

**AS TAREFAS DO ESTUDIOSO/ATIVISTA
CRÍTICO EM UMA ÉPOCA DE CRISE
EDUCACIONAL**

**THE TASKS OF THE CRITICAL
SCHOLAR/ACTIVIST IN A TIME
OF EDUCATIONAL CRISIS**

Michael W. Apple*

Resumo: Partindo da análise de que vivemos um período de crise, não só política e econômica, mas também educacional, o presente texto reflete sobre a atuação do educador/estudioso/ativista crítico. Analisa a composição e estratégias de uma aliança hegemônica de direita (que vem promovendo uma modernização conservadora) que procura, além de evidenciar suas vozes, silenciar vozes contra-hegemônicas. Partindo de experiências pessoais vividas com o educador Paulo Freire e também como professor visitante na Universidade de Melbourne, Michael Apple propõe tarefas fundamentais do educador crítico, primando sempre por suas conexões com as realidades enfrentadas diariamente pelos oprimidos. O presente texto não apresenta uma prescrição de ações a serem cumpridas com vistas a ser um bom educador/estudioso/ativista crítico; traz uma contribuição para identificar os pontos fortes e as limitações tanto das práticas quanto das teorizações críticas e contra-hegemônicas.

Palavras-chave: Crise educacional. Educação crítica. Modernização conservadora. Contra-hegemonia.

Abstract: Based on the premise that we live in a period of crisis, not only political and economic but also educational, this paper reflects on the role of the critical educator/scholar/activist. It analyzes the composition and strategies of a hegemonic alliance of the Right (that is promoting a conservative modernization) which seeks, in addition to highlighting their voices, silencing counter-hegemonic voices. Starting from personal experiences with the educator Paulo Freire and as a visiting professor at the University of Melbourne, Michael Apple proposes some of the fundamental tasks of the critical educator, always emphasizing his/her connections with the daily realities faced by the oppressed. This paper does not present a prescription of actions to be performed in order to be a good critical educator/scholar/activist; it contributes to identify the strengths and limitations of both the critical and counterhegemonic practices and theorizing.

Keywords: Educational crisis. Critical education. Conservative modernization. Counterhegemony.

Introdução

No momento em que escrevo este artigo, acabo de voltar de uma palestra que dei na *Australian Education Union*, um sindicato muito progressista de professores, diretores e funcionários administrativos das escolas. Digo isso no início do artigo porque está diretamente relacionado às questões que eu gostaria de levantar aqui.

Atualmente (novembro de 2012), completo um semestre como professor visitante na Universidade de Melbourne, na Austrália. Durante meu tempo aqui, fui convidado para dar uma palestra a diretores e professores, na qual deveria refletir criticamente sobre as políticas que estão sendo propostas em educação e como podemos tornar as escolas mais sensíveis às comunidades, aqui e em outros lugares. Depois de receber o convite, alguns membros da Secretaria Estadual de Educação vieram me ouvir em uma apresentação mais “acadêmica” na universidade sobre a política e os efeitos das agendas neoliberais para a educação. Alguns dias depois daquela palestra anterior, meu convite foi cancelado. O que eu tinha a dizer era “polêmico demais.” O governo neoliberal do estado pretendia impor pagamento por desempenho para professores e diretores, mais auxílio às escolas privadas, modelos empresariais de gestão, políticas antissindicais e coisas do tipo. O sindicato dos professores e diretores se opôs firmemente a essas políticas, mas o governo foi inflexível em sua aplicação e se recusou a discuti-las publicamente.

É claro que essas questões *são* muito polêmicas e merecem ser criticadas publicamente, mas o medo de que eu abrisse espaço para esse tipo de crítica vir a público fez com que a minha palestra

fosse cancelada, principalmente considerando-se que deveria ser apresentada a muitas das pessoas mais afetadas por essas políticas. Os grupos dominantes não têm nenhum desejo de ser criticados, se puderem evitar.

O que aconteceu a seguir é importante. Houve uma sensação imediata de indignação por parte de educadores e grupos progressistas. Os meios de comunicação divulgaram o ato de censura e publicaram uma série de entrevistas comigo e com outros que condenavam as ações da Secretaria de Educação. Surgiram mobilizações em torno da questão. Trabalhando em estreita colaboração comigo, a *Australian Education Union* organizou um público ainda maior para o que chamou de “A palestra cancelada: compreendendo e questionando os ataques à educação pelo estado”. Foi realizada exatamente na data e na hora da palestra original que havia sido cancelada. O sindicato também transmitiu a palestra para muitas escolas no estado, cuja distância de Melbourne tornava impossível a participação de seus diretores e professores. Em um último ato de resistência, muitos diretores e professores que deveriam ter ido à palestra na qual eu falaria originalmente boicotaram o evento da Secretaria de Educação. Em seu lugar, foram à sede do sindicato me ouvir e participar de uma discussão detalhada sobre a política no campo da educação e sobre como resistir às “reformas” que estavam sendo impostas às escolas e outras áreas das políticas sociais.

A modernização conservadora e a crise atual

Fiz uma introdução um tanto pessoal a este artigo para nos lembrar de que esta é uma época em que a educação se tornou ainda mais um lugar de luta, uma época em que devemos decidir

como participaremos de grupos que tratam de tudo isso de maneira criticamente democrática. Grupos dominantes já tentaram muitas vezes, com razoável êxito, restringir a crítica e controlar o acesso à pesquisa que documenta os efeitos negativos de suas políticas, bem como negar a possibilidade de alternativas criticamente democráticas. Eles têm promovido uma agenda que afirma simplesmente garantir a eficiência, a eficácia e a economia de despesas. Para eles, só esses tipos de políticas são capazes de enfrentar a crise na educação.

Eles não estão totalmente equivocados ao basear suas “reformas” em uma sensação de crise. Do outro lado do espectro político, há um amplo reconhecimento de que existe uma crise na educação, e quase todos concordam que algo deve ser feito para torná-la mais sensível e mais eficaz. É claro que existe um conjunto fundamental de perguntas: sensível a que e para quem? Eficaz em quê? E de quem é a voz que será ouvida ao se fazerem e responderem essas perguntas? Estas são algumas das perguntas mais cruciais que se podem fazer sobre educação atualmente.

Sejamos honestos. A crise educacional é real, principalmente para os pobres e oprimidos. Grupos dominantes têm utilizado esse “discurso de crise” para direcionar a discussão a seu próprio terreno.

Uma das principais razões para a continuação do discurso e das políticas dominantes é que a própria natureza do nosso senso comum sobre educação está constantemente sendo alterada. Em grande parte, isso é resultado do poder de determinados grupos que entendem que, se conseguirem mudar as maneiras básicas com que pensamos sobre nossa sociedade e suas instituições – e, principalmente, nosso lugar nessas instituições – conseguirão criar um conjunto de políticas que irão beneficiar profundamente a eles, mais do que a quaisquer outros. Grupos dominantes se en-

gajaram ativamente em um vasto processo social/pedagógico, no qual se está transformando radicalmente aquilo que se considera uma boa escola, um bom conhecimento, um bom ensino e uma boa aprendizagem.

Permitam-me falar mais sobre esse processo. Em muitos países, formaram-se uma aliança e um bloco de poder complexos, com influência cada vez maior na educação e em todas as coisas sociais. Esse bloco de poder, a que chamei de *modernização conservadora*, costuma combinar quatro grandes grupos (APPLE, 2006). O primeiro e mais forte inclui várias frações do capital que estão comprometidas com soluções neoliberais de mercado para os problemas educacionais. Para elas, o privado é necessariamente bom e o público, necessariamente ruim. *Democracia* – palavra fundamental na forma como pensamos sobre nossas instituições e nosso lugar nelas (FONER, 1998) – é reduzida a práticas de consumo. O mundo se torna um grande supermercado em que aqueles que detêm capital econômico e cultural são favorecidos em quase todos os setores da sociedade. A escolha em um mercado substitui ações mais coletivas e mais políticas; a democracia *tênue* substitui a democracia *densa*. Isso desmobiliza movimentos sociais progressistas importantes que foram a força motriz por trás de quase todas as mudanças democráticas nesta sociedade e em nossas escolas.

Na educação, esta posição se baseia na crença de que quanto mais mercadizarmos, quanto mais trouxermos modelos empresariais à educação, quanto mais conseguirmos manter escolas, administradores e professores no calor da concorrência, melhor eles serão. Na verdade, há muito poucas evidências para sustentar essa afirmação, e muitas de que isso aumenta a desigualdade (ver APPLE, 2006; LIPMAN, 2004; LIPMAN, 2011). Mas o neoliberalismo continua a agir como uma espécie de religião, parecendo ser impermeável a

evidências empíricas, mesmo quando a crise que ele criou na economia e nas comunidades documenta constantemente seus fracassos em todos os momentos da nossa vida coletiva e individual.

O segundo grupo mais potente desta aliança é o dos neoconservadores, que querem um “retorno” a padrões mais elevados e a uma “cultura comum”. Diante de populações diaspóricas que estão fazendo dos Estados Unidos e de muitos outros países um enorme e impressionante experimento de criação cultural permanente, eles estão comprometidos com um projeto conservador que é culturalmente restaurador, pressionando por um retorno a um sentido imposto de nação e tradição, baseado em um medo da “poluição” a partir da cultura e do corpo daqueles a quem consideram os “Outros”. É desnecessário dizer que uma dinâmica de raça crucial e parcialmente oculta (pelo menos para algumas pessoas) opera neste caso (LIPMAN, 2011; GILLBORN 2008; LEONARDO, 2009; APPLE, 2006). Os neoconservadores pressupõem algo que não existe, um consenso sobre o que deve ser o conhecimento “oficial”. Assim, esvaziam uma das perguntas mais importantes que devem ser feitas em nossas escolas: qual conhecimento, e de quem, devemos ensinar? Em sua certeza sobre o que deve ser uma cultura comum, ignoram um elemento fundamental nesse suposto caráter comum: o que é comum é que estamos em desacordo. Na verdade, o que precisa ser “o comum” é o constante processo democrático e deliberativo de fazer a interrogação sobre o que é comum (WILLIAMS, 1989).

Um terceiro elemento central na modernização conservadora é composto de conservadores religiosos populistas autoritários que estão profundamente preocupados com a laicidade e a preservação de suas próprias tradições. Eles também querem impor um “comum.” Para eles, “o povo” deve decidir. Mas, dentro do povo,

há pessoas unguidas e as que não o são. Somente quando uma determinada leitura do cristianismo – ou, em alguns outros países, formas repressivas de judaísmo, hinduísmo e islamismo – recuperar seu lugar de direito como projeto orientador de todas as nossas instituições e interações, seremos capazes de, mais uma vez, afirmar que este é um “país de Deus”. Nesse processo, eles se interpretam erroneamente como os “novos oprimidos”, pessoas cujas identidades e culturas são ignoradas ou atacadas nas escolas e na mídia. Não é por acaso que um dos movimentos educacionais que mais crescem nos Estados Unidos hoje em dia, por exemplo, é o da escolarização em casa (APPLE; BURAS, 2006; APPLE, 2006). Dois a três milhões de crianças foram retiradas de escolas públicas e privadas ou religiosas, na maioria das vezes, por razões ideológicas e religiosas conservadoras, e estão sendo educadas em casa. Enquanto o movimento da educação em casa é variado, estas decisões costumam ser movidas por ataques conservadores às escolas públicas e, mais uma vez, pelo medo do “Outro”.

Por fim, uma parte crucial desse guarda-chuva ideológico é uma fração particular da nova classe média profissional e gerencial. Esse grupo é formado por pessoas comprometidas com a ideologia e as técnicas da prestação de contas, medição e o “novo gerencialismo”, com o que tem sido chamado de “cultura de auditoria” (APPLE, 2006; LEYS, 2003; CLARKE; NEWMAN, 1997). Elas também são “crentes”, que acreditam que, instalando esses procedimentos e regras, estão “ajudando”. Para eles, mais evidências sobre desempenho de escolas, professores e estudantes – em geral, baseadas apenas nos dados limitados gerados por notas de provas – vão resolver nossos problemas, embora, mais uma vez, haja evidências de que isso também pode criar tantos problemas

quanto os que supostamente resolve (VALENZUELA, 2005; GILLBORN; YOUDELL, 2000). Demonstrar que se está “agindo corretamente” de acordo com critérios impostos de fora é a norma. “Desempenho ou morte” quase parece ser o seu lema.

Embora existam tensões e conflitos claros dentro dessa aliança, em geral, seus objetivos gerais são fornecer as condições educacionais tidas como necessárias tanto para aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, quanto para nos fazer voltar a um passado romantizado de casa, família e escola “ideais”.

Esta nova aliança integrou a educação a um conjunto mais amplo de compromissos ideológicos. Os objetivos em educação são os mesmos que orientam seus objetivos de bem-estar econômico e social. Eles incluem a enorme expansão daquela eloquente ficção – o livre mercado, a redução drástica de responsabilidade do governo pelas necessidades sociais, o reforço de estruturas intensamente competitivas de mobilidade dentro e fora da escola, a redução das expectativas das pessoas quanto à segurança econômica, o “disciplinamento” da cultura e do corpo e a popularização daquilo que é claramente uma forma de pensamento darwinista social.

O discurso aparentemente contraditório sobre concorrência, mercados e escolha, de um lado, e prestação de contas, metas de desempenho, padrões, exames nacionais e currículo nacional, de outro, criou uma situação em que é difícil ouvir qualquer outra coisa. Mesmo que pareçam encarnar diferentes tendências, como demonstro em outro trabalho, na verdade, eles estranhamente se reforçam e ajudam a cimentar posições educacionais conservadoras em nossas vidas cotidianas (APPLE, 2006).

Apresentei esta breve descrição desse novo bloco hegemônico porque quero situar o que tenho a dizer agora em realidades atuais. Como no passado, a educação está profundamente ligada a mo-

vimentos, contradições, conflitos, antagonismos e complicadas alianças sociais. Compreender a dominação e interromper suas várias formas é uma parte central do nosso trabalho.

Destacar o social e o político na educação não é novo, é claro, seja no Brasil ou nos Estados Unidos. Muitos estudiosos críticos discutiram isso detalhadamente no mundo. Porém, nas situações atuais, não apenas é fácil para alguns de nós esquecer, mas, embora seja importante, o ato de crítica não é suficiente. Permitam-me dizer mais sobre esse assunto e sobre seu significado pessoal e coletivo. No processo, quero fazer duas coisas: 1) refletir publicamente sobre algumas das perspectivas críticas que adquiriram influência nos últimos anos (como se verá, tenho algumas preocupações em relação a essas perspectivas se elas não forem relacionadas de forma mais adequada – e ativa – a movimentos e lutas contra-hegemônicas); e 2) sugerir um conjunto de ações que lidem mais adequadamente com as responsabilidades de educadores críticos em um momento de crise e com as crescentes influências da modernização conservadora.

Educação e poder

Ao longo das últimas quatro décadas, eu e outros temos lidado com uma série de perguntas “simples”. Eu, pessoalmente, tenho estado muito preocupado com a relação entre cultura e poder, com a relação entre as esferas econômica, política e cultural (ver APPLE; WEIS, 1983), com as múltiplas e contraditórias dinâmicas de poder e movimentos sociais que fazem da educação um lugar de conflito e luta, e com o que tudo isso significa para o trabalho

educativo. Em essência, venho tentando responder a uma pergunta feita de forma muito clara nos Estados Unidos pelo educador radical George Counts (1932), que questionou: “A escola ousaria construir uma nova ordem social?” Na verdade, o título do meu livro mais recente, *Can Education Change Society?* (A educação pode mudar a sociedade?, APPLE, 2013), se remete diretamente a esta pergunta.²

Counts era uma pessoa do seu tempo, e as maneiras com que fez e respondeu a essa pergunta foram um pouco ingênuas, mas a tradição de interrogar radicalmente escolas e outros lugares pedagógicos, de perguntar quem se beneficia de suas formas dominantes de currículo, ensino, avaliação e políticas, de discutir sobre o que poderiam fazer de forma diferente, e de fazer perguntas reflexivas sobre o que teria que mudar para que isso acontecesse – tudo isso é o que tem passado pela minha cabeça e pela de um número considerável de outras pessoas. Nós bebemos na fonte de muitos outros que levaram essas questões a sério nos Estados Unidos, no Brasil e em outros locais. Em um momento de ataques neoliberais, com sua consequente perda de memória coletiva, espero ter contribuído para a recuperação da memória coletiva desta tradição e para fazer com que ela avance ainda mais do ponto de vista conceitual, histórico, empírico e prático. No processo, concentrei muito da minha atenção nas instituições formais de ensino e nos movimentos sociais que as influenciam.

É claro que nenhum autor faz somente isso. Este é um empreendimento coletivo. E ninguém que leve essas questões a sério pode respondê-las totalmente ou sem contradições, ou mesmo sem cometer erros. Como projeto coletivo, não só bebemos na fonte daqueles em cujo trabalho nos baseamos criticamente, como também

a crítica reflexiva ao nosso trabalho é essencial para o avanço. Não se podem construir argumentos convincentes a menos que eles sejam submetidos a análises reflexivas de outros sobre os pontos fortes e as limitações de nossas afirmações. Quero fazer um pouco dessa análise autorreflexiva aqui. Portanto, meus argumentos pretendem ser um lembrete tão poderoso para mim como são para o leitor.

Uma das perguntas norteadoras no campo da educação é enganadoramente simples: qual conhecimento tem mais valor? Ao longo das últimas quatro décadas, uma ampla tradição cresceu em torno de uma reformulação dessa pergunta. Em vez de “Qual conhecimento tem mais valor?”, a pergunta foi reformulada para “De quem é o conhecimento que tem mais valor?” (APPLE, 2012, 2004, 2000, 1996). Há perigos associados a essa ação, é claro, incluindo os impulsos em direção ao reducionismo e ao essencialismo. Esses perigos surgem quando pressupomos, como fizeram algumas pessoas, que sempre há uma correspondência precisa entre qualquer conhecimento considerado “legítimo” ou “oficial” e a visão de grupos dominantes sobre o mundo. Isso é demasiado simplista, já que o conhecimento oficial costuma ser resultado de lutas e concessões mútuas e, às vezes, pode representar vitórias fundamentais, e não só derrotas, de grupos subalternos (APPLE; BURAS, 2006; APPLE, 2000). No entanto, a transformação da pergunta levou a um imenso progresso em nossa compreensão da política da cultura na educação como um todo e das relações entre as diretrizes governamentais para a educação, currículos, ensino, avaliação e poder diferenciado. De fato, alguns dos trabalhos mais significativos sobre as íntimas conexões entre cultura e poder saíram da área da sociologia do conhecimento escolar e dos estudos educacionais críticos em geral.

Ao mesmo tempo que tivemos ganhos conceituais, históricos e

empíricos associados a essa ação, houve uma internacionalização que acompanhou as questões envolvidas. Portanto, as questões dos agregados culturais associados a império e projetos imperiais anteriores e atuais se tornaram mais visíveis. Assim, por exemplo, tem havido um crescente reconhecimento de que estudos educacionais críticos devem se voltar a questões do global, da imaginação colonial e às abordagens pós-coloniais, para entender as complexas relações sincrônicas e diacrônicas e, às vezes, contraditórias, entre conhecimento e poder, entre Estado e educação, e entre sociedade civil e imaginário político.

Por exemplo, sob influência de várias obras críticas acerca da história da alfabetização e da política da cultura popular (A obra de Raymond Williams foi historicamente crucial nisso. Ver: WILLIAMS, 1977, 1961; ver, também, APPLE, 2004, 2012), como em uma série de outros campos, ficou cada vez mais claro para aqueles de nós que trabalham em educação que a própria noção de cânone do “conhecimento oficial” teve grande parte de sua história em uma tentativa consciente de “civilizar” tanto a classe trabalhadora quanto os “nativos” de um império em expansão (APPLE, 2000). A própria ideia de ensinar o “Outro” foi uma mudança significativa, é claro. Por muitos anos, na Europa e na América Latina, por exemplo, o medo da alfabetização da classe trabalhadora e “camponesa” era muito visível. Isso é bastante conhecido daqueles com interesse na história da relação entre livros, alfabetização e movimentos populares. Os próprios livros, junto com nossa capacidade de lê-los, foram apanhados inerentemente na política da cultura.

Tomemos o caso de Voltaire, o líder do Iluminismo que tanto queria se tornar membro da nobreza. Para ele, o Iluminismo deveria começar com os “grandes homens”. Só quando captasse os corações e as mentes dos patamares superiores da sociedade, poderia

se preocupar com as massas abaixo. No entanto, para Voltaire e muitos de seus seguidores, um cuidado era muito necessário: deve-se ter cautela para evitar que as massas aprendam a ler (DARN-TON, 1982, p. 130). Isso, obviamente, foi reinscrito de maneiras muitas vezes assassinas nas proibições contra a alfabetização de povos escravizados (embora haja novas evidências históricas documentando que muitas pessoas escravizadas que foram trazidas às Américas eram muçulmanas e talvez já fossem alfabetizadas em árabe).

Essas mudanças na forma como a educação e a alfabetização foram pensadas simplesmente não acontecem por acidente. Foram (e são) resultado das lutas sobre quem tem o direito de ser chamado de pessoa, sobre o que significa ser educado, sobre o que se considera conhecimento oficial ou legítimo e sobre quem tem autoridade para falar dessas questões (MILLS, 1997; APPLE, 2000). Essas lutas precisam ser pensadas usando uma série de ferramentas críticas, entre elas, análises com base em teorias do Estado, da globalização, do pós-colonial e muito mais. Mas nada disso é fácil, nem o será. Na verdade, nosso trabalho pode ser cheio de contradições. Tomemos, por exemplo, a atenção recente (e amplamente justificável) que está sendo dada a questões de globalização e pós-colonialismo na educação crítica, das quais trato a seguir.

Globalização, pós-colonialismo e educação

Para começar, sejamos honestos. Eu já não tenho a menor ideia do que significam as palavras *globalização* e *pós-colonial*. Elas se tornaram significantes escorregadios, conceitos com tal multiplicidade de significados que o seu sentido real em um determinado

contexto só pode ser estabelecido pelo uso. Como nos lembram Wittgenstein (1963) e outros, a linguagem pode ser empregada para fazer uma variedade impressionante de coisas. Pode ser usada para descrever, esclarecer, controlar, legitimar, mobilizar e muitas outras coisas. A linguagem do(s) pós-colonialismo(s) (o plural é importante), por exemplo, tem muitos usos. No entanto, muitas vezes ela se tornou uma espécie de “slogan cerimonial”, uma palavra que é oferecida publicamente para que o leitor possa reconhecer que o autor está atualizado nas últimas formas linguísticas. Neste caso, seu emprego por um autor é, em muito, parte das estratégias de conversão tão bem captadas por Bourdieu em *Distinction* (1984 – No Brasil, *A Distinção*, 2007) e *Homo Academicus* (1988, com o mesmo título no Brasil, 2011). O capital linguístico e cultural é encenado publicamente para se ganhar mobilidade dentro do campo social da academia. Nos meus momentos mais cínicos, eu me preocupo com sua condição, por vezes, dominante demais dentro da academia majoritariamente branca.

Entretanto, é claro, a(s) experiência(s) pós-colonial(is) (e, mais uma vez, o plural é importante) e as teorias de globalização que foram dialeticamente relacionadas a elas também são poderosas formas de se tratar criticamente a política do império e as formas em que a cultura, a economia e a política interagem, global e localmente, de formas complexas e sobredeterminadas. Na verdade, as próprias noções de pós-colonialismo e globalização “[...] podem ser pensadas como um lugar de encontro dialógico que nos leva a examinar relações e condições centro/periferia com especificidade, onde quer que as encontremos” (DIMITRIADIS; MCCARTHY, 2001, p. 10).

Tendo influenciado esforços educativos fundamentais, algumas das principais políticas por trás de posições pós-coloniais são resumidas assim por Dimitriadis e McCarthy (2001) quando os auto-

res afirmam que “o trabalho da imaginação pós-colonial subverte as relações de poder existentes, questiona a autoridade e desestabiliza as tradições de identidade recebidas” (p. 10, ver, também, BHABHA, 1994; SPIVAK, 1988).

Educadores interessados em globalização, em pilhagens neoliberais e em posições pós-coloniais, em grande parte, consideraram seu significado da forma: implicam um processo consciente de reposicionamento, de “virar o mundo de ponta-cabeça” (YOUNG, 2003, p. 2); querem dizer que o mundo é visto de forma relacional – formado por relações de dominação e subordinação e por movimentos, culturas e identidades que buscam romper essas relações; também significam que, se você é alguém que foi excluído pelas vozes geográfica, econômica, política e/ou culturalmente dominantes do ocidente, ou está dentro do ocidente, mas não faz realmente parte dele, o “pós-colonialismo lhe oferece uma maneira de ver as coisas de forma diferente, uma linguagem e uma política em que seus interesses vêm em primeiro lugar, e não por último” (p. 2). Alguns dos melhores trabalhos na área de educação refletem a afirmação mais geral de Robert Young, de que o pós-colonialismo e as sensibilidades globais que o acompanham falam a uma política e a uma “filosofia de ativismo” que implicam contestar essas disparidades. Ampliam-se as lutas anticoloniais que têm uma longa história e se afirmam modos de agir que desafiam as formas “ocidentais” de interpretar o mundo (p. 4). Isso é mais bem formulado por Young (2003) nas duas citações a seguir:

Acima de tudo, o pós-colonialismo busca intervir, forçar seus conhecimentos alternativos às estruturas de poder do ocidente, bem como do não-ocidente. Busca alterar a forma como as pessoas pensam, a forma como se comportam, produzir uma relação mais justa e equitativa entre diferen-

tes pessoas do mundo. (p. 7).

Pós-colonialismo [...] é um nome geral para os saberes insurgentes que vêm dos subalternos, dos despossuídos, e que buscam mudar os termos em que todos vivemos. (p. 20)

Naturalmente, o que diz Young sobre pós-colonialismo também se aplica às teorias da globalização e a toda a tradição do conhecimento acadêmico e do ativismo na educação crítica. Esses lembretes sobre os saberes insurgentes, no entanto, precisam estar conectados de forma relacional a algo fora de si.

Conhecimento a partir de baixo

Embora seja uma das mais poderosas ideias da literatura em pedagogia crítica e da crescente virada em direção a teorias da globalização e perspectivas pós-coloniais, a valorização do conhecimento a partir de baixo é suficiente? Sabemos que a questão não é se “os subalternos falam”, mas se são ouvidos (APPLE; BURAS, 2006; SPIVAK, 1988). No entanto, esta também pode ser uma afirmação em grande parte retórica, a menos que se ponha a trabalhar com as realidades materiais enfrentadas por todos os muitos povos subalternos.

O foco em “conhecimento e vozes de baixo” dentro da(s) comunidade(s) crítica(s) às vezes beirou o que Whitty chamou “possibilitarismo romântico” (WHITTY, 1974). Tudo é tão cultural que corre o risco de esvaziar as duras materialidades da vida cotidiana e das relações econômicas. Mesmo assim, com a sua imagem brutalmente honesta de como é a vida para milhões, até mesmo bilhões, de pessoas que vivem e tentam existir no limite, o livro de Mike Da-

vis, *Planet of Slums* (2006), demonstra em termos inequívocos que, sem um sério reconhecimento das formas e das especificidades conjunturais dos efeitos do capital global estão transformando a paisagem sobre a qual, por vezes, teorizamos de forma demasiado abstrata, seremos incapazes de entender por que as pessoas agem como agem nessas situações. Como nos lembra o autor, palavras como alimentação, habitação, trabalho e educação nunca devem ser pensadas como *substantivos*; na verdade, são *verbos*. Elas exigem ação constante por parte de pobres e despossuídos.

Trabalhos como o de Davis fazem muito para corrigir a ênfase exagerada no discursivo, que tantas vezes assola partes da literatura pedagógica pós-colonial e crítica na educação e em outros campos. E muitos de nós precisam ser constantemente lembrados da necessidade de fundamentar nosso trabalho em um entendimento muito mais profundo das realidades enfrentadas todos os dias pelos oprimidos. Qualquer trabalho em educação que não se baseie nessas realidades pode acabar sendo mais um ato de colonização.

Conexão com a história

É importante lembrar que, nas Américas e em outros lugares, as posições inspiradas, digamos, pelo pós-colonialismo não são, na verdade, especialmente novas na educação. Mesmo antes do trabalho impressionante e influente do grande educador brasileiro Paulo Freire (FREIRE, 1970), grupos subalternos tinham desenvolvido perspectivas contra-hegemônicas e um extenso conjunto de formas de interromper o domínio colonial na educação e nas lutas culturais em geral (ver, por exemplo, LIVINGSTON, 2003; WONG, 2002;

LEWIS, 1993, 2000; JULES, 1991). Contudo, as teorias da globalização e do pós-colonialismo estão ganhando popularidade em estudos educacionais críticos. Em parte, isso se deve ao fato de que o próprio campo nos Estados Unidos e em toda a América Latina, por exemplo, tem uma longa tradição de envolvimento em análises de forma e conteúdo culturais hegemônicos e no desenvolvimento de movimentos, políticas e práticas educacionais de oposição (cf., por exemplo, APPLE, 2006; APPLE; BURAS, 2006; APPLE, 2004). Mas, como sabemos muito bem, o lugar que Paulo Freire ocupa, tanto como ativista quanto como teórico desses movimentos, é incomparável.

Pensar sobre Paulo Freire é mais do que uma lembrança do passado. Aponta para a importância continuada dele e do trabalho de inspiração freiriana para um grande número de pessoas em todo o mundo. Embora alguns tenham questionado a tradição freiriana, com ou sem razão, e argumentado contra várias de suas tendências (ver, por exemplo, AU; APPLE, 2007), a tradição da qual ele veio, que ele desenvolveu ao longo de sua vida, e que continua a evoluir é imensamente resiliente e poderosa. Embora a influência de Paulo Freire esteja sempre presente, pensar nela trouxe de volta algumas lembranças poderosas. Como outros, eu também tive um histórico de interações com Paulo Freire. Espero que me perdoem por acrescentar um exemplo pessoal aqui, que ratifica o respeito que muitas pessoas têm pelo homem e suas ideias.

Freire e a educação crítica: uma historinha pessoal

Depois de voos atrasados, finalmente cheguei em São Paulo. A palavra “exausto” não chegava nem perto de descrever como eu me sentia, mas a agenda não incluía banho e descanso. Não nos via-

mos há algum tempo, e Paulo me esperava para continuar nossas discussões permanentes sobre o que estava acontecendo em São Paulo, agora que ele era secretário de educação.

Pode surpreender algumas pessoas saber que eu não fui muito influenciado por Paulo Freire, pelo menos não inicialmente. Eu venho de uma tradição sindical radical e antirracista nos Estados Unidos, que tinha desenvolvido seus próprios métodos e formas pedagógico-críticos de interrupção da dominação. Mas eu tinha um imenso respeito por ele, mesmo antes de começar a ir ao Brasil, em meados dos anos 1980, para trabalhar com os sindicatos de professores e o PT. Talvez por minhas raízes pertencerem a um conjunto diferente, mas ainda muito semelhante, de tradições radicais, nossas discussões públicas foram muito vibrantes e pungentes.

Havia algumas áreas em que Freire e eu discordávamos. Na verdade, eu me lembro da expressão de surpresa no rosto das pessoas durante um de nossos diálogos públicos quando eu questionei, de forma construtiva, mas crítica, algumas de suas posições. E consigo me lembrar muito vividamente da vez em que eu tinha acabado de descer daqueles voos atrasados, e eu e ele rapidamente fomos para o seminário conjunto que tínhamos programado diante de um grande grupo que esperava nossa chegada. O grupo era composto pelos militantes e educadores progressistas que ele tinha trazido para trabalhar com ele na sede da Secretaria de Educação em São Paulo. Durante o seminário conjunto, eu manifestava preocupação com algumas das táticas que estavam sendo usadas para convencer os professores a seguir certas políticas da Secretaria. Embora concordasse com a agenda da Secretaria e fosse um defensor muito forte dos esforços quase hercúleos de Paulo, eu disse – como ex-presidente de um sindicato de professores e como alguém que já havia trabalhado com os professores no

Brasil durante alguns anos – que havia um risco de que as táticas empregadas tivessem o efeito contrário ao desejado. Ele me olhou diretamente e disse que eu e ele discordávamos claramente sobre isso.

O público ficou em silêncio, esperando – por algum desconforto, por competitividade, por um rompimento de nossa amizade? Em vez disso, o que aconteceu foi uma das discussões mais detalhadas e intensas que eu já tive na vida. Por quase três horas, percorremos todo um terreno: teorias sobre epistemologias, as realidades da vida dos professores, as realidades da vida nas favelas, as políticas de raça e gênero que precisavam ser tratadas com seriedade, junto com classe, economia internacional e brasileira, ataques da mídia de direita contra a educação crítica no Brasil e a ele pessoalmente, estratégias necessárias para interromper a dominação na sociedade e no cotidiano das escolas, suas críticas às minhas críticas de suas estratégias, minhas sugestões para táticas melhores – a lista poderia continuar mais e mais.

Não foi uma demonstração de masculinidades, como são tantos debates públicos. Foi algo que me demonstrou mais uma vez porque eu o respeitava tanto. Não havia sensação de “ganhar” ou “perder”. Paulo e eu estávamos totalmente envolvidos, querendo pensar publicamente, aproveitando a riqueza do nosso diálogo e nossa disposição (estimulada constantemente por ele) para entrar em um campo que exigia que trouxéssemos *tudo* o que sabíamos e em que acreditávamos. Para ele, e para mim, a educação exigia o melhor de nossos recursos intelectuais e emocionais. Eu não estou certo de que finalmente tenhamos resolvido nossas divergências. Eu sei que fui tomado por sua paixão e sua vontade de ouvir atentamente as minhas preocupações, preocupações baseadas em

minhas experiências anteriores com a mobilização política/educacional em outras nações.

Sei também que ele levou estas questões muito a sério (ver, por exemplo, APPLE, 1999). Talvez uma medida disso possa ser vista quando, depois daquele diálogo de três horas que pareceu passar em um piscar de olhos, ele teve que sair para outra reunião que fora adiada por causa da nossa discussão. Quando nos despedimos, ele pediu ao público para permanecer, e me perguntou se eu poderia ficar pelo tempo que levasse para que o público e eu pudéssemos continuar a discussão em um nível mais prático. O que poderia ser feito para lidar com as preocupações que eu tinha? Havia maneiras de as pessoas da Secretaria e das comunidades que estavam na plateia reduzirem o risco de alienar os professores e alguns membros da comunidade? Que estratégias poderiam ser usadas para estabelecer alianças em questões maiores, mesmo quando houvesse algumas discordâncias sobre táticas e políticas específicas?

Uma medida da capacidade de Paulo como líder e como modelo para a continuação do diálogo crítico é o fato de que se passaram mais duas horas de discussão verdadeiramente honesta e séria, que levou a soluções criativas para uma série de problemas levantados quando as pessoas refletiam sobre suas experiências em favelas e na Secretaria. Para mim, essa é a marca de um professor verdadeiramente grandioso. Mesmo quando ele não estava lá, sua ênfase em confrontar honestamente as realidades com que nos deparamos, em ouvir atentamente, em usar experiências vividas para pensar criticamente sobre a realidade e como ela pode ser mudada – tudo isso permaneceu sendo uma presença poderosa. Ele foi capaz de teorizar poderosamente e ajudar outros a fazerem o mesmo, *porque* estava envolvido no que só pode ser descrito como uma forma de práxis.

Essa não foi a única vez em que Paulo Freire e eu interagimos publicamente. Tivemos uma série de discussões desse tipo na frente de grandes plateias. Na verdade, na preparação para escrever este artigo, eu peguei a fita de uma de nossas interações públicas para ouvi-la, e ela me lembrou de que o que eu disse aqui não consegue transmitir a presença pessoal e a humildade que Paulo tinha. Nem conseguiu transmitir como ele trazia à tona o melhor de mim e de outros. Um das marcas da grandeza de uma pessoa está em como ela lida com a discordância, e aqui, mais uma vez, Paulo Freire demonstrou o quanto era especial, dando-nos mais uma razão para explicar por que ainda se sentem saudades de Paulo – amigo, professor, camarada.

As tarefas do estudioso/ativista crítico

Mas a nossa tarefa não é simplesmente ser seguidores de Paulo Freire – ou de qualquer pessoa. Aqui, lembro-me dos argumentos do sociólogo radical Michael Burawoy em defesa de uma sociologia crítica. Como ele diz, uma sociologia crítica é sempre baseada em duas perguntas fundamentais: 1) sociologia para quem; e 2) sociologia para quê (BURAWOY, 2005). A primeira nos pede que pensemos sobre reposicionar a nós mesmos, para ver o mundo pelos olhos dos despossuídos; a segunda, que conectemos nosso trabalho às questões complexas que envolvem a bússola moral de uma sociedade, seus meios e fins.

Para muitas pessoas, seus impulsos originais em relação ao trabalho teórico-crítico e político na educação foram alimentados por uma paixão pela justiça social, a igualdade econômica, os direitos humanos, o meio ambiente sustentável, uma educação que

seja digna do nome, resumindo, um mundo melhor. No entanto, isso é cada vez mais difícil de sustentar na situação em que muitos de nós nos encontramos. Ideológica e politicamente, muita coisa mudou. Os primeiros anos do século XXI nos trouxeram o capitalismo irrestrito que alimenta tiranias de mercado e desigualdades maciças em escala verdadeiramente global (DAVIS, 2006). Ao mesmo tempo, a “democracia” ressurgiu, mas, muitas vezes, tornou-se um véu fino para os interesses dos poderosos global e localmente, e para privação de direitos, falsidade e violência nacional e internacional (BURAWOY, 2005, p. 260). A retórica da liberdade e da igualdade pode ter se intensificado, mas há evidências incontestáveis de exploração, dominação e desigualdade cada vez mais profundas, e de que os ganhos anteriores em educação, segurança econômica, direitos civis e mais estão sendo destruídos ou estão sob grave ameaça. A religião do mercado (e ele funciona como uma religião, pois, como eu disse anteriormente, não parece ser passível de críticas empíricas) juntamente com visões muito diferentes sobre o que o Estado pode e deve fazer, pode ser resumida em uma só palavra – neoliberalismo – (BURAWOY, 2005), embora saibamos que nenhum termo pode realmente abranger a totalidade das formas de dominação e subordinação, com histórias tão longas em tantas regiões do mundo (ver APPLE, 2013, 2006).

Ao mesmo tempo, no campo social de poder chamado de academia – com suas próprias hierarquias e técnicas disciplinares (e disciplinadoras), a busca de credenciais acadêmicas, classificações burocráticas e institucionais, promoções, na verdade, toda a coleção de pressões normalizantes que cercam instituições e carreiras – tudo isso visa garantir que todos pensemos e ajamos “corretamente.” No entanto, o impulso original nunca é vencido de todo (BURAWOY, 2005). O espírito que anima o trabalho crítico jamais pode ser total-

mente submetido a lógicas e processos racionalizantes. Mesmo que os poderosos tentem, ele não será extinto – e certamente permanece vivo em uma boa parte do trabalho da pedagogia crítica.

Dito isto – e com muita sinceridade – também preciso ser honesto. Para mim, parte da literatura sobre “pedagogia crítica” é discutível. Como o conceito de pós-colonialismo, ela também está sofrendo de um excesso de significados. Pode significar qualquer coisa, desde ser sensível a seus alunos até formas poderosamente reflexivas de conteúdo e processos que desafiam radicalmente as relações existentes de exploração e dominação. E, assim como parte da literatura sobre pós-colonialismo, as melhores partes dos textos sobre pedagogia crítica são desafios cruciais a nossas maneiras aceitas de fazer educação.

Contudo, mais uma vez, há partes da literatura em pedagogia crítica que também podem representar elementos de estratégias de conversão por parte de novos atores da classe média, que buscam descobrir e construir caminhos de mobilidade dentro da academia. Às vezes, a função desses textos (geralmente despersonalizados) é resolver a crise pessoal provocada pela “situação de classe contraditória” (WRIGHT, 1985) de acadêmicos que desejam se apresentar como politicamente engajados, mas quase todo o seu engajamento político é textual. Assim, suas teorias são (perdoem o uso de uma palavra masculinista) desnecessariamente impenetráveis, e as questões muito difíceis que cercam a vida em instituições reais – e o que devemos realmente ensinar, como devemos ensiná-lo e como deve ser avaliado – são vistas como formas de “poluição”, demasiado pedestres para que se lide com elas. Isso pode degenerar em elitismo, que aparece como teoria radical. Mas a teoria séria sobre currículo e pedagogia precisa ser construída em relação ao seu objeto. Na verdade, este não é apenas um imperati-

vo político, mas também epistemológico. O desenvolvimento de recursos teóricos críticos é mais bem feito quando está dialética e intimamente ligado a movimentos e lutas reais (APPLE, 2006; APPLE et al., 2003; APPLE; AU; GANDIN, 2009; APPLE; BALL; GANDIN, 2010).

Mais uma vez, o que Michael Burawoy chamou de “sociologia pública orgânica” fornece elementos centrais sobre como podemos pensar em maneiras de lidar com isso aqui. Em suas palavras, mas em parte, também, ecoando Gramsci, nessa visão, o sociólogo crítico

[...] trabalha em estreita ligação com um público visível, denso, ativo, local e, muitas vezes, um contrapúblico. [Trabalha] com um movimento sindical, uma associação de moradores, comunidades religiosas, grupos de direitos dos imigrantes, organizações de direitos humanos. Entre o sociólogo público e um público há um diálogo, um processo de educação mútua [...] O projeto dessas sociologias públicas [orgânicas] é tornar visível o invisível, tornar público o privado, validar essas conexões orgânicas, como parte de nossa vida sociológica. (BURAWOY, 2005, p. 265).

Este ato de tornar-se (e este é um *projeto*, já que *nunca* chegamos a ser definitivamente, estamos *sempre* nos tornando) um estudioso/ativista crítico é complexo. Devido a isso, permitam-me ampliar minhas observações anteriores sobre o papel da pesquisa crítica em educação. Meus argumentos aqui são provisórios e, certamente, não exaustivos, mas pretendem começar um diálogo sobre o que “nós” devemos fazer.

Em geral, há nove tarefas que a análise crítica (e o analista crítico) em educação deve realizar (APPLE, 2013, 2010).

1. É preciso “dar testemunho da negatividade”.³ Isto é, uma de suas funções básicas é a de iluminar as maneiras em que políticas e práticas educacionais estão ligadas às relações de

exploração e dominação – e a luta contra essas relações, na sociedade em geral.⁴

2. Ao se envolver nessas análises críticas, também deve apontar as contradições e os espaços de ação possível. Assim, seu objetivo é analisar criticamente as realidades atuais com um quadro conceitual/político que enfatize os espaços em que as ações mais progressistas e contra-hegemônicas podem continuar, ou continuam. Este é um passo absolutamente crucial, pois, caso contrário, nossa pesquisa pode simplesmente levar a cinismo ou desesperança.
3. Ao se envolver nessas análises críticas, também deve apontar as contradições e os *espaços de ação possível*. Assim, seu objetivo é analisar criticamente as realidades atuais com um quadro conceitual/político que enfatize os espaços em que as ações mais progressistas e contra-hegemônicas podem continuar, ou continuam. Este é um passo absolutamente crucial, pois, caso contrário, nossa pesquisa pode simplesmente levar a cinismo ou desesperança.
4. Às vezes, isso requer também uma ampliação do que se considera “pesquisa”. Neste caso, quero dizer atuar como “assessores” dos grupos de pessoas e movimentos sociais que agora estão engajados em questionar as atuais relações desiguais de poder naquilo que já se chamou de “reformas não reformistas”, uma expressão que tem uma longa história na sociologia crítica e em estudos educacionais críticos (APPLE, 2012). Esta é exatamente a tarefa que foi assumida na descrição densa de práticas escolares criticamente democráticas em *Democratic Schools* (APPLE; BEANE, 2007, no Brasil, *Escolas Democráticas*, 1997) e nas descrições de apoio crítico às reformas transformadoras, como a Escola

Cidadã e o orçamento participativo em Porto Alegre, Brasil (ver GANDIN, 2006; APPLE et al., 2003; APPLE, 2013)⁵ O mesmo se aplica ao CREA, um centro de pesquisa interdisciplinar da Universidade de Barcelona, que é um modelo de como construir uma agenda de pesquisa e, em seguida, criar políticas e programas que empoderem aqueles que são econômica e culturalmente marginalizados nas nossas sociedades (FLECHA, 2011; GATT; OJAJA; SOLER, 2011; ALEXIU; SORDE, 2011; AUBERT, 2011; CHRISTOU; PUIVERT, 2011; FLECHA, 2009) e para o Centre for Equality Studies no University College, em Dublin. A instituição também tem estado no centro de pesquisas e ações que enfatizam não só pobreza e desigualdade, mas os movimentos em prol da igualdade (BAKER; LYNCH; CANTILLON; WALSH, 2004; LYNCH; BAKER; LYONS, 2009).

5. Ao argumentar que entre as tarefas de uma educação verdadeiramente contra-hegemônica não estava jogar fora o “conhecimento de elite”, e sim reconstruir sua forma e seu conteúdo para que ele servisse a necessidades sociais verdadeiramente progressistas, Gramsci (1971) forneceu uma chave para outro papel que os intelectuais “orgânicos” e “públicos” podem desempenhar. Assim, não devemos nos envolver em um processo do que pode ser chamado de “suicídio intelectual”. Isto é, há importantes habilidades intelectuais (e pedagógicas) em lidar com as histórias e debates em torno das questões epistemológicas, políticas e educacionais envolvidas na justificativa do que se considera como conhecimento importante e como educação eficaz e socialmente justa. Essas não são questões simples e inconsequentes, e as habilidades práticas e intelectuais/

políticas de lidar com elas já foram bem desenvolvidas. No entanto, elas podem atrofiar, se não forem usadas. Podemos retribuir essas habilidades, empregando-as para ajudar as comunidades a pensar sobre isso, aprender com elas e se engajar em diálogos mutuamente pedagógicos que permitam a tomada de decisões sobre os interesses de curto e longo prazos dos povos despossuídos (ver APPLE; AU; GANDIN, 2009; BURAWOY, 2005; FREIRE, 1970; BORG; MAYO, 2007).

6. No processo, o trabalho crítico tem a tarefa de manter vivas as tradições do trabalho radical e progressista. Diante de ataques organizados às “memórias coletivas” de movimentos sociais críticos e da diferença, os quais tornam cada vez mais difícil manter a legitimidade acadêmica e social de várias abordagens críticas que têm se mostrado muito valiosas para se contrapor às narrativas e relações dominantes, é absolutamente crucial que essas tradições sejam mantidas vivas, renovadas e, quando necessário, criticadas por seus silêncios ou limitações conceituais, empíricos, históricos e políticos. Isso envolve ser cauteloso em relação ao reducionismo e ao essencialismo, e nos pede para prestar atenção ao que Fraser chamou de a política da redistribuição e a política do reconhecimento (FRASER, 1997, ver também APPLE, 2013; ANYON et al., 2009). Isso inclui não apenas manter vivas as tradições teóricas, empíricas, históricas e políticas, mas, muito importante, ampliá-las e criticá-las (de forma construtiva). E também envolve manter vivos os sonhos, as visões utópicas e as “reformas não reformistas” que são uma parte muito importante dessas tradições radicais (APPLE; AU; GANDIN, 2009; APPLE; BALL; GANDIN,

- 2010; APPLE, 2012; JACOBY, 2005; TEITELBAUM, 1993).
7. Não se podem manter vivas essas tradições e também criticá-las construtivamente quando elas não são adequadas para lidar com a realidade atual, a menos que perguntemos “para quem as estamos mantendo vivas” e “como e de que forma elas estão sendo disponibilizadas”. Todas as coisas que eu mencionei acima, nesta taxonomia de tarefas, exigem a reaprendizagem ou desenvolvimento e uso de habilidades variadas ou novas para trabalhar em muitos níveis com vários grupos. Assim, habilidades jornalísticas e de mídia, habilidades acadêmicas e populares, bem como a capacidade de falar com públicos muito diferentes, são cada vez mais fundamentais (APPLE, 2006). Isto nos obriga a aprender a falar em diferentes registros e dizer coisas importantes de maneiras que não exijam que o público ou o leitor faça todo o trabalho.
 8. Educadores críticos também devem *agir* em conjunto com os movimentos sociais progressistas que seu trabalho apoia ou em movimentos contra as premissas e políticas direitistas que analisam criticamente. Esta é outra razão pela qual o conhecimento acadêmico em educação crítica implica tornar-se um intelectual “orgânico” ou “público”. É preciso participar e oferecer a própria sabedoria acumulada a movimentos em torno de movimentos para transformar tanto uma política de redistribuição quando uma política de reconhecimento. Implica, também, aprender com esses movimentos sociais (ANYON, 2005). Isso significa que o papel da “*intelligentsia* não vinculada” (MANNHEIM, 1936), alguém que “vive na varanda” (BAKHTIN, 1968), não é um modelo adequado. Como nos lembra Bourdieu (2003, p.

- 11), por exemplo, nossos esforços intelectuais são cruciais, mas “[...] não podem ficar de fora, neutros e indiferentes, em relação às lutas em que o futuro do mundo está em jogo”.
9. Com base nos argumentos apresentados no parágrafo anterior, o estudioso/ativista crítico tem outro papel a cumprir. Precisa agir como um mentor profundamente comprometido, como alguém que demonstra através de sua vida o que significa ser, *ao mesmo tempo*, um excelente pesquisador e um membro comprometido de uma sociedade que está marcada por desigualdades persistentes. Precisa mostrar como é possível misturar esses dois papéis de maneiras que podem ser tensas, mas ainda incorporem os compromissos duplos com a pesquisa excepcional e socialmente comprometida e com a participação em movimentos cujo objetivo seja interromper a dominação. Deveria ser óbvio que isso também deve estar totalmente integrado ao ensino que se faz.
10. Por fim, a participação também significa usar o privilégio que se tem como estudioso/ativista. Ou seja, cada um de nós precisa fazer uso de seu privilégio para abrir espaços, nas universidades e em outros lugares, àqueles que não estão presentes ali, àqueles que atualmente não têm voz no espaço e nos lugares “profissionais” aos quais, estando em posição privilegiada, nós temos acesso. Isto pode ser visto, por exemplo, na história do “ativista residente” do programa do Havens Center for Social Structure and Social Change, da Universidade de Wisconsin, onde ativistas comprometidos de diversas áreas (meio ambiente, direitos indígenas, habitação, trabalho, disparidades raciais, educação e assim por diante) foram trazidos para lecionar e conectar seu trabalho acadêmico com ação organizada contra as relações

dominantes. Ou pode ser visto em uma série de programas de Estudos de Mulheres e programas de estudos indígenas, aborígenes, e de “primeiras nações” (indígenas norte-americanos) que historicamente envolveram ativistas dessas comunidades como participantes ativos de programas de governança e educacionais dessas áreas nas universidades.

Conclusão

As nove tarefas que discuti acima são exigentes, e pessoa nenhuma consegue se envolver igualmente bem em todas elas ao mesmo tempo. O que podemos fazer é continuar honestamente a nossa tentativa de lidar com as complexas tensões e atividades intelectuais, pessoais e políticas que atendam às exigências deste papel. Na verdade, embora às vezes problemática, a “identidade” pode ser um conceito mais útil neste caso. É uma maneira melhor de conceituar a interação entre essas tensões e posições, uma vez que fala aos múltiplos posicionamentos possíveis e às formas ideológicas contraditórias que podem estar atuando, tanto dentro da própria pessoa quanto em qualquer contexto específico (ver YOUDELL, 2011). E isso exige um exame crítico investigativo de nossa localização estrutural, de nossos compromissos políticos explícitos e tácitos, e das ações que corporificamos, uma vez que este reconhecimento, em todas as suas complexidades e contradições, será levado tão a sério quanto merecer.

Isto fala às questões mais amplas sobre política de conhecimento e pessoas, das quais eu falei anteriormente e que autores pós-coloniais, como Young (2003), Bhabha (1994), Spivak (1988) e outros apontaram. Conceitos como “pedagogia crítica”, “hibri-

dismo”, “marginalização”, “subalterno”, “política cultural”, “globalização” e toda a gama de vocabulário pedagógico pós-colonial e crítico podem ser usados de várias maneiras. Pretendem significar um conjunto intenso de relações, experiências e realidades históricas, geográficas, econômicas e culturais que são complexas e contraditórias. Mas o que *não* se deve ser perder no processo de usá-las é a natureza inerentemente *política* de seus próprios interesses e história. Bem usadas, não há maneira “segura” ou “neutra” de mobilizá-las, e com razão. Elas são destinadas a ser radicalmente contra-hegemônicas e a questionar até mesmo a forma como pensamos sobre movimentos contra-hegemônicos e deles participamos. Como podemos entender isso, se não participarmos desses movimentos, nós mesmos? Freire certamente participou. O mesmo fizeram E. P. Thompson, C. L. R. James, W. E. B. DuBois, Carter Woodson, Angela Davis, bell hooks e tantos outros. A lista fica ainda mais longa quando se incluem, como é necessário, as pessoas e movimentos que têm cumprido e continuam a cumprir um papel tão grande na luta contínua para construir uma educação que seja mesmo criticamente democrática no Brasil. Podemos fazer menos do que isso?

Como demonstra a parte introdutória sobre as tentativas de me silenciar, os grupos dominantes não vão ficar de braços cruzados quando agimos individual e coletivamente para responder. Mas, como o exemplo também mostra, eles não conseguem controlar totalmente o terreno em que esses atos ocorrem e tampouco têm como controlar totalmente o seu resultado. Espaços para trabalho contra-hegemônico estão constantemente sendo criados, no próprio momento em que os grupos dominantes procuram fechar outros espaços. Reconhecer e preencher esses espaços continuam sendo tão cruciais quanto sempre foram.

Referências

Alexiu, T. M. & Sorde, T. (2011). How to turn difficulties Into opportunities: Drawing from diversity to promote social cohesion, *International Studies in Sociology of Education* 21: 49-62.

Anyon, J. (2005). *Radical possibilities*. New York: Routledge.

Anyon, J., et al. (2009). *Theory and educational research*. New York: Routledge.

Apple, M. W. (1996). *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press.

Apple, M. W. (1999). *Power, meaning, and identity*. New York: Peter Lang.

Apple, M. W. (2000). *Official knowledge*, 2nd ed. New York: Routledge.

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*, 3rd ed. New York: Routledge.

Apple, M. W. (2006a). *Educating the “right” way: Markets, standards, God, and inequality*, 2nd ed. New York: Routledge.

Apple, M. W. (Ed.) (2010). *Global crises, social justice, and education*. New York: Routledge.

Apple, M. W. (2012). *Education and power*, revised Routledge Classic edition. New York: Routledge.

Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* New York: Routledge.

Apple, M. W. and Weis, L. (Eds.) (1983). *Ideology and practice in schooling*. Philadelphia: Temple University Press.

Apple, M. W., et al. (2003). *The state and the politics of knowledge*. New York: Routledge.

Apple, M. W. and Buras, K. L. (Eds.) (2006). *The subaltern speak: Curriculum, power, and educational struggles*. New York: Routledge.

Apple, M. W. and Beane, J. A. (Eds.) (2007). *Democratic schools: Lessons in powerful education*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Apple, M. W., Au, W., & Gandin, L. A. (Eds.) (2009). *The Routledge international handbook of critical education*. New York: Routledge.

Apple, M. W., Ball, S., & Gandin, L. A. (Eds.) (2010). *The Routledge international handbook of the sociology of education*. New York: Routledge.

Au, W. and Apple, M. W. (2007). Freire, critical education, and the environmental crisis, *Educational Policy* 21, 457-470.

Aubert, A. (2011). Moving beyond social inclusion through dialogue, *International Studies in Sociology of Education* 21: 63-75.

Baker, J., Lynch, K., Cantillon, S., & Walsh, S. (2004). *Equality: From theory to action*. New York: Palgrave Macmillan.

Bakhtin, M. M. (1968). *Rabelais and his world* (H. Iswolsky, Trans.). Cambridge, MA: M.I.T. Press.

Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. New York: Routledge.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. Stanford: Stanford University Press.

Bourdieu, p. (2003). *Firing back: Against the tyranny of the market 2*. New York: New Press.

Burawoy, M. (2005). For public sociology, *British Journal of Sociology of Education* 56, 259-294.

Christou, M. & Puigvert, L. (2011). The role of “other women” in current educational transformations, *International Studies in Sociology of Education* 21: 77-90.

Clarke, J. & Newman, J. (1997). *The managerial state*. Thousand Oaks, California: Sage.

- Counts, G. (1932) *Dare the school build a new social order?* New York: The John Day Company.
- Darnton, R. (1982). *The literary underground of the old regime*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Davis, M. (2006). *Planet of slums*. New York: Verso.
- Dimitriadis, G. & McCarthy, C. (2001). *Reading and teaching the postcolonial*. New York: Teachers College Press.
- Flecha, R. (2009). The educative city and critical education. In Apple, M. W., Au, W., & Gandin, L. A. (Eds.). *The Routledge International Handbook of Critical Education*. (pp. 327-340). New York: Routledge.
- Flecha, R. (2011). The dialogic sociology of education, *International Studies in Sociology of Education* 21: 7-20.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus*. New York: Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: learning communities and INCLUDE-ED, *International Studies in Sociology of Education* 21: 33-47.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. N. Smith, Trans.). New York: International Publishers.
- Gutstein, E. (2006). *Reading and writing the world with mathematics*. New York: Routledge.
- Jacoby, R. (2005). *Picture imperfect: Utopian thought for an anti-utopian age*. New York: Columbia University Press.
- Jules, D. (1991). Building democracy. In M. W. Apple and L. Christian-Smith (Eds.) *The politics of the textbook* (pp. 259-287), New York: Routledge.

Lewis, D. L. (1993). *W. E. B. DuBois: Biography of a race, 1868-1919*. New York: Henry Holt.

Lewis, D. L. (2000). *W. E. B. DuBois: The fight for equality and the American century*. New York: Henry Holt. Lipman, P. (2004). *High stakes education*. New York: Routledge.

Lipman, P. (2011). *The new political economy of education*. New York: Routledge.

Livingston, G. (2003). *Chronic silencing and struggling without witness: Race, education and the production of political knowledge*. Unpublished PhD dissertation, University of Wisconsin, Madison.

Lynch, K., Baker, J., & Lyons, M. (2009). *Affective equality: Love, care, and injustice*. New York: Palgrave Macmillan.

Mills, C. (1997). *The racial contract*. Ithaca, New York: Cornell University Press.

Mannheim, K. (1936). *Ideology and utopia*. New York: Harvest Books.

Spivak, G. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson and L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). Urbana: University of Illinois Press.

Teitelbaum, K. (1993). *Schooling for good rebels*. Philadelphia: Temple University Press.

Whitty, G. (1974). Sociology and the problem of radical educational change. In M. Flude and J. Ahier (Eds.), *Educability, schools, and ideology* (pp. 112-137). London: Halstead Press.

Williams, R. (1961). *The long revolution*. London: Chatto and Windus.

Williams, R. (1977). *Marxism and literature*. New York: Oxford University Press.

Wittgenstein, L. (1963). *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell.

Wong, T. H. (2002). *Hegemonies compared*. New York: Routledge.

Wright, E. O. (1985). *Classes*. New York: Verso.

Wright, E. O. (2010). *Envisioning real utopias*. New York: Verso.

Young, R. (2003). *Postcolonialism*. New York: Oxford University Press.

Youdell, D. (2011). *School trouble: Identity, power and politics in education*. London: Routledge.

Notas

* Tradução: Roberto Cataldo Costa, Verso Tradutores. Revisão da tradução: Luís Armando Gandin.

** Professor da University of Wisconsin-Madison, Estados Unidos.

¹ Uma versão mais curta dos argumentos apresentados neste artigo foi publicada na revista E-curriculum.

² Luís Armando Gandin tem um papel de destaque em *Can Education Change Society?* Ele é coautor de um dos capítulos mais importantes, uma análise detalhada das reformas, de orientação crítica, em Porto Alegre, e o que se pode aprender com elas.

³ Estou ciente de que a expressão “dar testemunho” tem conotações religiosas, que são poderosas no Ocidente, mas podem ser vistas como forma de imperialismo religioso em outras tradições religiosas. Ainda assim, prefiro usá-la em função de suas poderosas ressonâncias com os discursos étnicos. Mas aceito sugestões de, por exemplo, educadores e pesquisadores críticos muçulmanos, sobre conceitos alternativos que possam evocar respostas semelhantes.

⁴ Neste caso, *exploração* e *dominação* são termos técnicos, e não retóricos. O primeiro diz respeito a relações econômicas, a estruturas de desigualdade, ao controle do trabalho e à distribuição de recursos na sociedade; o segundo se refere aos processos de representação e respeito, e às formas como as identidades são impostas às pessoas. São categorias analíticas, é claro, e são tipos ideais. A maioria das condições opressivas é, em parte, uma combinação das duas. Elas nos remetem ao que Fraser (1997) chama de a política da redistribuição e a política do reconhecimento.

⁵ As conexões e as análises de Luís Armando Gandin sobre as políticas e práticas de educação criticamente democráticas em Porto Alegre proporcionam ótimos exemplos dessas iniciativas. Ver, também, Wright (2010).