

**ENSINAR PARA QUAL AMÉRICA?  
REFLEXÕES DE PROFESSORES INICIANTE SOBRE SUAS ESCOLHAS  
PROFISSIONAIS E A CRISE ECONÔMICA<sup>1</sup>**

**TEACH FOR WHAT AMERICA? BEGINNING TEACHERS' REFLECTIONS  
ABOUT THEIR PROFESSIONAL CHOICES AND THE ECONOMIC CRISIS**

**FISCHMAN, Gustavo E.\***

**DIAZ, Victor H.\*\***

---

\* Gustavo E. Fischman é Professor no Mary Lou Fulton Teachers College da Arizona State University. Ele tem se dedicado às áreas de educação comparada, política educacional crítica e estudos de gênero na educação. É o Editor-Chefe da revista Education Policy Analysis Archives – Arquivos Analíticos de Políticas Educativas e o Co-Editor de Education Review/Reseñas Educativas. Contato: [fischman@asu.edu](mailto:fischman@asu.edu)

\*\* Victor H. Diaz é o Diretor de Design da preparação dos professores para o Teach For America e professor da Grand Canyon University. Suas áreas de interesse são o uso das teorias socioculturais para o entendimento da formação de professores, a pedagogia crítica e a educação para a justiça social. Contato: [buenosdiazby@yahoo.com](mailto:buenosdiazby@yahoo.com)

## RESUMO

Neste artigo argumentamos que, no contexto dos Estados Unidos contemporâneo, as conexões entre a economia e a educação precisam ser vistas como respostas - tanto em termos de modificações quanto de acomodações - às demandas de uma narrativa mestre que posiciona a escola como uma instituição redentora. Este projeto coletou e analisou 37 narrativas produzidas por professores em seu primeiro ano de atuação no programa de licenciatura alternativa chamado Teach for America. Especificamente examinamos como e de que forma os objetivos e motivações desses professores se relacionam com a crise econômica de 2008 e o que isso pode sugerir a respeito da influência onipresente do paradigma neoliberal em educação. Nossa análise mostra que os objetivos e motivações destes professores cria uma narrativa desconfortavelmente “redentora” sobre o papel dos professores em contextos urbanos empobrecidos.

**Palavras-chave:** Teach for America. Narrativa redentora. Licenciatura alternativa. Neoliberalismo.

## ABSTRACT

In this article, we argue that in the context of the contemporary United States, the connections between economics and education need to be seen as responses -- both in terms of modifications and accommodations -- to the demands of a master-narrative that places schooling as a redemptive institution. This project collected and analyzed 37 narratives produced by first-year, alternative-certified teachers in the Teach For America program. Specifically, we explored how and to what extent the goals and motivations of these teachers relate to the 2008 economic downturn and what this may suggest about the ubiquitous influence of the neoliberal paradigm in education. Our analysis show the goals and motivations of these teachers create an uncomfortably “redemptive” narrative about the role of teachers in poor urban contexts.

**Keywords:** Teach for America. Redemptive narrative. Alternative certification. Neoliberalism.

*Nosso país há muito se orgulha de ser uma meritocracia e eu também acredito que a todas crianças deveria ser proporcionada a oportunidade de escolher o futuro que desejam (Martha, em sua reflexão pós-treinamento).*

A citação acima vem de um membro da equipe de 2010 do Teach For America, que, por mais de 20 anos, tem sido talvez o mais conhecido e prestigiado programa de licenciatura alternativa e de reforma educacional nos Estados Unidos. Mesmo que qualquer discussão contemporânea sobre ensino e sobre formação de professores nos Estados Unidos pareça inevitavelmente conectada a perspectivas polarizadas sobre a influência de programas de licenciatura alternativa e reforma educacional como o Teach For America, este debate vem sendo feito há mais de uma década.

Em 1998, Thomas Popkewitz publicou o livro *Struggling for the Soul: the politics of schooling and the construction of the teacher* (traduzido no Brasil como *Lutando em Defesa da Alma: a política do ensino e a construção do professor* e publicado em 2001 pela ArtMed), um livro que explora a equipe original do Teach For America. A exploração etnográfica das experiências dos membros da equipe resultou na caracterização de Popkewitz do ensinar no contexto do programa como uma “luta pela alma”, tanto em termos de salvar as almas de estudantes urbanos e rurais de baixa renda, como em termos de restaurar as almas dos membros da equipe, que se sentem angustiados pelos privilégios que sustentam e que são negados aos seus alunos. Ele conclui que ensinar no Teach For America resulta em membros da equipe salvando suas próprias almas e as almas de seus alunos. A declaração de Martha dá evidências iniciais da incrível continuidade com nossos achados duas décadas depois.

À primeira vista, a lógica redentora não parece muito desafiadora: um dos “problemas” chave que o ensino tenta resolver é a transferência de conhecimento entre gerações. Para resolver este “problema”, as escolas oferecem aos alunos acesso a novas formas de conhecimento e os alunos precisam aceitar que o novo conhecimento é, de alguma forma, melhor ou mais útil que aquele que eles previamente detinham. A dificuldade surge quando o “problema” de transferir conhecimento é localizado em quem são os alunos. Nestes casos, a solução ao problema de transferência do conhecimento requer que os alunos sejam sujeitos<sup>2</sup> em um processo que lhes nega o lugar de sujeito.

Os seguidores dos discursos neoliberais na educação estão entre os mais ativos e consistentes promotores da narrativa da função redentora das escolas (HURSH; MARTINA, 2003; TORRES, 2005; WEINER, 2005). Os muitos defensores das reformas neoliberais na

educação articulam seus discursos em torno da crença central nas qualidades autocorretivas do livre mercado, mas eles se esforçam em mostrar as suas posições como parte de um auto-proclamado discurso ideologicamente neutro de eficiência e responsabilização (FISCHMAN; BALL; GVIRTZ, 2003).

Nos discursos neoliberais, instituições associadas com o mercado e noções vagamente definidas como a eficiência garantida do setor privado, a supremacia da “escolha individual” e o poder transformador de ações empreendedoras mercadológicas, são sanitizadas e romantizadas. Fracassos de mercado como a crise de 2008, bem como operações corruptas (como Bernie Maddoff, Enron e WorldCom) e políticas potencialmente desastrosas (tais quais ignorar o aquecimento global ou negligenciar a implementação de “políticas públicas” adequadas, conforme foi demonstrado durante a evacuação do furacão Katrina) são minimizados ou apagados, enquanto as “perfeições” dos mercados e dos atores econômicos de escolhas racionais são contrapostos às “ineficiências” das burocracias do estado.

O papel do estado e de agências públicas na regulação do setor corporativo e na implementação de políticas comprometidas com a promoção de equidade social básica ou até timidamente com a redistribuição de formas de capital social (como educação, saúde e benefícios de aposentadoria) são simplificados como “estado babá” no entusiasmo por políticas neoliberais (CATO, 2005; HUTTINGTON, 2005). No campo da educação, estamos encarando o que o falecido Pierre Bourdieu brilhantemente denominou de “‘evangelho’ do neoliberalismo, uma ideologia conservadora que se considera oposta a toda ideologia” (1998, p. 126). Este evangelho serve como um toque de trombeta chamando para o combate “em todos os sentidos, incluindo a destruição do ambiente e o sacrifício humano, contra qualquer obstáculo à maximização de lucro” (1998, p.126)

O paradigma neoliberal busca ter máximo controle e previsibilidade em sistemas e tomou conta do sistema educacional estadunidense nas últimas quatro décadas. Estas políticas incluem avaliações de alto impacto, responsabilização da escola e do professor, modelos de valor agregado, recompensa por desempenho, charter schools<sup>3</sup> e, em particular, modelos alternativos de licenciatura de professores. Nós definimos, de forma geral, este paradigma e as políticas resultantes na educação como a narrativa redentora do modelo neoliberal (HAAS; FISCHMAN, 2010) e acreditamos que isto se tornou o modus operandi da escola pública nos Estados Unidos (HURSH, 2001; BARLETT; FREDERICK; GULBRANDSEN; MURRILLO, 2002; KOVACKS; BOYLES, 2005; WEINER, 2007; KUMASHIRO, 2007).

As palavras de Martha também se conectam com o modelo educacional neoliberal redentor. Elas reconhecem a pretensão da meritocracia nos Estados Unidos e em particular nos seus sistemas educacionais (GABBARD; ATKINSON, 2007; KOVACKS; BOYLES, 2005). Martha é professora e também membro do programa que é, talvez, o mais emblemático e redentor modelo educacional neoliberal, o Teach For America<sup>4</sup>. Além disso, esta declaração foi escrita em meio à promessa da administração Obama de quebrar com as várias políticas do passado, uma promessa que não necessariamente tem sido cumprida. Finalmente, os Estados Unidos estavam experimentando sua pior crise financeira desde a Grande Depressão.

Apesar do revés econômico de 2008 nos Estados Unidos ter realçado inúmeras falhas e contradições nas políticas econômicas neoliberais, as respostas das instituições de formação de professores para as restrições da crise econômica parecem ainda estar enquadradas em um modelo gerencialista neoliberal (COCHRAN-SMITH, 2005; IMIG; IMIG, 2006). Poderia-se supor que, nas dores da crise financeira, quando pessoas muito bem-educadas e altamente credenciadas experimentaram altos níveis de desemprego, apesar de seu nível educacional, o poder redentor das escolas seria ao menos posto em questão. No entanto, no nosso estudo sobre reflexões de professores iniciantes no Teach For America, nós encontramos o oposto. Após pesquisar 46 professores iniciantes no Teach For America (conhecido no programa como “membros da equipe”) e ler seu material de inscrição para o programa, a vasta maioria destes professores não parece acreditar que a crise financeira deveria criar respostas educativas, na forma de acomodações ou modificações, diferentes das políticas anteriores.

Nesta investigação, fomos levados a questionar por quê estes professores parecem estar conscientemente ou inconscientemente ignorando o impacto do revés econômico na educação pública nos Estados Unidos. Poderia-se supor que, talvez, estes professores provenham de um status tão privilegiado que não tenham sido pessoalmente influenciados pela crise econômica. Ainda assim, vários dos professores do nosso estudo apontaram um mercado de trabalho diminuto como um dos motivos, mesmo que certamente não o mais importante, que os levaram a candidatar-se ao programa. Também, o impacto da crise em todos os setores da economia e na hierarquia social do país tem sido bem documentado. Outra hipótese poderia ser que os professores talvez simplesmente não estejam conscientes de que existe tal crise. Mesmo assim, os níveis de percepção social e consciência destes professores parecem ser incrivelmente profundos e uma parcela importante do seu desejo de aderir ao programa. Uma hipótese final poderia ser a de que, no começo das suas carreiras, eles são

simplesmente ingênuos quanto às conexões entre os sistemas econômico e educacional. Mesmo que que não tenhamos ainda os dados para investigar esta alegação, já que todos estes professores estão em seu primeiro ano, nós coletamos dados que abrangem qualquer ponto de 12 a 16 meses, desde a inscrição do professor no Teach For America até reflexões reunidas no segundo semestre do seu primeiro ano de estudos e, nesse período, não vemos nenhuma mudança significativa na postura dos professores de evitar a discussão de rupturas nas atuais políticas devido à crise econômica.

A melhor explicação da nossa descoberta, acreditamos, é que a narrativa redentora do modelo neoliberal na educação é tão forte que nem mesmo o furacão categoria 5 que esta última crise financeira representou está provocando oscilações na sustentação dessa narrativa da imaginação destes professores. Usaremos nossos dados para fundamentar três inferências sobre os professores da nossa amostra que explicam sua adoção da narrativa redentora: eles foram redimidos, eles buscam redimir outras pessoas e eles creem que têm o poder de redimir.

## **1 A NARRATIVA REDENTORA NOS PROFESSORES DO TEACH FOR AMERICA EM SEU PRIMEIRO ANO**

Para este projeto, nós coletamos e analisamos narrativas produzidas por 37 professores de licenciatura alternativa em seu primeiro ano de atuação no Teach For America. Cada professor forneceu três narrativas para nossa análise. Primeiro, com a ajuda do Teach For America, coletamos os ensaios enviados, por estes professores, para a sua inscrição. Vamos nos referir a isto como ensaio de inscrição dos participantes. Estes ensaios servem como uma das muitas partes do processo seletivo e têm como objetivo oferecer aos candidatos uma chance de explicar por quê eles buscam aderir ao Teach For America e por quê eles pensam que podem vir a se tornar professores eficientes. Em segundo lugar, nós coletamos outra narrativa dos professores ao final do seu treinamento de verão para o Teach For America, revisitando as questões de por quê eles afiliaram-se ao Teach For America e por quê eles acreditam que seriam professores eficientes. Nós vamos nos referir a este conjunto de dados como a narrativa pós-treinamento dos professores. Em terceiro lugar, no segundo semestre do seu primeiro ano, nós mandamos um pequeno questionário que pedia aos professores que refletissem sobre os eventos mais importantes que os levaram a sua decisão de aderir ao Teach For America. Este conjunto de dados vai ser referido como questionário de primavera dos professores<sup>5</sup>. Sem exceção, todas narrativas foram organizadas seguindo noções redentoras, mas para este projeto nós queremos destacar as narrativas de seis professores que



ilustram bem a tendência geral do grupo. Nós encontramos uma sequência redentora mais forte nas três inferências que fizemos a partir dos dados: estes professores foram redimidos, estes professores querem redimir outros e estes professores creem que têm qualidades de um grande redentor.

## 2 MEMBROS DA EQUIPE TEACH FOR AMERICA REDIMIDOS PELA EDUCAÇÃO

Um dos aspectos mais salientes da narrativa redentora é que o seu poder é derivado do fato de que estes professores em seu primeiro ano apontaram para suas próprias experiências de escolarização como inquestionavelmente redentoras. A redenção podia ser pedagógica, social ou econômica e seguidamente envolvia uma sequência de eventos onde famílias sofrem dificuldades e um dos membros segue o caminho da escolarização. Este caminho seria recompensado no futuro.

Martha (22 anos quando se candidatou ao Teach For America, branca, bacharel em matemática pelo College of Wooster) explica em seu questionário de primavera:

*Trabalhando em comunidades de baixa renda, eu tenho visto como uma carência de educação pode impedir as perspectivas da vida de uma pessoa. Eu sinto que isto viola o Sonho Americano - que todos deveríamos ter uma oportunidade igual de escolher a vida que queremos levar. Eu frequentei uma faculdade incrível e quero que todos os estudantes tenham sua chance de ter seus horizontes ampliados. Espero que todos os estudantes tenham tantas opções na graduação como eu tive. Meus pais vêm de lares modestos e mostraram como trabalho duro pode levar a um estilo de vida muito confortável. Eu sei que este cenário foi possível por causa do status educacional dos meus pais.*

Esta afirmação mostra continuidade com as ideias apresentadas antes dela começar a lecionar na escola a que foi designada. Na narrativa pós-treinamento de Martha, ela escreveu,

*Eu pretendo aderir ao Teach For America porque eu quero compartilhar minha paixão por educação. Tendo a sorte de receber uma educação rigorosa, eu frequentemente me admiro com as maneiras pelas quais minha própria visão de mundo e habilidades de resolver problemas foram refinadas em proporção direta com o rigor acadêmico das disciplinas que eu frequentei. Eu quero dividir esta experiência com outros - eu quero desafiar estudantes a pensar criticamente, a alargar os limites que eles acreditam ter e a terem êxito quando eles pensarem que não podem. Objetivos idealistas? Sim, mas eu sei que são possíveis.*

Martha viu em primeira mão o poder redentor da escola na sua própria vida. A “incrível” educação superior deu a ela mais opções que o estilo de vida “modesto” de seus

pais, e através de trabalho duro junto a instituições educacionais, suas opções podem se expandir ainda mais. Ademais, ela vê outros benefícios na sua educação superior rigorosa que moldaram sua visão de mundo. Martha e seus pais enfrentaram dificuldades e muito provavelmente aprenderam e aceitaram que eles precisavam mudar caminhos para “se ajustarem” à cultura da “incrível” faculdade. A crença admitidamente idealista de Martha de que ela pode ser uma redentora de outros é um conceito que será discutido posteriormente.

Outro membro da equipe, Helen (branca, 23 anos quando se candidatou ao Teach For America, bacharel em biologia pela Colorado State University) simplesmente alega em seu questionário de primavera, “eu tive muita sorte de ter ótimos professores durante a minha vida e queria retribuir sendo uma ótima professora!” Na sua narrativa pós-treinamento, ela propõe mais detalhes, escrevendo,

*Não ter uma experiência direta como professora, mas compreendendo o impacto que meus professores e minha educação tiveram em mim, me fez querer aderir a uma organização que daria às pessoas as mesmas oportunidades que eu tive para vir a ser bem educada. Eu percebi que minha educação é o que tem cultivado minha consciência ambiental e social, e que a carência de educação qualificada para muitos em nosso país está afetando negativamente nossa sociedade como um todo.*

Como Martha, Helen aponta para o poder imaginado da escolarização de influenciar sua “consciência ambiental e social”, indicando que a educação não está fazendo o suficiente para outras pessoas. No seu formulário de inscrição, Helen explicou que quis entrar no Teach For America, depois de trabalhar para uma organização de defesa ambiental por dois anos, porque ela viu a carência da educação como motivo das más escolhas sociais e ambientais que as pessoas fazem e que causam consequências negativas ao ambiente. A educação permitiu que Helen tomasse decisões sobre o ambiente mais bem informadas na sua vida e redimiu-a de fazer escolhas más e inconscientes e que têm consequências ambientais significativas.

A narrativa de Robert (branco, 21 anos ao se candidatar ao Teach For America, bacharel em psicologia pela Northwestern University) é diferente das narrativas de Martha e Helen, porque ele conecta o poder redentor da educação com “sorte”. No seu formulário de inscrição, Robert escreve:

*A questão com a qual me defronto é, quem sou eu para ter a respeitável história educacional que eu tive? Como posso ser tão sortudo e o que eu posso fazer para auxiliar crianças que não são tão sortudas?*

Depois, na primavera, ele acrescenta:

*Eu tive experiências com alguns alunos desprivilegiados que me mostraram a verdadeira disparidade. Perceber que eu fui extremamente sortudo na minha*



*escolarização e querer fazer disso uma realidade para meus alunos em potencial me fizeram querer entrar no Teach For America.*

Robert vê que o engate de educação e redenção precisa de um golpe de sorte. Não é incomum ouvir pessoas falarem algo como “ser um dos sortudos” ou “ganhar na loteria” quando descrevem suas experiências educacionais e, portanto, quando situam seu entendimento de sua redenção no que Freire (1973, p. 39) descreve como “consciência mágica”. Freire explica que esta consciência é um estado de atribuição de fatos e realidade a um poder superior sobre o qual as pessoas não têm controle e ao qual devem, ainda, se submeter. Este nível de consciência somente fortalece o uso de narrativas redentoras, na medida em que as pessoas vêem esta narrativa como algo que existe naturalmente e entregam-se elas mesmas ao fatalismo ao aceitar o poder superior da narrativa.

Enquanto Martha, Helen e Robert refletem como adultos sobre a redenção que experimentaram na sua juventude, Leslie (21 anos quando candidatou-se pela primeira vez ao Teach For America, branca, bacharel em economia e com formação complementar em psicologia, ambos pelo Scripps College) é um exemplo de uma pessoa que é capaz de identificar que a narrativa redentora não é homogênea e linear. No seu formulário de inscrição, ela escreve,

*Eu estava sentada na minha classe na quarta série, animada pelo projeto de pesquisa sobre mamíferos, ansiosa por adesivos de participação e entusiasmada pelos alunos mais velhos que estavam nos ensinando francês. Naquele momento, eu me dei conta de que queria ser professora. Educação é a minha paixão. Eu amo aprender e dividir meu amor de aprender com cada pessoa. O variedade de maneiras de descobrir, explicar e ensinar a multiplicidade de fenômenos no mundo me anima muito.*

Leslie propõe uma representação matizada de escolas como instituições redentoras, ao passo que ela reconhece que foi colocada em vantagem e desvantagem em diferentes momentos de suas experiências educacionais. Em seu questionário de primavera, ela explica,

*Eu fico muito incomodada com a disparidade que eu vi no meu ensino médio e na minha experiência de faculdade. Eu vi que minha experiência no ensino médio foi dramaticamente diferente da experiência daqueles alunos com aparência diferente da minha e que viviam em lugares diferentes. Na minha experiência de faculdade, eu era a pessoa em desvantagem por causa da qualidade da minha escrita e da minha experiência em uma escola pública em contraposição a uma escola preparatória privada e de elite. Sucesso educacional é a chave para viver uma vida confortável nos Estados Unidos. É difícil arranjar empregos que vão manter uma família acima da linha de pobreza sem uma graduação. Eu quero que todos tenham a oportunidade de ter uma vida que não seja uma constante batalha financeira.*

Apesar de sua experiência mista de escolarização, Leslie acredita que sucesso acadêmico na escola leva ao estado redimido de “vida confortável”. Além disso, sua experiência de ter sucesso educacional, ganhar um diploma e conseguir um emprego que vai mantê-la acima da linha de pobreza, apesar de sua desvantagem na faculdade, reforça a narrativa redentora como verdadeira para quem se beneficia dela. É compreensível que aqueles conscientes de serem os beneficiários da narrativa das escolas como instituições redentoras e que sentem um compromisso com os outros sejam os que busquem passar a redenção adiante tornando-se professores em um programa como o Teach For America

### 3 TORNANDO-SE REDENTOR ATRAVÉS DO TEACH FOR AMERICA

Enquanto Martha, Helen, Robert e Leslie exemplificam a situação de ser redimido e agora buscar redimir, nós destacamos dois outros professores que buscam virar redentores mesmo que não explicitamente reconheçam sua própria redenção. Fazemos isto para destrinchar as ideias duais de ser redimido e tornar-se redentor por conveniência analítica, mesmo que reconheçamos a constituição mútua dessas duas ideias.

No seu questionário de primavera, Amelia (21 anos quando inscreveu-se pela primeira vez no Teach For America, branca, bacharel em relações públicas, Pennsylvania State University) não pôde apontar nenhum evento específico que a levou a integrar-se ao Teach For America. Em vez disso, ela descreveu um sentimento geral que teve de que tornar-se professora era a coisa certa a ser feita. Ela escreve,

*Eu queria ser professora porque eu queria fazer a diferença. Não há um “evento” que influenciou isto, mas sim crenças que eu tenho relativas a educação e à sobrevivência deste país. Nosso sistema educacional é extremamente falho e eu quero ser parte do Teach For America porque eu acredito na sua missão. Se não fosse pelo TFA, eu não seria uma professora hoje em dia. Eu acredito que a educação é o fator mais importante na vida de uma criança ou de um adolescente. Sua educação determina qual será o seu futuro. As crianças na escola hoje são o futuro da América e, para ser honesta, eu estou aterrorizada com o que este futuro trará se o sistema educacional não for aperfeiçoado. Eu quero ser uma professora porque eu vou dar minha vida para garantir que meus alunos saiam da aula sendo capazes de triunfarem em salas de aulas futuras e com o pensamento sério de ingressar na faculdade. Não importa de onde a pessoa vem ou quanto dinheiro elas têm; a educação permite que todos façam alguma coisa da vida se eles perceberem a importância disto.*

Nesta declaração, Amelia observa seu desejo de redimir e seu entendimento de que ser parte do Teach For America vai lhe proporcionar esta oportunidade. É importante prestar atenção particularmente na sua ideia de que ela não teria se tornado uma professora hoje em

dia senão pela sua participação no Teach For America. Isto pode ser entendido como uma demonstração de que não é ensinar per se que propicia a oportunidade de redimir, mas sim ensinar no Teach For America. Ademais, a maneira forte de falar de Amelia salienta o poder de narrativas redentoras, descrevendo seu terror sobre o futuro da nação dado seu sistema educacional, assim como seu desejo de dar sua vida para assegurar a redenção não apenas de seus alunos, mas também da nação.

Russel (branco e índio americano<sup>6</sup>, 27 anos quando insceveu-se no Teach For America, bacharel em estudos clássicos e mestre em literatura comparada e estudos clássicos, University of Arkansas) é outro professor que demonstra o desejo de se tornar um redentor. Ele vê sua participação no Teach For America como uma continuação do seu compromisso com os outros e com seu trabalho como redentor em outras instituições e sistemas. No seu questionário de primavera, ele escreve,

*Desde que eu me formei no colégio, tenho constantemente lutado por melhor proteção para a juventude de nossa nação, especificamente para crianças adotadas e órfãos. Os direitos civis sempre tocou [sic] meu coração e sempre me incomodou que circula a mentalidade de que a igualdade de direitos existe na América. O simples fato é que a educação deficiente tem sido uma ferramenta de opressão neste país. A contínua falta de oportunidades educacionais focadas e rigorosas em comunidades de baixa renda perpetua uma estratificação de 200 anos do povo da nossa nação. O Teach For America faz mais do que me permitir ensinar; provê uma oportunidade de enfrentar este ciclo de dentro para fora.*

Como Amelia, Russell busca ser um redentor não apenas para os alunos individualmente, mas também para o futuro dos Estados Unidos. Ele exibe um forte sentido social e consciência nesta declaração, assim como em uma declaração que ele fez em seu questionário de primavera. Ele escreveu,

*Eu há muito acredito que educação está diretamente correlacionada ao lugar de alguém na sociedade e a muitas crianças é negada uma boa educação tanto porque destritos de escolas pobres não podem pagar bem seus professores ou porque os professores preferem ensinar com uma riqueza de recursos na ponta dos dedos. Isto me levou a buscar uma posição de educador em uma vizinhança de baixa renda, já que eu queria dar a estes estudantes a mesma oportunidade de educação de qualidade de seus semelhantes mais abastados.*

Sua consciência social e suas crenças de que a escola e os sistemas educacionais exercem uma função redentora para a juventude de baixa renda direcionam seu desejo de ser um redentor. Ao combinar ambas argumentações na sua narrativa pós-treinamento e no questionário de primavera, podemos ver uma clara demonstração de uma pessoa que vê o Teach For America oferecendo a melhor oportunidade possível para agir com crenças

redentoras e para incorporar o redentor em outras oportunidades profissionais. Isto faz sentido, dada a incrível quantidade de pessoas que se candidatam ao programa todos os anos (em 2010, 46.000 pessoas se inscreveram para apenas 8.200 vagas). Ainda assim, com o objetivo de ganhar aceitação no programa e concretizar suas sensibilidades redentoras, estes professores devem demonstrar que são capazes de ser redentores, o que é a terceira instância de performatividade da narrativa da redenção que nós encontramos nos nossos dados.

#### **4 MEMBROS DA EQUIPE TEACH FOR AMERICA: POSSUINDO AS QUALIDADES DE UM REDENTOR**

No seu formulário de inscrição, o Teach For America pede aos inscritos que respondam a questão “Por que você acredita que seria um membro eficiente da equipe?” Esta questão oferece aos candidatos a oportunidade de demonstrar que possuem as qualidades necessárias para ser um grande professor no modelo de um ensino efetivo do Teach For America. Dadas as qualidades redentoras do programa, que é baseado na ideia de que transformação social e pessoal pode ocorrer através do fim da disparidade nas escolas, o modelo de um ensino eficiente empregado pelo programa certamente traz traços das qualidades necessárias para ser um grande redentor.

Martha reitera uma das mais importantes qualidades de um redentor: ser apaixonado pelo que faz. Ela explica,

*Quando eu penso em todos os professores que tive, os professores excelentes eram aqueles que não eram apenas apaixonados pela sua área de estudo, mas eram entusiastas fora da sala de aula também. Eles me levaram ao meu mais alto potencial dentro da sala de aula e, voluntariamente, me prestaram assistência depois das aulas. Eles tomaram o tempo necessário não apenas para saber meu nome e meu lugar no espelho de classe, mas também quem eu era e como a vida era para mim além dos muros da escola. Eu sei que a vida para os alunos que eu educaria seria muito diferente que a criação que eu tive e eu sei que eu não posso arrumar todas as circunstâncias que eles encaram, mas eu sei que eu posso me importar, que eu posso escutar, se não mais que isso.*

Nesta declaração, ela também ressalta outras qualidades importantes de ser redentor. Eles devem exigir muito dos outros, eles devem estabelecer conexões mais humanas com aqueles com quem trabalham e eles devem se importar com as pessoas com quem trabalham.

Hellen oferece outras qualidades de redentores que são muito importantes, assim como uma breve análise daquelas qualidades menos importantes. Ela vê experiência como uma

qualidade que não é necessária em redentores, desde que outras qualidades, mais importantes, existam. Na sua narrativa pós-treinamento, ela explica,

*Apesar de não ter experiência ensinando, entendo o impacto que meus professores e minha educação tiveram em mim... eu vou ser um membro efetivo da equipe porque eu tenho uma atitude positiva, uma ética de trabalho muito forte e sou muito organizada. Eu também creio muito fortemente no sentido do que estamos trabalhando com o Teach For America e no impacto que faremos na juventude dos Estados Unidos.*

Sua falta de experiência não é um problema para ela devido à sua consciência cultivada, sua atitude positiva, sua forte ética de trabalho e sua forte sentimento de missão. Ela também oferece uma qualidade de redentores mais pragmática e gerencialista - a de ser bem organizada.

É importante apontar que Helen não está dizendo que ela não tem experiência em ser uma redentora, mas sim que ela tem um pouco de experiência ensinando. Isto é uma distinção importante nas mentes dos professores de nossa amostra, que veem sua experiência de redentores em outros contextos como algo que os posiciona, como professores, como potentes redentores. Robert exemplifica bem este ponto neste formulário de aplicação, quando escreve,

*Eu sinto que seria um membro ideal da equipe do TFA por causa da minha experiência de liderança, minha dedicação a meus objetivos e minhas habilidades com pessoas. Como um membro da equipe, eu esperaria impactar meus estudantes tentando me conectar com eles como um mentor e um suporte. Tendo sido um motivador na minha fraternidade como presidente e através de minhas experiências de serviço com o Habitat for Humanity e o Special Olympics eu sei que posso ajudar a motivar estudantes a serem os melhores que podem ser. Eu aspiraria criar uma atmosfera de sala de aula onde meus alunos pudessem ser confiantes neles mesmos. Eu sinto que construir confiança e motivação junto aos alunos pode realmente fazer a diferença. Eu gostaria de transmitir aos alunos, que podem não ter se sentido engajados na sua educação, um amor e um desejo de aprender. Eu consideraria meu período como membro da equipe um sucesso se eu pudesse inculcar estes princípios em meus alunos.*

Depois, em sua narrativa pós-treinamento, ele explica,

*Eu acredito que eu vou ser um membro da equipe eficiente porque eu tive sucesso em quase todas as empreitadas que empreendi até agora em minha vida. Juntamente com isso, o treinamento que eu recebi durante as duas últimas semanas mostrou-me que eu tenho as habilidades e aptidões para ser um professor eficiente. A combinação do treinamento intenso que eu recebi e minhas posições anteriores de liderança vão me conduzir ao sucesso durante meu período como membro da equipe. Em termos de qualidades pessoais, eu acho que minha determinação para fazer bem feito, minha habilidade de se dar bem com muitas pessoas e minha desenvoltura vão contribuir às habilidades que aprendi no Instituto. Esta combinação vai me ajudar a realmente triunfar como um membro da equipe TFA. Como um membro da equipe, espero me tornar um professor verdadeiramente ótimo e colocar meu alunos num caminho*



vencedor na vida. Espero envolver meus alunos em sua educação e empoderá-los com a habilidade de dirigir sua própria educação.

Ademais, Robert oferece outras qualidades de grandes redentores. Eles devem ser líderes dedicados, com fortes habilidades com pessoas. Eles devem ser motivadores e construtores de confiança e eles devem ser bem sucedidos em outras áreas em suas vidas, quando desempenharam o papel de um redentor. Robert oferece seu antecedente profissional para se afiliar ao Teach For America como prova disto. Amelia faz algo parecido ao explicar suas qualidades que a posicionam bem para ser uma potente redentora. Em seu formulário de inscrição, ela escreve,

*Durante minha vida eu superei obstáculos com a combinação da minha confiança e trabalho duro, junto com a ajuda de outros que acreditam em mim. Se não fosse por esses heróis [professores] que me tocaram durante os anos em que eu fui atrás da minha educação e trabalhando para atingir meus objetivos, eu não estaria aqui hoje. Eu quero participar do Teach For America porque o país precisa de liderança forte na educação. Eu sempre fui uma líder para meus amigos, pares e colegas de trabalho. Eu tive que trabalhar além de frequentar a escola e me desenvolvi em atividades extracurriculares desde os 16 anos, e isso ajudou-me a desenvolver excelentes organização e habilidades de gestão. Eu sei que posso ser bem-sucedida em tudo a que eu me dedicar porque eu não desisto ou deixo obstruções me fazerem recuar na minha habilidade de atingir objetivos. Meu objetivo atual é me tornar um membro da equipe porque eu sei que eu posso fazer diferença.*

Na concepção de Amelia de um redentor forte, autoconfiança parece muito importante, em adição a outras qualidades discutidas pelos outros professores. Russel demonstra a mesma ideia na sua narrativa pós-treinamento quando escreve,

*Eu estou confiante que serei bem-sucedido neste programa porque eu sou apaixonado por proporcionar aos meus alunos absolutamente a melhor educação possível e por apresentar a eles as oportunidades necessárias para atingir qualquer objetivo que eles venham a ter. Mesmo que seja verdade que eu tenha muito em comum com a comunidade em que eu ensinarei, eu não finjo conhecer as batalhas que meus alunos encaram. Minha própria criação me equipou com a habilidade de ter empatia, o que vai me conduzir a fazer tudo que for possível para ajudar estudantes a superar suas batalhas pessoais.*

Confiança, simplicidade, capacidade de ser sujeito do processo, compromisso, equidade, transformação e outras são qualidades apresentadas não apenas nas palavras de Russel, mas também nas narrativas de todos os professores deste estudo. Estas qualidades fornecem evidências sobre a força de temas redentores e motivam as decisões destes professores de entrarem no Teach For America e tornarem-se professores. Narrativas redentoras são poderosas porque são simples, têm a aparência de ser eficientes e parecem



resolver situações difíceis ao permitir que estudantes normalmente rotulados de “problemáticos” façam parte da solução. Frequentemente a solução requer que estudantes abandonem qualquer sentido de identidade que apresentam (étnico, sexual, de classe, linguístico, etc.) em troca de serem autorizados a acessar o conhecimento acadêmico valorizado pela instituição. É sabido que este tipo de barganha é mais fácil para algumas identidades performatizadas que para outras e em que medida a narrativa redentora é mais bem-sucedida com certos indivíduos e grupos e não com outros está além do escopo deste artigo. O que nosso estudo mostra é que, para este grupo de professores do Teach For America, a narrativa da redenção propicia uma maneira legitimadora de distribuir “acesso à educação” imaginando um sistema meritocrático “justo e imparcial” no que concerne ao poder das escolas de mudar a situação social de uma pessoa e o discernimento moral para melhor.

## 5 CONCLUSÃO

*(Estamos esperando em Allentown) Pelas promessas que nossos professores fizeram/ Se nós trabalhamos duro, se nós nos comportamos/ Então os diplomas ficam penduradas nas paredes/ Mas eles nunca nos ajudaram em nada (Allentown, Billy Joel).*

A crise econômica de 2008 marcou um período de alta ansiedade e disrupções globais, mas também provocou debates, reflexões, introspecções e a possibilidade de imaginar que havia mais alternativas, outros modelos. Assim como em outros acontecimentos recentes críticos nos Estados Unidos como os ataques terroristas de 11 de setembro e a destruição causada pelo furacão Katrina, o revés econômico levou muitos nos Estados Unidos a fazer perguntas importantes, introspectivas, sobre nossa nação e sociedade, apresentando uma oportunidade poderosa de investigar a suposição do senso comum de que sucesso educacional e credenciais acadêmicas criam uma transição ininterrupta escada acima social e economicamente.

Em meados dos anos 1980, um revés econômico semelhante levou o compositor americano Billy Joel a escrever a letra que abre esta seção. Em Allentown, o lamento de um trabalhador siderúrgico que perdeu seu emprego porque o moinho fechou fala exatamente das limitações da narrativa redentora: “(Estamos esperando em Allentown) Pelas promessas que nossos professores fizeram/ Se nós trabalhamos duro, se nós nos comportamos/ Então os

diplomas ficam penduradas nas paredes/ Mas eles nunca nos ajudaram em nada.” Estão, palavras como essas de Allentown, sendo dirigidas a ouvidos moucos no caso dos membros da equipe Teach For America do nosso estudo? O que faz estes membros da equipe Teach For America imunes às enormes pressões e constrangimentos sociais e individuais com a crise econômica de 2008? O que compele estes professores a crer e agir segundo uma promessa redentora das escolas?

Nós não temos respostas extensivas a todas estas questões, mas nós exploramos estes temas com a firme convicção de que estes membros da equipe Teach For America NÃO SÃO O PROBLEMA e, de fato, eles são parte da solução. A sua fé na promessa redentora das escolas está em acreditar historicamente, socialmente, culturalmente e pessoalmente que pouco de bom virá de meras críticas aos seus sistemas de crença redentora sem tomar a responsabilidade de trabalhar juntos com eles em imaginar alternativas, explorar soluções e ficar com eles em períodos conflituosos.

Estamos cientes da difícil tarefa de construir novas narrativas sobre escolas públicas, não como lugares de redenção, mas sim como lugares de possibilidade e atuação. Como apontamos anteriormente, a criação de novas narrativas precisa de questionamentos ao senso comum e à imaginação pedagógica redentora profundamente enraizada, mas também precisa manter vivo o senso de compromisso e transformação que os professores do Teach For America do nosso estudo levam a suas escolas. É em seu compromisso que vemos o coração do bom senso gramsciano e a possibilidade de virarem “intelectuais comprometidos” (FISCHMAN; MCLAREN, 2005). Para um intelectual comprometido, ações político-pedagógicas não são uma decisão exclusivamente racional, uma questão de ter o conhecimento certo, mas também de compromisso com a situação, de entender que antes de ser algo você deve “estar lá.” Nós acreditamos que Milan Kundera está certo quando observa que:

*Eu penso, logo existo é a afirmação de um intelectual que subestima as dores de dentes. Eu sinto, logo existo é uma verdade muito mais universalmente válida e se aplica a tudo o que está vivo. Minha pessoa não difere substancialmente da tua nos termos deste pensamento. Muitas pessoas, poucas ideias: pensamos todos mais ou menos o mesmo e trocamos, emprestamos, roubamos pensamentos uns dos outros. Contudo, quando alguém pisa o meu pé, apenas eu sinto a dor (Itálicos no original, 1990, p. 200).*

Também estamos cientes da grande lacuna e senso de desconfiança que domina o campo da educação. A distinção tradicional entre profissionais e acadêmicos, professores e pesquisadores e professores e intelectuais desconhece que aqueles que trabalham também

examinam regras e instituições a fim de promover ações de sujeito contra a organização e atos de poder (FOUCAULT, 1988). Ao invés de meramente denunciar narrativas da redenção em professores como as deste estudo, formadores de professores, acadêmicos e pesquisadores precisam se engajar com essas narrativas, abandonando noções simplistas de intelectualismo e narrativas redentoras. Nosso trabalho precisa focar em equipar todos professores com o espaço e as ferramentas para se engajarem no desenvolvimento de novas narrativas e possibilidades. Essas novas narrativas não podem deixar de ter seu ponto de partida na atual realidade de nossas escolas e da educação pública.

Também estamos convencidos de que estes professores do Teach For America precisam ter oportunidades de refletir sobre suas narrativas e explorar alternativas, lembrando a velha fábula em que ao imperador não basta simplesmente dizer que ele não usa roupas; nós devemos lembrar que no fim o imperador continua a procissão embora ele esteja ciente de sua nudez. Nós também devemos ter em mente as reflexões afiadas da banda Arcade Fire: “Todas as crianças sempre souberam que o rei está sem roupas/ Mas eles se curvam a ele mesmo assim, porque é melhor do que estar só.” Nós firmemente acreditamos que muitos professores do Teach For America podem ser intelectuais comprometidos e nós não devíamos deixá-los sós.

Tradução: Ricardo Boklis Golbspan

Revisão Técnica da Tradução: Luís Armando Gandin

## REFERÊNCIAS

BARTLETT, L.; FREDERICK, M.; GULBRANDSEN, T.; MURRILLO, E. The marketization of education: Public schools for private means. **Anthropology and Education Quarterly**, v.33, n.1, 2002, p. 5-29.

BOURDIEU, P. **Acts of resistance**: Against the tyranny of the market. New York: New Press, 1998.

CATO, I. **Handbook on policy**. 6. ed. Washington, D.C.: Cato Institute, 2005.

COCHRAN-SMITH, M. The politics of teacher education and the curse of complexity. **Journal of Teacher Education**, v. 56, n°3, 2005, p.181–185.

FISCHMAN, G. E.; McLAREN, P. Rethinking Critical Pedagogy and The Gramscian Legacy: From Organic to Committed Intellectuals. **Cultural Studies ↔ Critical Methodologies**, v. 5, n. 4, 2005, p. 425-447.

FISCHMAN, G. E.; BALL, S.; GVIRTZ, S. Towards a neo-liberal education? Tension and change in Latin America. In: G. E. Fischman; S. Ball; S. Gvirtz (Orgs.), **Education, Crisis and Hope: Tension and Change in Latin-America**. New York: Routledge-Falmer, 2003, P. 1-19.

FOUCAULT, M. **The political technology of individuals**. In: L. Martin; H. Gutman; P. Huttan (Orgs.), **Techonologies of the self**. Amherst: University of Massachusetts Press, 1988. P. 145–162.

FREIRE, P. **Education for critical consciousness**. New York: Continuum, 1973.

GABBARD, D.; ATKINSON, T. Stossel in America: A case study of the neoliberal/neoconservative assault on public schools and teachers. **Teacher Education Quarterly**, v. 34, n. 2, 2007, p. 85–109.

HAAS, E.; FISCHMAN, G. E. Nostalgia, entrepreneurship, and redemption: Understanding prototypes in higher education. **American Educational Research Journal-SIA**, v. 47, n. 3, 2010, p. 532–562.

HUNTINGTON, R. **The nanny state**: How new labor stealthed us. London: Artnik, 2005.

HURSH, D. Neoliberalism and the control of teachers, students and learning: The rise of standards, standardization and accountability. **Cultural Logic**, v.4, n. 1, 2001. Disponível em: <http://clogic.eserver.org/4-1/hursh.html>. Acesso: 20 mai. 2011.

HURSH, D.; MARTINA, C. A. Neoliberalism and schooling in the U.S.: How state and federal education policies perpetuate inequality. **Journal for Critical Education Policy Studies**, v.1, n. 2, 2003. Disponível em: <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=12>. Acesso: 20 mai. 2011.

IMIG, D. G.; IMIG, S. R. The teacher effectiveness movement: How 80 years of essentialist control have shaped the teacher education profession. **Journal of Teacher Education**, v. 57, n. 2, 2006, p.167–180.

KOERNER, M.; LYNCH, D.; MARTIN, S. Why we partner with Teach For America: Changing the conversation. **Phi Delta Kappan**, v. 89, n°10, 2008, p.726–729.

KOVACKS, P.; BOYLES, D. Institutes, foundations and think tanks: Neoconservative influences on U.S. public schools. **Public Resistance**, v.1, n°1, 2005, p. 1–40.

KUMASHIRO, K. K. **The seduction of common sense**: How the right has framed the debate on America's schools. New York: Teacher's College Press, 2007.

KUNDERA, M. **Immortality**. New York: Harpers Perennial, 1990.

LABAREE, D. Teach For America and teacher ed: Heads they win, tails we lose. **Journal of Teacher Education**, v. 61, n. 1–2, 2010, p.48–55.

POPKEWITZ, T. S. **Struggling for the soul**: The politics of schooling and the construction of the teacher. New York: Teachers College Press, 1998.

TORRES, C. NCLB: A brainchild of neoliberalism and American politics. **New Politics**, v.10, 2005, p. 94–100.

WEINER, L.. Neoliberalism, teacher unionism, and the future of public education. **New Politics**, v.10, 2005. Disponível em: <http://www.wpunj.edu/~newpol/issue38/Weiner38.htm>. Acesso: 20 dez. 2005.

WEINER, L. A lethal threat to U.S. teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 58, n° 4, 2007, p. 274–286.

## Notas:

---

<sup>1</sup> Este texto está baseado em uma versão anterior publicada em inglês como Fischman, G. E. and Diaz, V. H. (2012) Teach for What America? Beginning Teachers' Reflections about their Professional Choices and the Economic Crisis. In: Cole, D. R. (ed.) **Surviving Economic Crises through Education**. New York, Peter Lang. 79-94.

<sup>2</sup> Nota do revisor da tradução: o autor usa *agency* no original, com o sentido de quem age como sujeito de suas próprias ações. Optou-se por usar a palavra sujeito para expressar esta ideia.

<sup>3</sup> Nota do revisor da tradução: escolas *charter* são escolas não-estatais, com gestão privada e financiadas com recursos públicos.

<sup>4</sup> O Teach For America é um programa para recém-graduados que se comprometem a ensinar por dois anos em uma comunidade rural ou urbana de baixa renda em um esforço para diminuir a disparidade que existe entre a juventude de comunidades de baixa renda e seus pares abastados. Através da sua participação no Teach For America, membros da equipe não apenas embarcam em um caminho alternativo para a licenciatura de professor através de universidades parceiras, também recebem o salário completo e benefícios de um professor iniciante na rede de ensino a que são designados, assim como auxílios educacionais e suspensão temporária do pagamento de empréstimo estudantil através da sua afiliação ao AmeriCorps. Desde o seu início, em 1990, o programa deflagrou controvérsias e aqueceu o debate sobre seu papel na reforma educacional e na preparação dos

---

professores, toda uma discussão que sai do escopo deste capítulo. Para mais discussões, ver Labaree (2010) e Koerner, Lynch, & Martin (2008).

<sup>5</sup> Nota do tradutor: o segundo semestre letivo do ano acadêmico é conhecido como o semestre da primavera nos Estados Unidos, pois termina na primavera neste país. Por essa razão os autores deram esta denominação ao conjunto de dados em questão.

<sup>6</sup> Leitores atentos podem perceber que Russel é o único dos sete membros da equipe neste estudo que se identifica racialmente como algo diferente de branco. Enquanto 32 por cento da equipe de 2010 do Teach For America identifica-se racialmente como algo diferente de branco (<http://www.teachforamerica.org/admissions/diversity-in-the-corps/>), nosso estudo utilizou amostragem por conveniência que, infelizmente, não captura tal diversidade racial.