

A LUTA PELA DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO CRÍTICA

APPLE, Michael W. *

RESUMO

O texto aborda os desafios que atualmente se fazem presentes para a construção da democracia na educação. É apontada a necessidade de que se busque duas disposições para que a democracia possa ser vivida: que haja um reposicionamento, ou seja, que o mundo seja visto sempre pela perspectiva dos despossuídos; e que o mundo seja visto de forma relacional, ou seja, que se busque sempre analisar e entender as relações de poder e as contradições que estruturam as instituições e sociedades. O artigo termina enfatizando que a luta constante pela vivência da democracia na educação é o que mantém os sujeitos vigilantes contra as narrativas que apontam as perspectivas conservadoras como inevitáveis.

Palavras-chave: Democracia. Educação crítica. Poder.

* Michael W. Apple é professor de Currículo e Estudos de Políticas Educacionais e de Instrução da Universidade de Wisconsin-Madison, EUA, da Cadeira John Bascom, distinção recebida em reconhecimento às excepcionais contribuições de docente para sua área de atuação. É autor de uma vasta obra sobre as relações existentes entre cultura e poder na educação. E-mail: apple@education.wisc.edu

THE STRUGGLE FOR DEMOCRACY IN CRITICAL EDUCATION

*APPLE, Michael W.**

ABSTRACT

The text addresses the challenges that are currently present for the construction of democracy in education. It is pointed out the need to seek two dispositions so that democracy can be lived: that there is a repositioning, that is, that the world must always be seen from the perspective of the dispossessed; and that the world should be seen in a relational way, that is, to seek to analyze and understand the relations of power and the contradictions that structure institutions and societies. The article ends by emphasizing that the constant struggle for the experience of democracy in education is what keeps subjects vigilant against narratives that point to conservative perspectives as inevitable.

Keywords: *Democracy. Critical education. Power.*

* Michael W. Apple is John Bascom Professor of Curriculum and Instruction and Educational Policy Studies at the University of Wisconsin—Madison. He has written extensively on the relationship between culture and power in education. E-mail: apple@education.wisc.edu

=====

LA LUCHA POR LA DEMOCRACIA EN LA EDUCACIÓN CRÍTICA

*APPLE, Michael W.**

Resumen

El texto aborda los desafíos que actualmente están presentes para la construcción de la democracia en la educación. Es apuntada la necesidad de que se busque dos disposiciones para que la democracia pueda ser vivida: que haya un reposicionamiento, o sea, que el mundo sea visto siempre por la perspectiva de los desposeídos; y que el mundo sea visto de manera relacional, o sea, que se busque siempre analizar y entender las relaciones de poder y las contradicciones que estructuran las instituciones y sociedades. El artículo termina enfatizando que la lucha constante por la vivencia de la democracia en la educación es lo que mantiene los sujetos vigilantes contra las narrativas que apuntan las perspectivas conservadoras como inevitables.

Palabras clave: *Democracia. Educación crítica. Poder*

* *Michael W. Apple* es profesor de Currículo y Estudios de Políticas Educativas y de Instrucción de la Universidad de Wisconsin-Madison, EUA, de la Cátedra John Bascom, distinción recibida en reconocimiento a las excepcionales contribuciones de docente para su área de actuación. Es autor de una extensa obra acerca de las relaciones existentes entre cultura y poder en la educación. E-mail: apple@education.wisc.edu

1 ENXERGANDO CONTRADIÇÕES

Eu quero começar este artigo fazendo um relato sobre realidades complexas envolvidas na luta pela democracia crítica em educação.¹ Durante alguns anos, minha esposa Rima e eu passamos um tempo trabalhando com ativistas, grupos comunitários, com o Ministério da Educação, educadores críticos, e outros, num dos Estados mais progressistas da Índia. Os índices positivos de alfabetização eram bem conhecidos. O governo, de tendência esquerdista, estava declaradamente comprometido com o melhoramento da vida econômica e política da população, especialmente das pessoas dos níveis menos privilegiados da estrutura de classe e casta.

O Ministério da Educação tinha sido influenciado pelas teorias e práticas da pedagogia crítica, incluindo a poderosa obra de Paulo Freire, bem como a minha própria obra. Além disso, desenvolveu conexões com grupos engajados em movimentos tais como “*people’s science*” e semelhantes estratégias educacionais locais de orientação crítica que estavam construindo programas educacionais “contra-hegemônicos” de baixo para cima, e também, de cima para baixo.

Um comprometimento muito visível era o de melhorar as vidas de jovens mulheres e meninas: uma iniciativa de grande interesse para Rima e para mim, uma vez que Rima é uma historiadora bem conhecida da área da saúde da mulher. Queríamos ver como os planos realmente se implementavam. Para nós, é crucial olhar as coisas de perto. Já havíamos tido muitas experiências em conhecer reformas retóricas, incluindo políticas e programas supostamente radicais, que pareciam bons ao serem vistos de longe, porém, essas aparências eram frequentemente bem diferentes na realidade.

Uma iniciativa principal envolveu a criação de maior acesso a conhecimentos e habilidades técnicas em escolas que atendiam estudantes pobres e marginalizados, e também a ligação desses conhecimentos e dessas habilidades à vida cotidiana dos oprimidos. Pensou-se que essa ênfase poderia beneficiar não somente crianças pobres, mas mulheres também, uma vez que elas estavam marginalizadas duas vezes, não somente pela classe e a casta, mas profundamente pelo gênero e pelas normas patriarcais que ainda estavam presentes nas suas comunidades.

=====

Comunidades e movimentos sociais foram consultados sobre os novos programas. Mesmo com uma falta real de recursos na educação, o ministério trabalhou com persistência para garantir que escolas, naquelas áreas, recebessem um número grande de computadores. Tempo foi alocado para o uso desses equipamentos e para a integração deles nas atividades cotidianas das escolas. Foram preparados currículos que incentivavam professores a ligar essas novas habilidades com a vida e as experiências cotidianas dos estudantes, um dos elementos-chave da pedagogia crítica.

Eu já havia publicado um texto sobre minhas preocupações em relação a “acertos tecnológicos” para desigualdades educacionais (APPLE 2014), então minha expectativa sobre tudo isso era bastante cética. Porém, Rima e eu estávamos confiantes que o Ministério e os ativistas trabalhando junto a ele levavam a sério as tentativas conscientes de interromper o papel que a educação cumpre em reproduzir a desigualdade social. Assim, entramos com mente aberta e solidariedade em relação aos comprometimentos críticos e progressistas que haviam sido levados tão a sério pelo Ministério anteriormente, mas mesmo assim, ainda ficamos com algumas questões sobre o currículo e a ênfase na tecnologia.

O que vimos nos instigou a fazer um esforço ainda maior para entender as contradições complexas que podem estar presentes na educação crítica, contradições que reorientaram nossa atenção, não apenas para o currículo e a pedagogia da escola, mas, ainda mais, para as realidades materiais de especificidades de gênero na vida cotidiana.

O sol nos bateu forte enquanto caminhamos do carro à escola. A temperatura era quase de 40 graus e o nível de umidade era quase igual. Havia pouco alívio do calor dentro da escola. Computadores se alinhavam nas paredes da sala de aula. Os professores estavam trabalhando com grupos e com estudantes individuais, a maior parte entre onze e quatorze anos.

Em pouco tempo, os estudantes estavam sentados em frente aos computadores. À primeira vista, mesmo com o calor e a umidade opressiva, tudo parecia tranquilo. Mas depois de assistir e interagir com professores e estudantes, Rima e eu nos olhamos e reconhecemos que nós dois havíamos chegado à mesma compreensão sobre o que estava acontecendo no pano de fundo dos visíveis aspectos progressistas. Agora este relato ganha mais substância em relação às contradições e às políticas envolvidas na tentativa de interferir nas relações de poder na vida

cotidiana. Compreender essas contradições é crucial se pretendemos interromper o poder dos grupos ideológicos dominantes.

O que percebemos, quase simultaneamente, foi que quase todos os estudantes, trabalhando tão dedicadamente e cooperativamente nos computadores, eram meninos. Isso não foi “planejado”. Não foi porque os professores eram machistas, no sentido comum da palavra. Era mais complicado do que isso.

Nessa escola, não havia banheiros limpos para as meninas. Os meninos enfrentavam uma situação semelhante, mas os meninos poderiam ir atrás do prédio da escola para urinar, algo que faziam com frequência. Este era um ato com significados e implicações bem diferentes para as meninas. Urinar num lugar público, num “lugar aberto” não implicava apenas o risco de ser vista como “suja”, mas também de ser vista como “disponível” sexualmente. O perigo associado a isso, no clima existente de dominância masculina e subordinação feminina, mesmo com um governo profundamente dedicado a interromper esse clima, não era abstrato. Era muito real e baseado em experiências frequentes, dado o fato de que a violência sexual, como ameaça e realidade, era um perigo constante. Uma séria conexão com o que o governo e muitos ativistas acreditavam ser conhecimento popular não era possível para as meninasⁱⁱ. .

Por conta disso, para “proteger a reputação”, muitas meninas não frequentavam a escola. As meninas que resolveram frequentar a escola, nessas condições, se esforçavam para não beber nada durante o dia, para não precisar urinar. Com o intenso calor e a umidade, muitas meninas ficavam sem energia ou até dormiam sentadas às mesas.

Nada disso foi planejado. O Ministério, junto com ativistas e educadores críticos, priorizou corretamente um processo escolar que visava a interromper a dominância e estabelecer um currículo e uma coleção de ferramentas que produziriam resultados mais democráticos para estudantes pobres e marginalizados, e isso foi dirigido abertamente à mudança radical da vida de meninas e jovens mulheres. Sacrifícios financeiros reais foram feitos para fornecer aos alunos a tecnologia, o currículo, e professores habilitados para dar aos jovens, experiências esperadas por pais e comunidades abastadas. Em termos de classe, foi realmente progressista. Porém, estudantes têm *corpos de gênero*. A política de corpos, embutida na materialidade de ambientes físicos, interrompeu a tentativa oficial de cessar a dominação. Coisas “simples” como banheiros e

=====

relações de gênero nas escolas e a vida cotidiana contradisseram as bem-intencionadas políticas de classe e casta desse Ministério que se esforçava por realizar seus comprometerimentos e democratizar o processo e os resultados da educação.

Eu comecei com esse relato, não para nos tornar céticos. Não há lugar para ceticismo na luta em criar uma educação que está conscientemente direcionada para enfrentar relações dominantes de poder que são reproduzidas em escolas, na mídia, e em outros lugares. Antes, meu desejo é nos lembrar de que a realidade “bate de volta” e que precisamos tomar consciência de que a construção de uma educação democrática duradoura exige a compreensão de que, às vezes, o fazer implica tensões e contradições. Também comecei com esse relato para enfatizar o fato de que assuntos sobre “o popular” começam com proximidade à vida cotidiana – a violência contra mulheres, o racismo e a violência contra imigrantes, a “violência simbólica” e a discriminação na educação, que destrói as tradições culturais e linguísticas de uma população cada vez mais diversificada em muitas nações – se, finalmente, às realidades cotidianas das relações *múltiplas* de poder.

A política disso é complicada. Envolve uma combinação de alegria por vitórias parciais e, às vezes, tristeza pelo fato de que as vitórias talvez não sejam suficientes ou até reproduzam outras formas de dominância e subordinação. Ignorar tudo isso não fará com que seja mais fácil. Estamos falando sobre a vida real de professores, estudantes, comunidades e tantos outros grupos de pessoas que podem perder tanto dentro de uma sociedade que, frequentemente, se organiza para destruir suas esperanças e seus sonhos, e até mesmo suas vidas, não apenas pela “violência simbólica” (BOURDIEU, 1984), mas também pela violência física, propriamente dita. (Lembre-se dos ataques assassinos às pessoas indígenas e ativistas ambientais, as causas desses e as relações entre eles e as políticas neoliberais. As próprias políticas neoliberais por si mesmas precisam ser entendidas como formas de violência também). Mesmo desejando que não fosse o caso, não podemos nos esconder da política visível e invisível e dos conflitos que isso implica para a construção e a defesa de uma educação verdadeiramente crítica.

Na raiz dessas preocupações há um princípio simples: para compreender e agir sobre a educação e suas conexões complicadas com a sociedade maior, devemos nos engajar em dois conjuntos de entendimentos. O primeiro nos envolve no processo de *reposicionamento*. Isto é,

devemos enxergar o mundo pelos olhos dos despossuídos (no caso que acabei de discutir, das meninas e das jovens mulheres empobrecidas) e agir contra a ideologia, os processos e as práticas institucionais que reproduzem condições opressivas (APPLE, 2012).

Segundo, devemos pensar em termos de *relações* também. Isto é, entender que a educação exige que a enxerguemos, na sua essência, como ato político e ético. Isto quer dizer que precisamos situá-la novamente nos contextos de relações desiguais de poder, na sociedade em geral e nas relações de exploração, domínio e subordinação, e -nos conflitos- que são gerados por essas relações (APPLE, 2004). O conjunto desses entendimentos constitui a própria base da pedagogia críticaⁱⁱⁱ.

2 DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

O relato com que eu comecei este ensaio levanta questões sérias em relação à escolha de uma palavra-chave no título da discussão. A luta pela democracia em educação tem sido, e ainda é, exatamente isto: uma *luta*. Possui uma longa e valiosa história. Essa história engloba movimentos diversos para transformar a educação e outras instituições, para que seus meios e fins respondam a necessidades e anseios vividos pelo experimento continuado de criar cidadãos críticos e conhecedores de que são responsáveis pelas suas próprias vidas. Isso exige, devidamente, que levemos a sério as demandas das pessoas que não se beneficiam dos modos como nossas sociedades estão organizadas atualmente: aquelas “marcadas” pela visão dominante de classe, raça, gênero/sexualidade, deficiência, direitos de imigrante, e tanto mais^{iv}. Exige também uma interrogação crítica constante sobre quem somos “nós”, como ponto de partida. Essas questões colocam um conjunto de responsabilidades éticas, políticas, e também educacionais, sobre as pessoas que se preocupam com o papel da educação na sociedade maior: um conjunto de responsabilidades que são ainda mais urgentes para pessoas comprometidas com a transformação social verdadeira.

Em *Can Education Change Society?* (“A Educação Pode Mudar a Sociedade?”) (APPLE, 2013),^v eu defendo que educadores precisam assumir um papel de ativistas. No processo, eu exponho os detalhes de algumas tarefas com as quais educadores criticamente democráticos

=====

deveriam estar engajados como “intelectuais públicos”. Falarei mais sobre isso a seguir, mas entre elas estão: testemunhar a negatividade, ou seja, dizer a verdade sobre o que está acontecendo na educação e na sociedade em geral; mostrar espaços de possibilidade onde políticas e práticas criticamente democráticas podem ser implementadas com sucesso; e agir como secretários críticos das realidades atuais dessas possibilidades, enquanto o povo constrói as políticas e práticas mais progressistas no mundo real. Como mostrei naquele livro, houve e há vitórias em muitas nações, incluindo o Brasil.

No entanto, uma das coisas mais importantes que devemos encarar é o fato de que, embora precisemos ser otimistas sobre a possibilidade de criar transformações duradouras, não devemos ser românticos. Educadores criticamente democráticos, movimentos progressistas e comunidades não são os únicos indivíduos e grupos que estão atuando neste terreno. Como eu demonstro com mais profundidade em *Educating the “Right” Way* (2006), neoliberais, neoconservadores, movimentos religiosos reacionários e autoritários, e novos regimes de autoridade administrativa também estão trabalhando muito para mudar a educação para que sirva às necessidades deles.

No fundo, há uma disputa contínua sobre diferentes versões de “democracia”. Compreensões densas de democracia, que buscam desenvolver participação coletiva total na procura do bem comum e na criação de cidadãos críticos, estão sempre sendo atacadas pelas “frágeis” ideologias neoliberais mercantis, que pregam a escolha do consumidor, o individualismo possessivo, o egoísmo, e uma educação que é valorizada, em grande parte, como uma ferramenta para servir a um conjunto limitado de necessidades econômicas e ideológicas ao modo definido pelos poderosos (GUNTER; HALL; APPLE, 2017). Isso implica questões importantes para pessoas comprometidas com uma forma mais robusta de democracia e uma educação que é mais rica em relação a sua visão do propósito da educação em si.

Isso nos exige assumir, honestamente, que agora é uma época em que as visões, os pressupostos e compromissos ideológicos da direita estão presentes de forma poderosa, estão bem financiados, e cada vez mais se tornam partes centrais do senso comum dominante em muitas nações do mundo inteiro. Num contexto social como esse, certas questões se tornam ainda mais essenciais. É possível que formas mais consistentes de educação criticamente democrática

permaneçam fiéis aos seus valores e princípios? Elas podem durar? Em que momentos são comprometidas? Qual a cara da realidade dessa “democracia”? Quais forças estão funcionando para enfrentá-la? E o que podemos aprender com esses conflitos? Isso é especialmente importante neste momento atual em nações como Brasil, entre outras. Grande número de pessoas se levantou novamente para combater o poder econômico, político e ideológico de grupos da direita. Ganhos estão sendo conquistados, muitos, porque pessoas – como muitas pessoas lendo este ensaio mesmo – estão trabalhando, com esforço, para criar possibilidades de uma democracia densa mais crítica e responsiva.

Por conta da longa tradição de ativismo, aqui, é ainda mais importante que continuemos a fazer as perguntas que levantei anteriormente. No entanto, ao responder a essas perguntas, não queremos simplesmente recorrer a *slogans* políticos. É difícil, mas necessário, reconhecer que muito da literatura internacional existente sobre educação crítica e “pedagogia crítica” é excessivamente retórica. É quase como se as realidades das escolas e as políticas em si pudessem servir como uma ameaça à pureza teórica. Teoria forte é importante, é claro. Porém, é mais convincente quando é conectada, organicamente, às realidades de escolas, políticas e ações pedagógicas, e às vidas de indivíduos e grupos que tentam lidar com os modos como uma democracia socialmente crítica é contestada. A teoria se aprimora ainda mais quando é conectada às vitórias e, às vezes, às perdas que também acompanham essas ações. Deixe-me voltar a um relato pessoal para colocar algumas observações sobre isso.

3 PEDAGOGIA CRÍTICA E O CURRÍCULO

Desde que eu comecei minha carreira em escolas urbanas e depois em escolas rurais, em áreas muito pobres dos Estados Unidos, fiquei profundamente preocupado com a pedagogia crítica e com aquilo que se considera “conhecimento legítimo” em escolas, quem decide isto, e os efeitos políticos e sociais dessas decisões^{vi}. Deixe-me dar um exemplo pessoal concreto.

Durante meus últimos anos de ensino em escolas públicas, eu era professor do sexto ano numa cidade pequena numa área rural. Naquela época, eu era também o presidente de um sindicato de professores durante um período em que estes sofriam ataques se apoiassem uma

=====

educação crítica ou defendessem com muito vigor os direitos dos professores (Esta é uma das razões pelas quais, durante décadas, eu agi com solidariedade com sindicatos de professores, membros progressistas do PT, e outros ativistas educacionais aqui no Brasil.). A cidade onde eu ensinava teve uma história de ideologias conservadoras e sentimentos religiosos ultraconservadores, bem como uma história de segregação racial formal e informal. Quando eu cheguei à cidade, o distrito escolar incluía alguns professores muito dedicados, mas em geral o currículo ainda era o livro didático padrão.

Durante meus primeiros anos de ensino em escolas muito pobres, em favelas empobrecidas, já tinha adquirido muita experiência em modelos mais criticamente democráticos de currículo e ensino e tentei ir além dos livros didáticos padronizados sempre que foi possível. Em muitos aspectos, minha abordagem era semelhante à abordagem que ativistas sociais e educacionais em Porto Alegre e outros lugares experimentaram aqui. Novamente, eu tentei explorar a mesma abordagem, dessa vez nesse ambiente mais conservador.

As diretrizes do currículo do Estado para o sexto ano me proporcionaram espaço para essa ação. Um dos objetivos principais era o estudo da comunidade. Eu não queria usar o livro didático que tinha sido usado anteriormente, e que falava em geral sobre comunidades de diferentes tipos e ignorava a história e as lutas atuais sobre pobreza, racismo, e a vida e cultura de imigrantes. Ao contrário, eu queria que meus alunos entendessem a comunidade deles, de perto. Fizemos passeios ao museu local e à biblioteca de arquivos históricos para fazer pesquisa sobre a história da cidade e seu entorno. O que descobrimos foi forte. Existiram, na área e na cidade em si, grupos ativos da KuKluxKlan (um grupo racista, muito violento, que possui uma história longa nos Estados Unidos.) . Além disso, houve casos repetidos de violência racial e tentativas explícitas em manter a cidade “branca e ultraconservadora” nas suas crenças religiosas. Não era tão forte, mas houve também conflito em relação a isso e resistência a tais práticas por um grupo pequeno de pessoas da comunidade.

A discussão entre os estudantes sobre tudo isso, sobre a face pública da cidade e sobre o que estava faltando nos “fatos” que os alunos geralmente aprendiam sobre essa comunidade e seu entorno foi forte e permitiu muita reflexão. Esses acontecimentos racistas “não deveriam acontecer no Norte dos Estados Unidos”. Os estudantes publicaram um jornal de classe sobre os

dados que acharam e sobre as questões que levantaram. O jornal foi enviado para casa, e nesse momento a bomba explodiu. Os líderes de alguns dos grupos mais conservadores ficaram indignados. Isto era “anti-Americano”. Como eu poderia ousar fazer com que meus estudantes de doze a quatorze anos aprendessem essas coisas e levantassem essas questões? Houve tentativas de conseguir a minha demissão.

No final, outros professores, o diretor da escola, e muitos outros membros da comunidade se recusaram a permitir que os conservadores destruíssem a possibilidade de construir uma educação mais criticamente democrática. Mas a experiência sempre ficou para mim como um lembrete convincente do modo como aquilo que se ensina e aquilo que não se ensina faz parte daquilo que Raymond Williams (WILLIAMS, 1961) chamou de *tradição seletiva*. É o resultado de um processo complexo, e frequentemente escondido, pelo qual a compreensão do mundo de alguns grupos é apresentada como se fosse a “verdade”. A maneira como isso acontece, e a maneira como os livros didáticos se tornam o árbitro principal dessas “verdades”, ainda é frequentemente escondida dos olhos^{vii}.

Esse relato pessoal deixa claro que as lutas dentro das nossas escolas, sobre os direitos de professores e sobre o currículo, são essenciais para construir uma educação criticamente democrática, no sentido “denso”, em relação ao conteúdo e ao modo como se ensina, e também em relação a quem toma as decisões sobre esses assuntos. Com certeza, este é o caso, no Brasil, com as lutas recentes sobre o controle do Estado sobre o currículo e tentativas de grupos da direita para tornar o currículo supostamente “neutro”, a história da Escola Cidadã e o orçamento participativo em Porto Alegre e em outros lugares, a vitalidade contínua de ativismo docente e comunitário, e o crescimento importante dos movimentos afro-brasileiros em torno das políticas do reconhecimento nas escolas, na mídia e em todo o aparato cultural.

Essa ênfase no conteúdo atual da escolaridade é a continuação de ganhos que foram conquistados por trabalho dedicado de muitas décadas, realizado por educadores críticos e autores, bibliotecários, ativistas comunitários e movimentos sociais em todos os níveis. Na verdade, um dos avanços mais importantes a ser conquistado na educação é a transformação da pergunta “Qual conhecimento tem mais valor?” em “O conhecimento de quem tem mais valor?”. Essa mudança de palavras não é apenas uma questão linguística. Embora precisemos tomar

=====

cuidado para não presumir que há sempre uma correspondência direta entre o conhecimento “legítimo” e os grupos que possuem poder, mudar o foco dessa pergunta exige que nos comprometamos com uma transformação radical dos nossos modos de pensar sobre as conexões entre o que conta como conhecimento importante nas instituições educacionais, na mídia, em outras instituições na sociedade em geral e as relações existentes de dominação e subordinação e lutas contra essas relações.

Isto coloca questões cruciais sobre o que escolhemos ensinar, como o ensinamos, e quais valores e identidades alicerçam tais decisões (APPLE, 2014).

Com a mesma importância, a pergunta exige também que a estrutura gramatical da sentença anterior seja problematizada: a *primeira pessoa do plural*, ou seja, a palavra e o conceito de *nós*. Essa palavra – “nós” – é uma das palavras mais perigosas em nossa língua. Quem somos “nós”? Qual grupo reivindica o centro a si próprio, enxergando assim os outros grupos como o outro? Aquela palavra – “nós” – frequentemente simboliza a maneira pela qual forças e pressupostos ideológicos funcionam dentro e fora da educação. Especialmente quando é empregada pelos grupos dominantes, a palavra “nós” funciona como um mecanismo não apenas de inclusão, mas como mecanismo poderoso de exclusão também. É um verbo que se mascara como pronome, de maneira semelhante à palavra “minoría” ou “escravo”. Ninguém é uma “minoría”. Alguém deve *fazer* com que o outro se torne uma minoría; alguma pessoa ou algum grupo precisa *minorizar* outra pessoa e outro grupo, da mesma maneira que ninguém pode ser conhecido inteiramente como um escravo. Alguma pessoa ou algum grupo deve *escravizar* outra pessoa.

Ignorar essa compreensão nos isola da visão das realidades, frequentemente feias, de uma sociedade e sua história. Talvez até mais crucialmente, também nos isola das imensamente valiosas lutas históricas e atuais contra processos de desumanização de gênero/sexo, classe e raça. Ao cortar as conexões entre substantivos e verbos, tornam-se invisíveis as ações e os atores que fazem com que a dominação pareça normal. Cria-se um espaço vazio que é frequentemente preenchido com os sentidos e as identidades dominantes. Essas compreensões também fazem parte das pedras-chave da construção da pedagogia crítica.

Esses pontos são muito abstratos, mas atrás deles há algo que diz respeito à essência de ser um educador crítico. Um papel principal que eles – ou seja, “nós” – devemos cumprir é articular uma visão e uma realidade do educador ativista crítico engajado, alguém que se recusa a aceitar uma educação que não questiona o significado de “nós” e também não ilumina o caminho a uma nova política de voz e reconhecimento na educação. A tarefa é dar exemplos incorporados de pedagogias críticas e de um sentido mais robusto de ação educacional, informada socialmente, da forma como é vivida realmente por pessoas de verdade. Isto inclui educadores e trabalhadores culturais comprometidos dentro das políticas complexas em níveis múltiplos de educação, mesmo quando há tensões e contradições previsíveis (APPLE, et al., *no prelo*).

Como eu observei anteriormente, essa preocupação não é nova. Professores, ativistas sociais e estudiosos de múltiplas disciplinas passaram anos desafiando os limites desse espaço geralmente não examinado do “nós” e resistindo ao conhecimento, às perspectivas, aos pressupostos epistemológicos e às vozes legitimadas que os apoiam.

Nunca houve um tempo em que a resistência, aberta e escondida, não esteve presente (BERREY, 2015). Esse é o caso especialmente da educação, um campo no qual os assuntos acerca do conhecimento ‘do que’ e ‘de quem’ e ‘de como’ deveria ser ensinado, são levados muito a sério, especialmente pelas pessoas que não são incluídas nas formas pelas quais os grupos dominantes definem a palavra-tão-perigosa, “nós” (APPLE, 2013, APPLE, AU, 2014, AU, BROWN; CALDERON, 2016, WARMINGTON, 2014). A resistência possui uma história longa e extremamente valiosa em muitas nações e regiões, uma história que é ainda mais importante hoje.

É crucial perceber que essa história de ação educacional crítica se repete em muitas nações, além do Brasil. Na verdade, em quase todas as regiões do mundo existem movimentos e exemplos poderosos de tentativas pedagógicas radicais dentro do setor da educação formal, bem como em programas de alfabetização comunitária, educação trabalhista, mobilizações antirracistas e anticoloniais, movimentos feministas, ativismo de paz, lutas ambientais, ativismo da deficiência, entre outros (APPLE, 2010). Por exemplo, na Coreia do Sul, durante a primeira metade do século 20, escolas noturnas foram criadas para combater os esforços de colonização dos invasores japoneses. Essas práticas contra-hegemônicas continuaram pelos esforços do

sindicato dos professores da Coreia, pelas políticas emergentes de oficiais governamentais progressistas que buscaram interromper o crescimento do número de escolas de elite no país, e pelos esforços de outros ativistas educacionais para construir um currículo e modelos de ensino que se alicerçam em princípios democráticos críticos. Esses esforços precisavam superar anos de repressão governamental (KO; APPLE, 1999)^{viii}. Tendências semelhantes foram observadas recentemente na Turquia, onde o governo tentou declarar o maior sindicato de professores ilegal, por conta do seu compromisso com uma pedagogia mais culturalmente responsiva e sua posição crítica contra políticas neoliberais na educação e na economia (EGITIM SEM, 2004), e onde a repressão está piorando e muitos educadores críticos e jornalistas estão perdendo empregos e sendo presos. Também houve lutas contínuas pela educação e a libertação da população Buraku, no Japão, desde o século 19, bem como lutas contínuas pela educação de outras populações minorizadas daquele país (TAKAYAMA, 2009, NOZAKI, 2008).

Lutas sobre conhecimento legítimo e “amnésia histórica” podem acontecer também em outros espaços, além de escolas. O exemplo, na Coreia do Sul, de ônibus com estátuas de “mulheres de conforto” (mulheres sexualmente escravizadas) sentadas nos bancos, proporciona uma instância interessante das maneiras pelas quais espaços públicos têm sido ocupados para opor-se à recusa do governo japonês em assumir responsabilidade por sua guerra contra os corpos de coreanas (MCCURRY, 2017).

Há outra razão pela qual os assuntos em torno do currículo são centrais aqui. Apesar de toda a atenção merecida que educadores críticos prestam às agendas e políticas neoliberais, à privatização e aos planos de escolha, às formas opressivas de gestão e padronização, devemos continuar a prestar a mesma atenção ao conhecimento em si que se ensina – e às “presenças ausentes” (MACHEREY, 2006) do conhecimento que não se ensina – em escolas, bem como às experiências concretas de estudantes, professores, administradores, conselheiros, cozinheiros, zeladores, secretárias escolares, pais, membros da comunidade e voluntários, todos que vivem e trabalham nesses prédios que se chamam “escolas”. Fazer documentação e entender essas realidades vividas é crucial a uma estratégia de intervenção e ao estabelecimento de conexões entre essas experiências e as possibilidades de construir alguma coisa bem melhor. Todas essas

peças podem ser ativistas na luta para uma educação que exige uma voz mais democrática. No entanto, deixe-me enfatizar um desses grupos: estudantes e jovens.

Lembrem-se dos estudantes coreanos que lutaram contra o regime militar assassino, muitos que perderam suas vidas na revolta de Gwangju. Lembrem-se também dos jovens do Brasil, Chile, Argentina e tantas outras nações que, historicamente, resistiram à violência simbólica e física das políticas neoliberais e à perda de memória coletiva das lutas populares contra a opressão. Esta história não é apenas passado. Estudantes e jovens ainda estão entre os atores mais importantes em muitas nações, hoje, mesmo diante de realidades educacionais dominadas por provas. As mobilizações e lideranças que eles mostram agora em lugares como Brasil, Argentina, Chile, Espanha e outros lugares estão baseadas corretamente nos assuntos maiores sobre a natureza destrutiva das “reformas” neoliberais na educação, na economia e no governo. Mas em muitas nações, são as mudanças radicais que conservadores querem implementar em relação ao próprio conteúdo que se ensina, ou não se ensina, que estão provocando os estudantes a agir. É claro, então, que o currículo em si pode ser, e é, um foco primário de lutas educacionais.

Isto é algo que é muito visível nos Estados Unidos. Um bom exemplo pode ser visto na luta de jovens Afro-Americanos envolvidos no programa de matemática crítica chamado *Algebra Project*. Este é um projeto que ensina a estudantes marginalizados, conhecimento importante de matemática, mas de maneiras que fazem ligações com suas vidas em comunidades pobres. Na cidade de Baltimore, os professores e estudantes se mobilizaram contra planos do governo para construir outra prisão para jovens empobrecidos de comunidades oprimidas. Eles usaram esse projeto de matemática crítica e o conhecimento que produziu para ganhar compreensão crítica dos processos injustos pelos quais jovens negros e negras são presos. Eles mostraram que isso era, de fato, injusto e que também, estatisticamente, uma nova prisão nem era necessária. Os jovens então se mobilizaram e continuaram a construir alianças amplas com jornalistas críticos, sindicatos progressistas, grupos de ativistas jovens e populares, entre outros. Todos trabalharam juntos e conseguiram parar a construção da nova prisão juvenil naquele lugar. Uma forma de conhecimento (a matemática) que costumava ser vista por estudantes marginalizados como “inútil” foi ligada às realidades vividas por jovens negros oprimidos de modo que eles pudessem

=====

tornar-se ativistas das suas próprias vidas (APPLE, 2013). Em vários sentidos, isso representa a estratégia gramsciana pela qual o conhecimento elitista é redefinido para servir na luta contínua contra a dominação.

As implicações dessa história são cruciais. Um movimento social amplo se formou, tendo grande impacto nas vidas reais de jovens reais em comunidades reais, especialmente porque violência policial contra comunidades negras nos Estados Unidos é um assunto grave. Não pode existir uma compreensão “neutra” para os jovens nessas comunidades quando eles são frequentemente sujeitos a tal violência e quando são presos por delitos relativamente pequenos, enquanto jovens “brancos” fazendo as mesmas coisas não são presos. Ao construir alianças mais amplas contra a política de construir mais prisões, o grupo obrigou o governo a mudar radicalmente suas políticas para que o dinheiro que teria sido usado para tal fosse usado, de forma contrária, para programas progressistas dentro da comunidade. Isto nos ensina que os movimentos sociais progressistas frequentemente se formam em torno de assuntos que são centrais à identidade cultural e história do povo (GIUGNI; MCADAM; TILLY, 1999; APPLE, 2013)^{ix}). Mais atenção ao modo como tais lutas são formadas no Brasil e em outros países poderia fornecer conhecimento mais significativo sobre os modos como movimentos que interromperam agendas neoliberais e formas ideológicas conservadoras de currículo e ensino se constituíram e como podem ser construídos no futuro (APPLE, 2013). Isto seria importante para as mobilizações na educação e também na sociedade maior (APPLE, et al., *no prelo*).

Ao fazer essas análises e levantar essas perguntas sobre currículo e pedagogia nas escolas, precisamos ainda situá-las nos seus contextos maiores. Ainda é muito importante lembrarmos-nos, constantemente, de que há opressão *sistemática*. Isso exige transformações fundamentais das estruturas institucionais locais, regionais e nacionais, e também, das práticas de um estado racista e racializante^x, da natureza de gênero e sexo da política do Estado (FRASER, 2013), de uma economia e seu sistema de trabalho pago e não pago que continua a criar desigualdades duradouras, e de uma máquina de guerra que ameaça milhões de pessoas pelo mundo inteiro.

Reconhecer e ser honesto sobre esse sistema maior de dominação pode, no entanto, fazer com que seja fácil levantar os braços com desespero e negligenciar o papel da escola em apoiar

essas estruturas, e, além disso, minimizar o significado da dedicação de todas as pessoas que trabalham tanto para contribuir para uma compreensão e uma interrupção dessas estruturas e processos. Há coisas que podem e devem ser feitas na educação (APPLE, 2013, APPLE et al., *no prelo*).

Peço perdão pelas metáforas militares ao defender o que Antonio Gramsci (1971) chamou de “uma guerra de posições”. Isto é um conjunto de ações contra-hegemônicas em que *tudo* conta. Ação criticamente democrática na educação, na saúde, nas vidas do povo, em lugares de trabalho pago e não pago, na família, na luta pela paz: *todas* essas são significantes. Todas as ações contra relações dominantes envolvendo gênero e sexualidade, raça, classe, habilidade, idade, degradação ambiental, e paz: todas valem. A tarefa então é *conectar* essas ações uma a outra e construir alianças que atravessem nossas diferenças para que o “nós” se torne maior e mais mutuamente apoiador. Assim, ação local é importante também, e não apenas a ação regional e nacional. Nas palavras de Nancy Fraser, a política de reconhecimento e representação é crucial, bem como as políticas de redistribuição (FRASER, 1997; 2013).

Esse processo de conectar muitas lutas não é novo. De fato, é exatamente o que a direita está fazendo há décadas. A direita reconhece claramente a importância de ganhar em múltiplos níveis e então conectar essas vitórias uma a outra. As batalhas pelas quais a direita luta eram, no passado, e ainda são hoje, sobre assuntos múltiplos: enxugamento do Estado, redução de impostos sobre os mais ricos, destruição do poder dos sindicatos, instituição de políticas neoliberais e neoconservadoras em todos os níveis, ataque ao currículo progressista e muito mais.

A direita sabe que as lutas precisam ser disputadas em múltiplos lugares, utilizando múltiplas estratégias: em reuniões públicas, em campanhas de porta em porta, em campanhas eleitorais para posições em todos os níveis e, especialmente, na mídia. É também extremamente criativa com sua política linguística, abrindo assim um caminho para as pessoas entrarem na sua aliança, mesmo quando não necessariamente concordam com as posições da direita.

Como meus coautores e eu documentamos mais detalhadamente em *The Struggle for Democracy in Education: Lessons from Social Realities* (APPLE et al., *no prelo*) o que precisamos é uma política que seja vertical e horizontal. Verticalmente, em cada nível, há ações significativas que precisam ser vinculadas, com o objetivo de eventualmente conectar esses níveis

=====

um ao outro, como parte de um movimento maior para construir e defender modos críticos de participar na construção e defesa de espaços mais críticos e democráticos. Horizontalmente, em cada nível, há dinâmicas múltiplas de poder que precisam ser consideradas, com ações substantivas para apoiar movimentos e para buscar e construir alianças entrelaçadas em torno da política de redistribuição, reconhecimento e representação. Assim, classe, gênero/sexualidade, raça, habilidade, paz, degradação ambiental e outras formas de “diferença” não são vistas como causas de divisão ou como impedimentos, mas como recursos que podem ser mobilizados, *em conjunto*, pelo trabalho duro, sempre quando for possível. O fato de que há exemplos disso sendo construídos pelo mundo inteiro deveria nos dar esperança. Vitórias em todas essas áreas estão sendo ganhas, mesmo diante dos ataques bem financiados da mídia contra movimentos e indivíduos, da criação de um clima de medo e, em alguns lugares, do encarceramento e assassinato de ativistas.

4 PENSANDO A LONGO-PRAZO

Há muitas lições importantes para aprender com tudo isso. No entanto, uma delas é que vitórias podem ser temporárias. Para concretizá-las, é necessário que as mobilizações a longo prazo e o trabalho duro, prático, que as criaram, não parem. Esse ponto é absolutamente crucial agora no Brasil. Ataques da direita, crises fiscais, iniciativas de gestão, privatização e pressões de marketing, estratégias da classe dominante: nenhum desses acabarão no dia em que declararmos que “ganhamos” nesta escola, neste conflito de currículo, nesta campanha eleitoral, nesta batalha fiscal, nesta campanha de sindicato, nesta mobilização antirracista, nesta arena política. A situação costuma ser exatamente o oposto. A direita *aprende* com cada uma das suas campanhas. Amplia seu discurso para levar em conta aquilo que foi e não foi bem-sucedido, para que mais grupos encontrem “soluções” debaixo do seu guarda-chuva de liderança. A direita sempre se compromete a longo prazo^{xi}.

A história de Porto Alegre, no Brasil, nos fornece um exemplo importante. Como Luis Armando Gandin e eu mostramos em *Can Education Change Society?* (2013) e em *The Struggle for Democracy in Education*, é uma cidade que estabeleceu uma pedagogia crítica como a

estrutura fundamental das escolas públicas na cidade inteira. Décadas de ativismo social e educacional levaram a mudanças no Estado e nas suas propostas e práticas políticas, econômicas, culturais e educacionais. Isso resultou em transformações verdadeiramente fundamentais na vida cotidiana das escolas e nas relações da escola com sua comunidade. O desenvolvimento, em Porto Alegre, da Escola Cidadã e o orçamento participativo forneceram um modelo de reformas educacionais e sociais, democráticas, consistentes, não somente no Brasil, mas em muitos países pelo mundo.

No entanto, é cada vez mais visível que as forças conservadoras no Brasil não descansaram. Tentaram continuamente limitar a esfera dessas reformas, para torná-las retóricas e não realizadas em escolas e comunidades reais, e para torná-las mais “seguras”. Porém, essas políticas e práticas democráticas densas ainda sobrevivem em muitos espaços por causa do trabalho duro, contínuo, e dos sacrifícios de professores, membros da comunidade e movimentos sociais. Isto é uma ação contínua que não para.

Ao dizer tudo isso e apontar essas lições, é claro que meu objetivo, mais uma vez, *não é* aumentar o ceticismo. Nem é nos fazer duvidar da importância dos valores criticamente democráticos “densos” e das políticas e práticas que deles brotam. Antes, estou pedindo a educadores, comunidades e ativistas nos movimentos de trabalho, paz, feminismo, deficiência, preservação ambiental e tantos outros, que sejam honestos sobre o que acontece e o que pode acontecer, e que enfrentem as realidades complexas de relações de poder no mundo real. Isto quer dizer que devemos pensar simultaneamente sobre o passado e o futuro. O que aconteceu no passado quando tais políticas e práticas criticamente democráticas, densas, foram levadas para frente? E o que deve ser feito a longo prazo para *defender* essas políticas e práticas, quando grupos dominantes ocupam o espaço de reforma para seus próprios propósitos, e quando a direita responder, como certamente fará (MAYER, 2016, MCLEAN, 2017)?

5 EXPANDIR NOSSAS RESPONSABILIDADES

Ao longo deste ensaio, especificamente no último parágrafo da parte anterior, eu levanto a questão sobre “o que deve ser feito”. Anteriormente, nesta discussão, eu apontei três tarefas do

=====

educador profundamente comprometido a construir e defender formas mais densas de democracia crítica. Mas o número de responsabilidades não acaba por aí. Por conta disso, nesta parte, eu quero focar em um grupo específico: as pessoas que se veem a elas mesmas, como devem, como pessoas envolvidas em pedagogia crítica. Quero fazer a pergunta seguinte: se educadores críticos em colégios e universidades fazem parte de “nós”, quais são nossas responsabilidades? Com base nas questões que eu levanto em *Can Education Change Society?* (APPLE, 2013), eu quero argumentar a favor de um papel ainda mais ativista para educadores, como eu, e como muitos outros que poderiam estar lendo este artigo. Deixem-me enumerar um conjunto de tarefas nas quais educadores críticos deveriam se envolver, como “intelectuais públicos”, para apoiar e participar nesses movimentos transformadores.

Por meio disso, eu argumento a favor de uma política que eu chamo de *união descentralizada* – uma expressão substantiva e bem mais inclusiva que “nós” – e a favor de uma expansão de grupos que podem agir como nossos professores sobre as táticas de interrupção^{xii}. Tal expansão é ainda mais crucial, hoje, se pretendemos participar, mais integralmente, na construção de respostas à pergunta “o que deve ser feito?”.

Este conjunto expandido de tarefas se inspira naquilo que Michael Burawoy chamou de “sociologia pública orgânica”, defendendo que esse modelo fornece os elementos-chave sobre os modos pelos quais podemos conceber caminhos para lidar com a política de interrupção. Nas palavras dele, mas também ecoando Gramsci, segundo esta visão, o sociólogo crítico (e na minha mente, o educador crítico, aquilo que eu chamo de *intelectual/ativista crítico*):

[...]trabalha em conexão próxima com o visível, denso, ativo, local e frequentemente contra-público. [Ela ou ele trabalha] com um movimento trabalhista, uma associação de vizinhança, comunidades de fé, grupos que defendem os direitos de imigrantes, organizações de direitos humanos. Entre o sociólogo público e o público há um diálogo, um processo de educação mútua... O projeto de tais sociologias públicas [orgânicas] é tornar visível aquilo que é invisível, tornar público o privado, validar essas conexões orgânicas como parte da nossa vida social (BURAWOY, 2005, p. 265).

De modo geral, há nove tarefas nas quais a análise crítica (e o analista crítico) em educação deve se envolver para criar e defender essas conexões orgânicas.

1. Deve “testemunhar a negatividade”. Isto é, uma das suas funções primárias é iluminar os modos pelos quais a política e a prática educacional são conectadas às relações de exploração e dominação, e as lutas contra tais relações, na sociedade maior.
2. Ao engajar-se com tais análises críticas, deve-se também indicar contradições e *espaços de ação possível*. Assim, o objetivo é investigar criticamente realidades atuais por uma estrutura conceitual/política que ressalta os espaços nos quais ações contra-hegemônicas acontecem ou podem acontecer. Isto é um passo absolutamente crucial, uma vez que, se for o contrário, nossa pesquisa pode levar apenas ao ceticismo ou ao desespero.
3. Às vezes, isto exige também uma ampliação daquilo que se inclui como “pesquisa”. Com isso, eu quero dizer que é necessário agir como “secretários” para os grupos de pessoas e os movimentos sociais que estão atualmente engajados em enfrentar relações existentes de poder desigual (APPLE, 2012)^{xiii}. Alguns exemplos desse tipo de trabalho merecem destaque. O primeiro é a “*Community of Research on Excellence for All*” (CREA), um centro de pesquisa interdisciplinar da Universidade de Barcelona. É um modelo de como construir uma agenda de pesquisa e então criar políticas e programas que empoderam pessoas que são marginalizadas economicamente e culturalmente em nossas sociedades^{xiv}. O segundo é o trabalho profundamente engajado realizado por Kathleen Lynch e suas colegas e estudantes na *School of Social Policy, Social Work and Social Justice* na *University College*, em Dublin. Embora alguns dos seus programas contra-hegemônicos tenham sido recentemente atacados, esta escola se situa no centro de pesquisa e ação que acentua não somente pobreza e desigualdade, mas também movimentos em direção à igualdade^{xv} (LYNCH; GRUMMELL; DEVINE 2012). Existem também, é claro, muitos outros programas que dão causa para esperança. Por exemplo, no processo de iluminar o papel das artes em promover justiça social e comunitária na Finlândia, o projeto de pesquisa *ArtsEqual* e alguns dos pesquisadores filiados a ele documentaram exemplos importantes de sucessos contra-hegemônicos acontecendo na realidade, e ao mesmo tempo aumentaram nossa compreensão sobre a quem “nós” se refere^{xvi}. As lutas continuadas na Coreia do Sul para construir mais escolas Hyukshin e enfrentar escolas de elite também mostram potencialidade considerável.

=====

Mais uma vez, documentar esses ganhos ainda exige que continuemos a não ser românticos, para ser plenamente conscientes de que não somos os únicos atores neste terreno e que, necessariamente, visões sólidas de democracia crítica prevalecerão. Assim é importante levar muito a sério que este é um tempo em que visões ideológicas, pressupostos e compromissos da direita estão presentes de forma poderosa, são bem financiados, e estão se tornando, cada vez mais, uma parte central do senso comum em muitas nações do mundo inteiro. Num contexto social assim, respostas retóricas são simplesmente insuficientes. Certas questões como aquelas que eu levantei anteriormente se tornam mais essenciais. Quando vitórias são conquistadas, é possível que essas formas mais densas de educação criticamente democrática continuem fiéis aos seus valores e princípios? É possível que permaneçam? Qual a cara dessa “democracia”? Quais forças estão agindo para enfrentá-la? Que comprometimentos foram feitos? E o que podemos aprender desses conflitos e comprometimentos? Essas perguntas são complicadas, mas documentar as respostas a elas significa muito neste momento^{xvii}, especialmente em nações como Brasil, Chile, Argentina e muitas outras, onde a batalha sobre essas políticas continua até hoje.

4. Quando Gramsci (1971) defendeu que uma das tarefas de uma educação verdadeiramente contra-hegemônica não era jogar fora o “conhecimento da elite”, mas reconstruir sua forma e conteúdo para que servisse às necessidades sociais genuinamente progressistas, ele deu uma chave a outro papel que intelectuais “orgânicos” e “públicos” poderiam assumir. Assim, não deveríamos nos envolver num processo que poderia ser chamado “suicídio intelectual”. Isto é, há habilidades intelectuais (e pedagógicas) sérias para lidar com as histórias e os debates em torno das questões epistemológicas, políticas e educacionais envolvidas na justificativa daquilo que conta como conhecimento importante e daquilo que conta como uma educação efetiva e socialmente justa. Não são assuntos simples e insignificantes e as habilidades práticas e intelectuais/políticas para lidar com eles têm sido bem desenvolvidas. Porém, poderiam atrofiar se não fossem usadas. Podemos devolver essas habilidades empregando-as para ajudar comunidades e movimentos a refletir sobre isso, aprendendo com eles, e nos envolvendo em diálogos mutuamente pedagógicos que possibilitam a tomada de decisões em termos dos interesses de curto e longo prazo dos despossuídos.

5. Nesse processo, o trabalho crítico tem a tarefa de manter vivas as tradições (plural) de trabalho radical e progressista. Diante de ataques organizados contra as “memórias coletivas” de movimentos sociais críticos, ataques que fazem com que seja cada vez mais difícil manter legitimidade acadêmica e social, por diferentes abordagens críticas que se mostraram como valiosas para resistir às narrativas e às relações dominantes, é absolutamente crucial que essas tradições sejam mantidas, renovadas, e quando for necessário, criticadas por suas limitações conceituais, empíricas, históricas e políticas. Isso inclui não somente a manutenção das tradições teóricas, empíricas, históricas e políticas, mas a extensão e a crítica delas. Além disso, o trabalho envolve manter vivos os sonhos, as visões utópicas e as exigências para reformas reais que são grande parte dessas tradições radicais (APPLE; AU; GANDIN, 2009, APPLE; BALL; GANDIN, 2010).

6. Manter vivas tais tradições e também criticá-las de forma solidária quando não são adequadas, para lidar com o estado atual de realidade, não pode ser feito se não perguntamos “para quem as estamos mantendo vivas?” e “como e de que forma elas podem ser disponibilizadas?”. Todas as coisas que eu mencionei, nessa lista de tarefas, exigem a reaprendizagem ou o desenvolvimento e uso de habilidades variadas, ou novas, de trabalhar, em muitos níveis, em múltiplos grupos. Assim, habilidades jornalísticas e midiáticas, habilidades acadêmicas e populares, e a habilidade de falar para públicos bem diversos são cada vez mais cruciais (APPLE, 2006, BLOER, 2008, DEL GANDIO, 2008; DEL GANDIO; NOCELLA II, 2014). Isso exige que aprendamos como falar em diferentes estilos e dizer coisas importantes em modos que não obrigam que o ouvinte ou o leitor faça todo o trabalho.

7. Educadores críticos também precisam *agir* em harmonia com os movimentos sociais progressistas que o seu trabalho supostamente apoia, ou dentro de movimentos que se opõem aos pressupostos e às políticas da direita que eles analisam de modo crítico. Esta é outra razão pela qual o trabalho em educação crítica implica em tornar-se um intelectual “orgânico” ou “público”. Não devemos “ficar no terraço”, desconectados das mobilizações que estão acontecendo contra a dominação. Antes, estar no campo da pedagogia crítica exige que participemos e demos experiência e conhecimento aos movimentos envolvidos tanto na política de redistribuição como

=====

na política de reconhecimento e representação. Também implica uma vontade de *aprender* com esses movimentos sociais (ANYON, 2014)^{xviii}.

8. Continuando os pontos colocados no parágrafo anterior, o intelectual/ativista crítico precisa assumir outro papel também. Ela ou ele precisa agir como mentor profundamente comprometido, como alguém que demonstra por sua vida o que significa ser um pesquisador sério *e também* um membro engajado de uma sociedade que é manchada por desigualdades persistentes. Ela ou ele precisa mostrar como é possível mesclar esses dois papéis de modo que, embora difíceis, incorporem o compromisso duplo, com a pesquisa socialmente comprometida e com a participação em movimentos cujos objetivos são interromper a dominação^{xix}. Como notei anteriormente, também exige que busquemos constantemente nos colocar em posições nas quais possamos ser ensinados por outros. Deve estar claro que isso precisa ser integrado totalmente na prática do ensino também.

9. Finalmente, para aqueles que possuem a sorte de ter posições assalariadas, participar também significa usar o privilégio que possui como intelectual/ativista. Isto é, cada um de nós precisa utilizar seu privilégio para abrir espaços em faculdades e universidades e em outros lugares para aqueles que não estão presentes aí, para aqueles que não têm voz naquele espaço e nos locais “profissionais” a que o professor tem acesso, ficando numa posição privilegiada. Isso pode ser visto, por exemplo, na história do programa “ativista-em-residência” da *University of Wisconsin Havens Center for Social Justice*, onde ativistas engajados de várias áreas (meio ambiente, direitos indígenas, moradia, trabalho, desigualdade racial, educação, artes, paz e outros) foram trazidos para ensinar e ligar nosso trabalho acadêmico com ação organizada contra relações dominantes. Ou também pode ser visto em vários programas de Estudos de Mulheres, Indígenas, Aborígenes, e Primeira Nação que historicamente envolveram ativistas dessas comunidades como participantes ativos nos programas de gestão e educação dessas áreas nas universidades.

Esta lista, é claro, é apenas o início, e precisa ser ampliada constantemente, e nenhuma das atividades será fácil. Todos envolverão riscos acadêmicos e pessoais enquanto o “nós” se torna maior e mais inclusivo, e enquanto as lutas para uma sociedade verdadeiramente democrática e a construção das condições institucionais que a apoiam continuam e os espaços de interrupção se ampliam.

6 ESPERANÇA COMO RECURSO

Como muitos sabem, por experiência pessoal, e como eu sei, por minha própria experiência e pelas lutas e até experiências de encarceramento de muitos amigos, existem riscos bem reais em engajar-se individualmente e coletivamente nas ações listadas anteriormente. Não há muita dúvida de que a direita agirá contra aqueles de nós que se engajarem nessas ações. Sim, haverá um risco bem real em fazer essas coisas. Mas se não estamos preparados para assumir os riscos, como podemos criticar outros por não fazerem o mesmo?

Assim, precisamos continuar a agir. A direita responderá, é claro. Mas o fato de que a direita será obrigada a responder deveria ser visto, na verdade, como um sinal positivo. *Quer dizer que eles percebem que nossas ações podem resultar na possibilidade de ganhos grandes, e que eles percebem que, talvez, precisem se recolher em relação a questões cruciais.* Mas se pretendemos continuar enfrentando com sucesso a direita, na educação, em lugares de trabalho pago e não pago, na mídia, no governo, em todos os lugares, certas coisas devem continuar a ser feitas agora.

Raymond Williams nos lembra que criar e defender uma democracia crítica e integralmente participativa exige o fornecimento das condições que fazem com que seja possível para todas as pessoas participar integralmente, de fato. É exatamente essa participação mais “plena”, e o que realmente significa com todas as suas contradições, uma das principais bases políticas, éticas e educacionais de uma verdadeira pedagogia crítica. Porém, olhando ao nosso redor em muitas diferentes nações, é mais do que visível que essas condições são cada vez mais difíceis de construir e sustentar. Na minha própria nação, por exemplo, as condições econômicas experienciadas por tantas pessoas, as taxas racistas de encarceramento, o sucateamento de fundos para centros de saúde absolutamente necessários para mulheres pobres e negras, a destruição de comunidades, a perda de redes de segurança, os ataques contra trabalho pago e não pago, o sucateamento de fundos para educação em todos os níveis, a grande quantidade de dinheiro pago para construir e manter a máquina de guerra – e a lista continua – tudo isso é real e realmente destrutivo. Só pode ser descrito como uma desgraça nacional.

=====

Há muito para fazer e muitos lugares onde precisa ser feito. Há o reconhecimento crescente de que mudanças verdadeiramente radicais às nossas estruturas, nossas políticas e nosso senso comum são essenciais. A tarefa parece tão grande. Isto pode ser desanimador e até paralisante. Mas devemos começar em algum lugar. Precisamos resistir ativamente ao pressuposto muito difundido de que a educação não é poderosa como agente de transformação, que só pode ser transformada depois que a “sociedade” for transformada. As instituições educacionais e as pessoas que nelas trabalham são partes fundamentais da sociedade. Lutas são partes essenciais da guerra de posição (APPLE, 2013). Chantal Mouffe coloca um ponto chave quando ela declara que “antes precisamos restaurar a democracia, para que possamos em seguida radicalizá-la” (apud JUDAS, 2016). O ato de restaurar a democracia é onde podemos começar na educação: é um início que já está acontecendo aqui.

Assim, apesar de tudo que sabemos sobre as forças de dominação que enfrentamos e sobre as tensões e contradições que são visíveis no relato com o qual eu comecei este artigo, continuamos a luta por uma densa democracia dentro e fora das instituições de educação que parecem tão importantes ao projeto de empoderamento social para nós e tantas outras milhões de pessoas pelo mundo inteiro. De fato, o Brasil é um dos países onde esta luta está acontecendo agora mesmo e muitas pessoas pela nação inteira são atores nessa luta continuada.

Uma das melhores declarações sobre a importância desse tipo de trabalho continuado e de comprometimento é feita por Erik Olin Wright quando ele diz que:

O melhor que podemos fazer, então, é tratar a luta para avançar nas trilhas de empoderamento social como um processo experimental em que testamos e testamos de novo os limites de possibilidade, e tentamos, da melhor maneira que podemos, criar novas instituições que ampliarão os próprios limites. Ao fazer isto, não apenas imaginamos utopias reais, mas contribuimos para tornar reais as utopias (WRIGHT, 2010, p. 373).

Nos seus argumentos detalhados para aquilo que ele chama de “utopias reais”, Wright nos lembra de que “instituições sociais podem ser desenhadas de maneiras que eliminam formas de opressão que frustram aspirações humanas para viver vidas completas e significativas. A tarefa central de políticas emancipatórias é criar tais instituições sociais” (WRIGHT, 2010, p. 6).

Minha posição, e a posição de muitas pessoas engajadas, no Brasil e em outros lugares, talvez possa ser caracterizada como otimismo sem nenhuma ilusão sequer. Assim, podemos ficar, e ficamos, frequentemente decepcionados com os resultados do trabalho duro de construir política emancipatória na educação. Mas devemos *recusar ativamente* sermos desiludidos. Raymond Williams, novamente, fornece palavras de sabedoria. Como diz ele, “devemos falar para a esperança, desde que não queira dizer suprimir o perigo” (WILLIAMS, 1989, p. 322). Ele continua dizendo:

É somente pela crença compartilhada, e pela insistência de que existem alternativas práticas, que o equilíbrio de esforços e oportunidades começa a se alterar. Uma vez que as inevitabilidades são questionadas, podemos começar juntando nossos recursos por uma jornada de esperança. Se não há respostas fáceis, ainda existem respostas difíceis e passíveis de descobertas, e são essas que agora podemos aprender a fazer e compartilhar. Isto foi, desde o início, o sentido e o impulso da longa revolução (WILLIAMS, 1983, p. 268-269).

A luta para democracia crítica em educação é uma chave para enfrentar as “inevitabilidades”. Continuemos a agir. O futuro das nossas nações depende disso.

=====

REFERÊNCIAS

- ANYON, J. **Radical possibilities**. New York: Routledge, 2014.
- APPLE, M. W. **Can education change society?** New York: Routledge, 2013.
- _____. **Cultural politics and education**. New York: Teachers College Press, 1996.
- _____. **Ideology and curriculum** 3. ed. New York: Routledge, 2004.
- _____. **Educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.
- _____. **Education and power** (Revised Routledge Classic Ed.). New York: Routledge, 2012.
- _____. **Educating the “right” way: markets, standards, god, and inequality**. 2. ed. New York: Routledge, 2006.
- _____. **Official knowledge** 3 ed. New York: Routledge, 2014.
- APPLE, M. W; AU, W. (Eds.). **Critical education volumes I-IV**. New York: Routledge Major Works, 2014.
- APPLE, M. W; BEANE, J. A. (Eds.) **Democratic schools: lessons in powerful education**. 2.ed. Portsmouth, NH: Heinemann, 2007.
- APPLE, M. W.; et all.. **The state and the politics of knowledge**. New York: Routledge Falmer, 2010.
- APPLE, M.W.; et all. . **The struggle for democracy in education**. New York: Routledge, (in press).
- APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (Eds.). **The routledge international handbook of critical education**. New York: Routledge, 2009.
- APPLE, M. W.; BALL, S.; GANDIN, L. A. (Eds.). **The routledge international handbook of the sociology of education**. New York: Routledge, 2010.
- AU, W.; BROWN, A.; CALDERON, D. **Reclaiming the multicultural roots of U.S. curriculum: communities of color and official knowledge in education**. New York: Teachers College Press, 2016.
- BERREY, S. **The Jim Crow routine**. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 2015.

- BINDER, A. **Contentious curricula**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2002.
- BOLER, M. (Ed.). **Digital media and democracy**. Cambridge, MA: MIT Press, 2008.
- BOURDIEU, P. **Firing back**: against the tyranny of the market 2. New York: Verso, 2003.
- BURAWOY, M. For public sociology. **British Journal of Sociology**, v. 56, n. 2, p. 259-294, 2005.
- DEL GANDIO, J. **Rhetoric for radicals**. Gabriola Island, BC: New Society Publishers, 2008.
- DEL GANDIO, J.; NOCELLA II, A. (Eds.). **Educating for action**. Gabriola Island, BC: New Society Publishers, 2014.
- EAGLETON, T. **Why Marx was right**. New Haven: Yale University Press, 2011.
- EAGLES, C. **Civil rights culture wars**. Chapel Hill, NC.: University of North Carolina Press, 2017.
- EGITIM SEN (Ed.). **Demokratik Egitim kurultayi**. Ankara, Turkey: Egitim Sen, 2004.
- FRASER, N. **Justice interruptus**. New York: Routledge, 1997.
- _____. **Fortunes of feminism**. New York: Verso, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. New York: Continuum, 1971
- GIUGNI, M.; McADAM, D.; TILLY, C. (Eds.). **How social movements matter**. Minneapolis: University of Minneapolis Press, 1999.
- GRAMSCI, A. **Selections from the prison notebooks**. New York: International Publishers, 1971.
- GUNTER, H.; HALL, D.; APPLE, M. W. (Eds.). **Corporate elites and the reform of public education**. Bristol: Policy Press, 2017.
- HALL, S. Lecture 7 Domination and hegemony. In: SLACK, J. D.; GROSSBERG, L. (Eds.), **Cultural studies 1983: a theoretical history**. Durham, NC: Duke University Press, 2016, p. 155-179.
- HONNETH, A. **The idea of socialism**: towards a renewal. Cambridge, UK: Polity Press, 2016.

=====

JOSEPH, P. The radical democracy of the movement for black Lives. **Black Perspectives**, sep., 2016. <<http://www.aaihs.org/joseph-the-radical-democracy-of-the-movement-for-black-lives/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

JUDAS, J. Rethinking populism. *Dissent*: jun, 2016, no pages. <<http://www.aaihs.org/joseph-the-radical-democracy-of-the-movement-for-black-lives/>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

KALLIO, A. **Navigating (un)popular music in the classroom**. Helsinki: The Sibelius Academy, University of the Arts, 2015.

KANG, H. The struggles of teachers' unions in South Korea and the politics of educational change. In: LIM, L.; APPLE, M. W.(Eds.) **The strong state and curriculum reform: assessing the politics and possibilities of educational change in Asia**. New York: Routledge, 2016, p. 113-128.

KO, J-H.; APPLE, M. W. Teachers, politics, and democracy. **Education and social justice**, v. 2, n. 1, p. 67-73, 1999.

LAES, T. **The (Im)possibility of inclusion**. Helsinki: The Sibelius Academy, University of the Arts, 2017.

LIM, L.; APPLE, M. W. (Eds.) **The strong state and curriculum reform: assessing the politics and possibilities of educational change in Asia**. New York: Routledge, 2016.

LYNCH, K.; BAKER, J.; LYONS, M. **Affective equality**. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

LYNCH, K.; GRUMMELL, B.; DEVINE, D. **New managerialism in education**. New York: Palgrave Macmillan, 2002.

MACHEREY, P. **A theory of literary production**. New York: Routledge Classics, 2006.

MAYER, J. (2016). **Dark money**. New York: Doubleday, 2016.

McCURRY, J. Buses in Seoul install 'comfort women' statues to honour former sex slaves. **The Guardian**, aug, 2017. <<https://www.theguardian.com/cities/2017/aug/16/buses-seoul-comfort-women-statues-korea-japan>> Acesso em: 17 aug. 2017.

MacLEAN, N. . **Democracy in Chains**. New York: Viking, 2017.

ROTHSTEIN, R. **The color of law**. New York: Liveright, 2017.

SOLER, M. (Ed.). Education for social exclusion. Special issue of **International Studies in Sociology of Education**, n. 21, p. 1-90, 2011.

SUNG, Y-K. The politics of neoliberal loanwords in South Korea and cross-national policy borrowing. In: LIM, L.; APPLE, M. W.(Eds.) **The strong state and curriculum reform: assessing the politics and possibilities of educational change in Asia**. New York: Routledge, 2016, p. 148-160.

TAKAYAMA, K.. Provincializing and globalizing critical studies of school knowledge: Insights from the Japanese history textbook controversy over "comfort women". In: LIM, L.; APPLE, M. W.(Eds.) **The strong state and curriculum reform: assessing the politics and possibilities of educational change in Asia**. New York: Routledge, 2016, p. 161-179.

VERMA, R. **Critical peace education and global citizenship**. New York: Routledge, 2016.

WARMINGTON, P. **Black British intellectuals and education: multiculturalism's hidden history**. New York: Routledge, 2014.

WILLIAMS, R. *The long revolution*. London: Chatto and Windus, 1961.

_____. **The year 2000**. New York: Pantheon, 1983.

_____. **Resources of hope**. New York: Verso, 1989.

WINN, M.; SOUTO-MANNING, M. (Eds.). **Review of research in education volume 41: disrupting inequality through education research**. Washington, DC and Thousand Oaks, CA: American Educational Research Association and Sage Publishing, 2017.

WRIGHT, E. O. **Envisioning real utopias**. New York: Verso, 2010.

=====

Notas

- ⁱ Este artigo alicerçava-se numa discussão mais estendida de Apple, Gandin, Lui, Meshulam, e Shirmer (no prelo).
- ⁱⁱ Para mais informações sobre gênero e educação crítica, na prática, veja Verma, (2016)
- ⁱⁱⁱ Veja, por exemplo, Freire, (1971) e Apple, Au, e Gandin (2009)
- ^{iv} Veja Apple, Au, e Gandin (2009); Apple e Au, (2014)
- ^v Recentemente foi publicada uma edição brasileira deste livro. Veja Apple (2017).
- ^{vi} Veja Apple 2014, Apple 2004, Apple (1996)
- ^{vii} Veja, por exemplo, Eagles, (2017), Apple (2014)
- ^{viii} Veja também Kang, (2016); Sung (2016)
- ^{ix} Veja também Binder, (2002)
- ^x Veja, por exemplo, Joseph 2016; veja também Rothstein (2017)
- ^{xi} Veja Hall (2016)
- ^{xii} Veja, por exemplo, Nancy Fraser (1997) e Honneth (2016)
- ^{xiii} Veja também Apple e Beane (2007); Apple Au, e Gandin (2009)
- ^{xiv} Veja Soler (2011)
- ^{xv} Veja Lynch, Baker, e Lyons (2009)
- ^{xvi} Veja, por exemplo, Kallio (2016); Laes (2017)
- ^{xvii} Veja também Lim e Apple (2016); Gunter, Hall, and Apple (2017)
- ^{xviii} Veja também Bourdieu (2003); Eagleton (2011)
- ^{xix} Veja Winn e Souto-Manning (2017)

Artigo recebido em 13/12/2017.

Aceito para publicação em 16/12/2017.