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 veementemente afirmou: “Apenas ter esperança é ter esperança em vão” (1997b: 9). A esperança inicial de Nancy estava muito próxima da perspectiva criticada por Freire e muitos nas PPs, 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, como oposta a um ponto de vista cínico ou meramente irônico. Segundo Hannah Arendt, “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” (1968, p. 196). Nancy assumiu suas responsabilidades e contribuiu para o processo de renovação, e meu comprometimento e minha esperança é ser capaz de trabalhar com o maior número possível de Nancys.

## Referências

- Adler, Mortimer J. The Crisis In Contemporary Education The Social Frontier, February, 1939, Vol. V, No. 42, pp. 140-145 Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum (3rd Ed.)*. Oxford, UK: Taylor and Francis.
- Arendt, Hannah (1968) *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. New York, Penguin.
- Badiou, A. (2001). *Ethics: An essay on the understandings of evil*. London: Verso.
- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market*. London ; New York: Routledge-Falmer.
- Ball, S. J., Fischman, G., & Gvartz, S. (Eds.). (2003). *Education, crisis and hope: Tension and change in Latin America*. New York: Routledge-Falmer.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization: The human consequences*. New York: Columbia University Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Acts of Resistance: Against the Tyranny of the Market*. New York: The New Press.
- Bullough, J., R. V., & Gitlin, A. (1995). *Becoming a Student of Teaching*. New York: Garland Publishing.
- Cato, I. (2005). *Handbook on Policy (6th Ed.)*. Washington, D.C: Cato Institute.
- Colin, C., & Streeck, W. (1997). *Political economy and modern capitalism : Mapping convergence and diversity*. London: Sage.
- Darder, A. (2002). *Reinventing Paulo Freire : a pedagogy of love*. Boulder, Colo. ; Oxford: Westview Press.
- Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R. (Eds.). (2003). *The critical pedagogy reader*. New

- York: Routledge-Falmer.
- Dewey, J. (1956). *The child and the curriculum/The school and society*. Chicago and London: University of Chicago Press. (Original works published 1902 & 1899)
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press. (Original work published 1916)
- Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324.
- Elmore, R. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 1 – 26.
- Fischman, G., & McLaren, P. (2005). Rethinking Critical Pedagogy and The Gramscian Legacy: From Organic to Committed Intellectuals”. *Cultural Studies > Critical Methodologies*, 5(4), 425-447.
- Fischman, G., McLaren, P., Sünker, H., & Lankshear, C. (Eds.). (2005). *Critical Theories, Radical Pedagogies and Global Conflicts*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Fischman, G. E., Ball, S., & Gvirtz, S. (2003). Towards a Neo-liberal education? Tension and change in Latin America. In *Education, Crisis and Hope: Tension and Change in Latin America* (pp. 1-19). New York: Routledge-Falmer.
- Fischman, G. E., & McLaren, P. (2000). Schooling for Democracy: Toward a Critical Utopianism. *Contemporary Sociology*, 29 (1), 168-180.
- Fischman, G. E. (1998). “Donkeys and Superteachers: popular education and structural adjustment in Latin-America” *International Journal of Education*, 44 (2-3) 191-213.
- Fischman, G. E. & McLaren, P. (2005) “Rethinking Critical Pedagogy and The Gramscian Legacy: From Organic to Committed Intellectuals” *Cultural Studies « Critical Methodologies*, 5(4) 425-447.
- Foucault, M. (1980). *Power and knowledge: selected interviews and other writings*. New York: Pantheon.
- Freire, P. (1989). *Education for the Critical Consciousness*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1997a). *Pedagogy of hope: Reliving the pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1997b). *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum.
- Friedman, T. L. (2005). *The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-first Century*. New York: Farrar, Straus and Giroux,.
- Friedrich, D., Bryn J., & Popkewitz, T. (2009) “Democratic Education: An (Im)Possibility That Yet Remains To Come” *Educational Philosophy and Theory*, Vol., No., 2-17, p. 9
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals*. New York: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (1993). *Border crossings*. New York: Routledge.
- Giroux, H. (1994). *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture*. New York: Routledge.
- Giroux, H. (2000). *The Mouse that Roared*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Giroux, H. (2003). Thinking Politics and Resistance as a form of Public Pedagogy. In G. Fischman, P. McLaren & H. Sünker (Eds.), *Critical Theories, Radical Pedagogies and Global Conflicts* (pp. 1-12). Lanham: Rowman and Littlefield Publishers.
- Giroux, H (2002) Rethinking cultural Politics and radical pedagogy in the work of Antonio Gramsci. In Borg, C., Buttiegieg, J. & Mayo, P. *Gramsci and education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 41-66.
- Giroux, H., & McLaren, P. (1989). *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*. Albany:

- SUNY Press.
- Glass, R. (2004). Moral and political clarity and education as a practice of freedom. In m. Boler (Ed.), *Democratic Dialogue and Education: Troubling Speech, Disturbing Silence* (pp. 15-32). New York: Peter Lang.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. New York: International Publishers.
- Haas, E. (2006). Civil right, noble cause, and Trojan horse: News media portrayals of think tank initiatives on urban education. In J. Kincheloe, P. Anderson, K. Rose, D. Griffith & K. Hayes (Eds.), *Urban Education: An Encyclopedia*. Westport, CT: Greenwood Press.439-450.
- Hardt, M., & Negri, A. (2000). *Empire*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hill, D. (2005). Globalisation and its educational discontents: neoliberalisation and its impacts on education workers' rights, pay and conditions. *International Studies in Sociology of Education*, 15(3), 256-288.
- Huntington, R. (2005). *The nanny state: How new labor stealthed us*. London: Artnik.
- Hursh, D. (2005). The Growth of High-stakes Testing in the USA: accountability, markets and the decline in educational equality. *British Education Research Journal*, 31(5), 605-622.
- Hursh, D. (2006). The crisis in urban education: resisting Neoliberal policies and forging democratic possibilities. *Educational Researcher*, 35(4), 19-25.
- Kellner, D. (2005). The conflicts of globalization and restructuring of education. In M. Peters (Ed.), *Education, globalization, and the state in the age of terrorism* (pp. 31-70). Boulder: Paradigm.
- McLaren, P. (2005). *Red Seminars : radical excursions into educational theory, cultural politics, and pedagogy*. Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- McLaren, P., & Fischman, G. (1998). Reclaiming Hope: Teacher Education and Social Justice in the Age of Globalization. *Teacher Education Quarterly*, 25(4), 125-133.
- McLaren, P., & Lankshear, C. (1993). Critical Literacy and the Postmodern Turn. In P. McLaren & C. Lankshear (Eds.), *Critical Literacy*. Albany, New York: SUNY.
- McLaren, P., & Lankshear, C. (Eds.). (1994). *Politics of Liberation: Paths from Freire*. London: Routledge.
- McLaren, P., & Leonard, P. (Eds.). (1993). *Paulo Freire. A Critical Encounter*. In. New York: Routledge.
- Peters, M. (Ed.). (2005). *Education, globalization, and the state in the age of terrorism*. Boulder: Paradigm.
- United Nations Development Project,(U. N. D.P)(1996). *Human Development Report*. New York: UNDP.
- Readings, B. (1996). *The University in Ruins*, . Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Robbins , C. G. (2006) *The Giroux Reader*, Boulder, CO, Paradigm Publishers
- Stiglitz, J. E. (2002). *Globalization and its discontents*. New York: Norton.
- Tabb, W. K. (2002). *Unequal partners: A primer on globalization*. New York: New Press.
- Tabb, W. K. (2006). Trouble, trouble, debt, and bubble\_. *The Monthly Review*, 58 (1), <http://www.monthlyreview.org/0506tabb.htm>.
- United Nations (2005). *The inequality predicament: Report on the world social situation*. New York: United Nations.
- Vinson, K., Gibson, R., E. Wayne Ross (2001) "High-Stakes Testing and Standardization: The Threat to Authenticity" Progressive Perspectives" *Monograph Series Volume 3 Number 2 John Dewey Project on Progressive*

*Education Winter. pp. 1-21.*  
Wertheim, M. (1997) *Pythagoras' Trousers: God, Physics, and the Gender Wars*, New York: W.W. Norton,  
Williams, R. (1989). *Resources of hope*. New York: Verso.