

A POLÍTICA DE RAÇA E GÊNERO DA REFORMA CURRICULAR CONTEMPORÂNEA NOS ESTADOS UNIDOS¹

William F. Pinar

University of British Columbia
Vancouver, Canadá

Resumo

Na medida em que a organização e a cultura da escola estão vinculadas à economia e a um “pensamento de negócios”, a escola e o campo do currículo nos Estados Unidos têm se deslocado para diferentes caminhos nos últimos trinta anos. No método autobiográfico (o método do *currere*) tenho elaborado, ao retornar ao passado (a “regressão”) e imaginar o futuro (a “progressão”), o que deve ser entendido (o “analítico”) para o *self*, a fim de este tornar-se “desenvolvido” (em oposição ao “mínimo”, no esquema de Lasch) e complicado, então, finalmente, mobilizado (no momento “sintético”). Tal seqüência autobiográfica de nós mesmos, como indivíduos e como educadores, deveria nos tornar capazes de acordar do pesadelo em que estamos vivendo no presente. Para nos ajudar a entender o pesadelo presente, invoco a noção psicanalítica de “ação retardada” (*Nachtraglichkeit*), um termo de Freud (1918 [1955]), empregado para explicar como a experiência traumática é retardada – e, acrescentaria, deslocada – dentro de outras esferas subjetivas e sociais, onde freqüentemente não é mais prontamente reconhecida (ver Lukacher, 1986). Defendo que o “trauma” da Guerra Fria na década de 1950 e da decisão da Suprema Corte, em 1954, nos Estados Unidos, de terminar com a segregação nas escolas públicas (associadas com a primazia dos estudantes nas lutas pelos direitos civis na década de 1960) foi “deslocado e retardado” na educação pública.

Palavras chave: currículo, auto-biografia, psicanálise

Abstract

Because the organization and culture of the school are linked to the economy and dominated by “business thinking,” the school and the U.S. curriculum field have traveled different paths over the past thirty years. In the autobiographical method (the method of *currere*) I have devised, returning to the past (the “regressive”) and imagining the future (the “progressive”) must be understood (the “analytic”) for the self to become “expanded” (in contrast to being made “minimal” in Lasch's schema) and complicated, then, finally, mobilized (in the “synthetical” moment). Such an autobiographical sequence of ourselves as individuals and as educators might enable us to awaken from the nightmare we are living in the present. To help us understand the nightmare that is the present, I invoke the psychoanalytic notion of “deferred action” (*Nachtraglichkeit*), a term Freud (1918 [1955]) employed to explain how the experience of trauma is deferred – and, I would add, displaced - into other subjective and social spheres, where it is often no longer readily recognizable (see Lukacher, 1986). I argue that the “trauma” of the Cold War in the 1950s and the 1954 U.S. Supreme Court decision to desegregate the public schools (coupled with the primacy of students in 1960s civil rights struggles) was “displaced and deferred” onto public education.

Key words: curriculum, autobiography, psychoanalyses

*Colegas educadores – não estamos perdidos?
Sabemos nós onde estamos,
lembram vocês onde temos estado
ou prevêm para onde estamos indo?*
(Dwayne E. Huebner, 1999)

A pressão sobre nós é enorme. Alunos, professores, administradores e professores universitários da área de educação estão sendo pressionados a trabalhar mais, a realizar mais, a melhorar os resultados de seus alunos nas avaliações centralizadas. Enquanto se acompanhar essa pressão política, algumas vezes apresentada como aumento da autonomia do professor, será sempre uma autonomia relativa, desenvolvida à sombra de exames padronizados. Pelos resultados das avaliações, as escolas são comparadas; as que falham são ameaçadas de fechamento. Como vocês estão cientes, o que está em vigor hoje em dia na política de reforma escolar nos Estados Unidos é um conceito de educação baseado na contabilidade, em resultados altos em testes, indicando a acumulação de conhecimento, o que supostamente se traduz em um aumento de produto nacional bruto.

Na medida em que a organização e a cultura da escola estão vinculadas à economia e a um “pensamento de negócios”, a escola e o campo do currículo nos Estados Unidos têm se deslocado para diferentes caminhos nos últimos trinta anos. Em um futuro previsível, os professores serão treinados como “engenheiros sociais”, direcionados para uma “aprendizagem gerenciada” que é modelada dispersivamente, como resultado de estações de trabalho corporativo. Certamente, algum segmento do campo do currículo nos Estados Unidos se dedicará a ajudar no projeto e na implementação deste currículo escolar corporativo. Entretanto, aqueles de nós que trabalharam para reconceptualizar o campo atóxico e a-histórico que encontramos em 1970 temos visto o campo de uma forma mais complexa. A vertente teórica do campo reconceptualizado aspira se basear, não no pressionado mundo cotidiano das salas de aula corporativas, mas em mundos não presentes nas escolas atuais, em idéias contrárias à maximização de lucros e em uma experiência vivida e imaginativa, que não é exclusivamente instrumental e planejada. (ver PINAR, 1999).

A escola nos Estados Unidos tem-se tornado uma fábrica de habilidades-e-de conhecimento (ou empresa); a educação universitária está sendo reduzida ao *status* de atividades pessoais supervisionadas. Como o grande teórico de currículo Dwayne E. Huebner reconheceu há mais de vinte e cinco anos atrás, nós, educadores, estamos perdidos em papéis criados por outros. Como a frase citada acima sugere, muitos de nós parecemos ter esquecido o passado e somos incapazes de imaginar o futuro. Esta submersão no presente não é exclusiva dos educadores; o historiador Christopher Lasch defendeu que os americanos geralmente têm se tornado “presentistas”, tão auto-envolvidos em sobreviver no presente que, para nós, “viver para o momento presente é a paixão predominante – é viver para você mesmo, não para os nossos ancestrais ou para a posteridade” (LASCH, 1978).

Apesar do relato de Lasch (1978), do que ele denominou “a cultura do narcisismo”, ser exagerado, é, no meu julgamento, amplamente preciso. Saindo da esfera pública que, ao

longo do tempo, não parece significativa e digna do seu investimento, os americanos retiram-se em direção à aparente segurança da vida privada, onde eles descobrem que, também aí, não há segurança. “Ao contrário”, Larsch (1978, p.27), destaca, “a vida privada admite as muitas qualidades da ordem social anárquica da qual se supõe prover um refúgio”.

Sem nenhum lugar onde se esconder, os Americanos retiram-se para dentro de si mesmos e, Lasch defende, neles permanecem perdidos. O termo psicanalítico para este distúrbio de personalidade é “narcisismo”, que não deve ser confundido com egoísmo ou interesse próprio (ver LARSCH, 1984, p.18). Rechaçando um engajamento significativo no mundo, o *self* privatizado atrofia – Lasch (1984) usa o termo “mínimo” para denotar a contração das necessidades narcisistas do *self* – e torna-se incapaz de distinguir entre si próprio (o *self*) e o outro; ele deixa de participar, sozinho e de forma significativa, da esfera pública. O passado e o futuro desaparecem na obsessão individualista de sobreviver psiquicamente no presente. Como Lasch (1978, xvi) sugere, “O narcisismo não tem interesse no futuro porque, em parte, ele tem muito pouco interesse no passado”.

Na medida em que a esfera pública – no nosso caso, a sala de aula da escola pública – tem-se tornado tão desagradável para tantos, não poucos professores têm-se recolhido na (aparente) segurança de suas próprias subjetividades. Mas, ao fazê-lo, eles renunciam a sua autoridade profissional e responsabilidade ética para com o currículo que eles ensinam. Eles têm sido *forçados* a abdicar de sua autoridade em função dos protocolos burocráticos que, presumidamente, os mantêm “responsáveis”, mas que, de fato, têm tornado esses profissionais incapazes de ensinar (em vez disso, supõe-se que eles sejam capazes de “gerenciar ensinando”). Como um campo, os estudos tradicionais de currículo nos Estados Unidos – no passado, muito freqüentemente um sistema de apoio à burocracia escolar – têm sido coniventes com essa capitulação presentista à reforma *du jour*². Como o eminente historiador de currículo Herbert Kliebard (1970) tornou claro, o caráter a-histórico e a-teórico dos estudos tradicionais de currículo tornou os professores incapazes de entender a história de suas circunstâncias presentes.

Meu trabalho na teoria de currículo tem enfatizado o significado da subjetividade para ensinar, para estudar, para o processo de educação. O significado da subjetividade não é como uma fuga solipsística da esfera pública. Como Lasch (1978, p. 207) pontuou, a subjetividade não pode ser um refúgio em uma era em que “a possibilidade de uma genuína privacidade se restringe”. O significado da subjetividade é que é inseparável do social; somente quando nós – juntos ou sozinhos – reconstruímos a relação entre os dois, é que podemos começar a restaurar a nossa “fé abalada na regeneração da vida” (LASCH, 1978, p.207) e cultivar a “disciplina moral (...) indispensável ao trabalho para construir uma nova ordem” (LASCH, 1978, p.235-236). Hoje, estou sugerindo, nosso trabalho pedagógico é, simultaneamente, autobiográfico e político.

Para empreender esse projeto de reconstrução social e subjetiva, devemos nos lembrar do passado e imaginar o futuro, por mais desagradável que esse trabalho possa ser. Não só intelectualmente, mas na nossa estrutura de caráter, devemos nos tornar “temporais”, vivendo simultaneamente no passado, no presente e no futuro. No método autobiográfico (o

método do *currere*) tenho elaborado, ao retornar ao passado (a “regressão”) e imaginar o futuro (a “progressão”), o que deve ser entendido (o “analítico”) para o *self*, a fim de este tornar-se “desenvolvido” (em oposição ao “mínimo”, no esquema de Lasch) e complicado, então, finalmente, mobilizado (no momento “sintético”). Tal seqüência autobiográfica de nós mesmos, como indivíduos e como educadores, deveria nos tornar capazes de acordar do pesadelo em que estamos vivendo no presente (ver PINAR, 2004).

O primeiro passo que podemos tomar em direção à mudança da nossa realidade nos Estados Unidos – acordar do pesadelo que é o estado presente da “deseducação” pública – é reconhecer que nós realmente vivemos um pesadelo. O pesadelo presente – no qual educadores têm pouco controle sobre o currículo, o verdadeiro centro organizacional e intelectual da escolarização – tem muitos pontos, dentre eles é proeminente a responsabilização (*accountability*), uma aparente idéia de senso comum que faz os professores — mais do que os estudantes e seus pais — serem responsáveis pelas realizações educacionais dos alunos. Por que não está óbvio que os professores oferecem oportunidades educacionais; os alunos são responsáveis por aproveitarem essas oportunidades? Para responder a essa questão, deixem-nos voltar, rapidamente, ao passado.

O Passado e o Presente: “Combate Moral Educacional”

Hoje, muitos americanos têm-se tornado conscientes, não simplesmente das virtudes práticas da educação, mas de seu conteúdo e qualidade (...)

Inquestionavelmente, tem também ocorrido uma onda ascendente de conscientização da nossa noção de segurança nacional colocada em perigo.

As conquistas espaciais da União Soviética, sua capacidade de produzir não somente armas poderosas, mas também uma sociedade industrial eficiente, têm sacudido a complacência americana.

(Jerome Bruner, 1977, p.74-75)

A atmosfera educacional pós-Sputnik tem acelerado as atividades daqueles que demandam maior rigor educacional, que podem agora defender que estamos engajados em um combate

educacional mortal com a União Soviética

(Richard Hofstadter, 1962, p. 358)

Para nos ajudar a entender o pesadelo presente, invoco a noção psicanalítica de “ação retardada” (*Nachtraglichkeit*), um termo de Freud (1918 [1955]), empregado para explicar como a experiência traumática é retardada - e, acrescentaria, deslocada - dentro de outras esferas subjetivas e sociais, onde freqüentemente não é mais prontamente reconhecida (ver LUKACHER, 1986). Defendo que o “trauma” da Guerra Fria na década de 1950 e da decisão da Suprema Corte, em 1954, nos Estados Unidos, de terminar com a segregação nas escolas públicas (associadas com a primazia dos estudantes nas lutas pelos direitos civis

na década de 1960) foi “deslocado e retardado” na educação pública. Como seqüela desse “trauma”, a educação pública foi racializada e generificada na imaginação popular americana. Abruptamente estabelecida, podemos entender o pesadelo de nossa subjugação no presente somente se considerarmos que somos vítimas de uma misoginia e de um racismo deslocados e retardados na sociedade.

Apesar da característica de aparente senso comum e transparência da retórica reformista escolar (que ousa se opor à “responsabilização”), existe alguma coisa (em termos psicanalíticos) “sobredeterminada” na insistência dos políticos (e mais do que de poucos pais) de que os professores são responsáveis pelos resultados dos alunos nas avaliações (Cada vez mais, os professores universitários na área de educação estão sendo considerados como “responsáveis, de forma contábil,” pelo sucesso de seus alunos, como interessados em aumentar os resultados das avaliações de *seus* alunos.). A “sobredeterminação” sugere que tal retórica se move por mais “investimento” – isso tem-se fixado dentro de uma agenda dissimulada – mais do que clama em sustentar. Em parte, essa agenda dissimulada é um simples bode expiatório; políticos estão se aproveitando de uma minoria com relativamente menos poder, politicamente vulnerável – professores das escolas públicas e professores universitários na área de educação – para sua própria vantagem política. Mais especificamente, sugiro que as ansiedades raciais e de gênero da década de 1950, intensificadas por eventos específicos (a decisão da Suprema Corte de Educação, ver BOARD, 1954, e o lançamento do Sputnik em 1957, respectivamente), foram convertidas no movimento nacional de reforma curricular na década de 1960. Este foi, vocês lembram, um movimento devotado a associar especialmente disciplinas escolares da escola secundária às disciplinas acadêmicas, do jeito que estas foram institucionalizadas em faculdades e universidades. Este foi um projeto dedicado ao rigor acadêmico, combinado com rigor atlético, uma metáfora mista curiosamente remanescente da faculdade de psicologia do século XIX, na qual, como vocês lembram, a mente foi imaginada como um músculo.

Ainda que, é claro, os movimentos dos direitos civis e feministas das décadas de 1960 e 1970 devam ser localizados em suas próprias histórias, suas erupções, na década de 1960, não estiveram dissociadas da guerra (fria) de nervos que esquentou perigosamente durante a crise dos mísseis cubanos, em outubro de 1962. O movimento dos Direitos Civis foi bem direcionado, em 1962, e seu exemplo inspiraria futuras ondas de luta feminista, ondas que inspirariam por si próprias as lutas atuais pelos direitos civis para lésbicas e gays.

“O principal objetivo do direito religioso tem sido deslocado do aborto para o homossexualismo” (Leo Bersani, 1995, p. 15). Antes do aborto foi a raça. Isso significa que os assim chamados valores “conservadores” preservam traços de um racismo anterior recalcitrante. Tudo isso tem sido “retardado e deslocado”. Enquanto o “conservadorismo” político não pode ser limitado a vestígios de ódio racial – é mais amplo e mais complexo do que isso, especialmente fora da Depressão Sulista – também não pode ser entendido à parte desses vestígios.

Foi, estou sugerindo, durante o fim dos anos 1950 e o início dos anos 1960, que padrões contemporâneos de demandas raciais e de gênero foram impressos em professores

e alunos. Os estudos de Robert L. Griswold (1998) esclareceram a política de gênero subliminar ao movimento nacional de reforma curricular, no início da década de 1960. Em particular, a análise muito acurada de Griswold da ênfase da Administração de Kennedy sobre o corpo – especialmente, defendendo, sobre o corpo jovem branco do sexo masculino – revela como as ansiedades da Guerra Fria foram deslocadas para o que concerne a um físico adequado. O entusiasmo dos Kennedy pelo físico adequado – pelo futebol, em particular – expressou não somente uma preocupação generalizada com o destino da nação, mas expressou, também, através da insinuação de que as mulheres – especialmente as professoras de escola – eram culpadas por permitir que a mocidade americana, mais propriamente a juventude masculina branca, caminhasse “suavemente”.

Tal responsabilidade recai nas ansiedades masculinas dos séculos passados, na “ameaça” representada pelas mulheres na maturação dos meninos em homens, tanto na escola (onde, vocês lembram, no século XIX, eram acirrados os debates sobre a co-educação — impulsionados pelo medo de que não somente os meninos seriam feminizados, mas também as meninas seriam masculinizadas, ameaçando a ordem “natural” do gênero e da sexualidade [ver TYACK e HANSOT, 1990]) quanto em casa (onde o aumento da ausência paterna e das tendências superprotetoras alegadas às mães, presumidamente, produziriam o risco de formação de meninos efeminados [ver PINAR, 2001]).

Ao argumentar que o racismo e a misoginia têm sido “retardados e deslocados” na educação pública nos Estados Unidos, não estou sugerindo que eles têm sido *absorvidos*. Racismo e misoginia permanecem difundidos na América nos dias de hoje, e enquanto professores sofrem por suas versões “retardadas e deslocadas”, o racismo branco permanece corrosivo e endêmico, especialmente (mas não somente) no Sul, agora o epicentro político da política presidencial Americana (BLACK e BLACK, 1992). Mesmo assim, meu argumento aqui é considerar que a “ação retardada e deslocada” do racismo e da misoginia enfatiza como essas formas de ódio e de preconceito social intensificam-se ao mesmo tempo em que se modificam.

Não estou argumentando que a subjugação dos professores da escola pública dos Estados Unidos seja somente baseada em questões de raça e gênero. É também marcada por questões de classe social. Em contraste com as profissões de elite como a medicina, e (menos) o direito, o ensino na escola pública tem sido associado há muito tempo com a classe média-baixa e não somente pelo salário dos professores. Historicamente, o ensino da escola pública tem exigido um curto e menos rigoroso período de credenciamento. Além disso, muitos professores têm sido – na imaginação popular, senão sempre de fato - os primeiros membros de suas famílias a completar a educação superior. (Há cem anos atrás, vocês lembram, o ensino na escola pública não exigia sempre o nível superior). Os problemas políticos da educação pública são, em parte, baseados na classe social, mas esses são precisamente isso. Pouco das características de classe na subjugação política da profissão docente nos Estados Unidos é “retardado e deslocado”.

Além disso, a qualidade de pesadelo da atual subjugação de professores – a sua irracionalidade e intensidade peculiar – não pode ser compreendida somente pela análise da classe social. Apesar de o conflito de classes nos Estados Unidos ter produzido uma forte

reação da direita, não chegou a produzir o maléfico desprezo que os professores e *seus* professores – os profissionais da Educação – têm encontrado. Para compreender essa reação “sobredeterminada”, é necessário se invocar modelos de preconceito racial e misoginia, nos quais complexas e tortuosas estruturas e processos psicológicos intensificam as emoções, muito além da medida ou da razão. Para compreender essa reação “sobredeterminada”, devemos evocar modelos de preconceito racial e de misoginia, onde os processos e estruturas psicológicos complexos e distorcidos intensificam a emoção bem além da medida ou da razão. Devemos nos mover para a esfera da psicopatologia para entender a história atual da educação pública nos Estados Unidos.

Na década de 1960, a reforma curricular foi genericada e também profundamente racializada. Isso aconteceu em 1954, quando a Suprema Corte dos Estados Unidos regulamentou que as escolas públicas deveriam ser não-segregadas, embora no Sul isso não tenha ocorrido até as últimas décadas de 1960 e início da de 1970. (A segregação permaneceu no Norte, onde distritos escolares dos subúrbios brancos cercaram distritos escolares urbanos negros). Como as escolas se tornaram campos de batalha racial e o pretexto para a luta branca e como os alunos de nível superior lutaram para acabar com a segregação em outros espaços públicos (talvez as mais famosas sejam as fichas para almoço e o transporte público), a ansiedade racial começou a se intensificar entre os euro-americanos. Uma ansiedade de direita, que o candidato presidencial republicano, Barry Goldwater, trabalhou para explorar na sua campanha de 1964 contra o presidente democrata Lyndon B. Johnson. Foi o mesmo racismo branco que o governador do Alabama, George Wallace, tentou explorar nas suas campanhas presidenciais em 1968 e 1972 (BLACK e BLACK, 1992). Na medida em que essa difundida e intensificada ansiedade (branca) – não limitada ao Sul – foi focalizada nas escolas públicas, ecoou largamente através da cultura como questões mais amplas de justiça racial e mesmo da própria identidade americana (essa ainda era uma nação européia? – alguém perguntou). A educação pública – no Norte, especialmente nos centros urbanos, no Sul, em toda parte – tornou-se racializada.

Apesar de a integração física das escolas públicas e a integração intelectual do currículo da escola pública fornecerem a maior oportunidade para a racialização da educação pública no espírito branco americano, não foi essa a única oportunidade. Lembrem-se que a luta pelos direitos civis foi, em grande medida, conduzida pelos estudantes. Na verdade, esses eram alunos de faculdades e universidades, mas na “cabeça do público” tais distinções tenderam a esmaecer num conjunto combinado, “negros”. Além de apreciar esse contexto de racialização, no qual a reforma curricular nacional dos anos 1960 foi iniciada, deixem-nos lembrar, brevemente, do Comitê de Coordenação de Não-Violência de Aluno (Student Nonviolent Coordinating Committee - SNCC).

Escolas de Liberdade

Por um momento todos nós parecemos ir à loucura
pela esperança por um outro tipo de América.

(AUDRE LORDE, 1982, p.172)

O SNCC foi o maior grupo de alunos filiados a movimento dos direitos civis. Nascido durante um período de intensa atividade de protesto estudantil, o SNCC foi amplamente considerado como a “tropa de choque” do movimento dos direitos civis. Os ativistas do SNCC desenvolveram projetos em áreas como a área rural do Mississippi, considerada, por outras organizações, muito perigosa. Com o passar do tempo, as reivindicações do SNCC mudaram da não-segregação racial para os direitos políticos dos afro-americanos, e seu compromisso filosófico com a não-violência deu lugar a um radicalismo secular e humanístico influenciado por Marx, Camus, Malcolm X e, concretamente, pelas próprias experiências pavorosas dos organizadores do SNCC nas comunidades negras sulistas (CARSON, 1981).

Durante esse período de crescimento da militância estudantil, planos foram desenvolvidos para um programa de “escola de liberdade”. A idéia para esse programa escolar havia sido concebida pelo trabalhador Charles Cobb, do SNCC, no outono de 1963. Cobb havia reconhecido a inadequação da educação pública do Mississippi, devida em parte, à “completa ausência de liberdade acadêmica” e à repressão ao “pensamento diferente e à curiosidade intelectual”. Ele propôs que as escolas cuidassem de “preencher um vazio intelectual e criativo” nas vidas dos jovens negros do Mississippi. Ele estava especialmente interessado em que os professores “os persuadissem a articular seus próprios desejos, exigências e questões”. Cobb sugeriu que os professores fossem selecionados para o emprego dentre as centenas de estudantes das faculdades do norte que estariam chegando ao Mississippi durante o verão. “Existem algumas das melhores mentes jovens no país, e seu valor acadêmico deve ser reconhecido, e deve-se tirar proveito delas” (passagem citada em CARSON, 1981, p.109).

O currículo para as “escolas de liberdade” foi desenvolvido em março de 1964 em um encontro de educadores, clérigos e trabalhadores do SNCC, em Nova York. O currículo incluiria as disciplinas usuais, acrescidas de cursos sobre assuntos contemporâneos, expressão cultural e desenvolvimento de liderança. Este último abordaria história da lutas dos direitos civis (caracterizada naqueles dias gloriosos como o movimento de liberação negra), incluindo o estudo de habilidades políticas. Staughton Lynd, um intelectual branco radical que naquela ocasião ensinava na Faculdade de Spelman, em Atlanta, tornou-se diretor do programa da “escola da liberdade” (CARSON, 1981).

As crianças e os pais do Mississippi responderam favoravelmente às “escolas de liberdade”. Apesar de encorajador, o programa de inovação educacional removeu apenas parcialmente as barreiras da desconfiança e do medo que separavam os professores brancos

dos negros residentes. Os programas educacionais anteriormente conduzidos pelo SNCC preparavam negros residentes para o teste de registro de eleitor do Mississippi. Em 1963, Maria Varela, do SNCC, tinha estabelecido um projeto de alfabetização de adultos no Alabama. Apesar desses precedentes, as “escolas de liberdade” foram o primeiro programa educacional compreensivo do SNCC projetado para um grande número de jovens negros. Esperava-se a inscrição, em todo o estado, de cerca de milhares de estudantes, mas o dobro desse número compareceu em quarenta e uma escolas. A maior participação foi nas áreas onde já havia acontecido alguma atividade de direitos civis. Em Hattiesburg, Mississippi, por exemplo, mais de 600 alunos se inscreveram. (CARSON, 1981)

Essas “escolas de liberdade” representaram uma das primeiras tentativas do SNCC de substituir as instituições existentes. Como Howard Zinn (1965) destacou, essas escolas representaram um desafio para a educação americana, personificando “a sugestão provocativa de que um sistema escolar inteiro pode ser criado em qualquer comunidade fora de uma ordem oficial, e sendo crítico de suas suposições”. Para Zinn, as “escolas de liberdade” levantaram questões considerando o futuro da educação americana. Poderiam professores e alunos trabalhar juntos, “não através da peneira artificial da certificação e do exame, mas com base em uma finalidade social comum?” Poderiam professores ensinar valores, “evitando a imposição coletiva das suas idéias aos alunos?” Seria possível, para os professores, “declarar corajosamente que a finalidade das escolas é encontrar soluções para a pobreza, para a injustiça, para o racismo e para o ódio nacional e direcionar todos os esforços educacionais em uma mobilização nacional para encontrar tais soluções?” (ZINN, 1965, p.10). Em vez de “escolas de liberdade”, hoje temos escolas de negócios, ou seja, escolas entendidas como negócios acadêmicos.

O momento progressista: o futuro no presente

Sempre ambivalentes, as tecnologias projetam nossas emoções,
intenções e projetos dentro do mundo material.

(Pierre Lévy, 2001, XV)

A partir dessa evocação do passado no presente, permitam-me focalizar, por um momento, concepções da educação americana futura. Estas são principalmente tecnológicas. Nas fantasias do futuro da sala de aula, telas – de televisão, de cinema e, especialmente, de computador – parecem, em todo lugar, próteses extensivas de nossos corpos desencarnados, dispersando nossas subjetividades para longe das nossas comunidades concretas dentro de ciberespaços e de uma “aldeia global”. Nessa prótese extensiva do ego cotidiano em que nos transformamos, o *self* parece evaporar. A subjetividade em si se modifica e o “ser” que a autobiografia pretende identificar e expressar se expande em personas hipertextuais, identidades ciborgues eternamente mutantes. Novas formas de

subjetividade e sexualidade aparecem de tal forma que o mundo natural ameaça tornar-se “virtual”. Na política atual da deseducação pública, o computador torna-se a última fantasia tecnológica da utopia educacional, uma fantasia de “currículo à prova de professor”, uma fantasia de ir “onde nenhum homem jamais esteve”. É como se os problemas da cultura, da política e da história pudessem ser evitados pelo olhar fixo nas telas do computador.

Como os teóricos de currículo têm salientado ao longo do tempo, mudança e aquisição de informação não são educação. Ser informado não é equivalente à erudição. Informação deve ser modulada por julgamento intelectual, pensamento crítico, ética e auto-reflexão. A “conversa complicada” (ver PINAR et al, 1995, p.848) é o que o currículo exige em cada um desses elementos. Isso não é uma receita para bons resultados em avaliações, mas uma crença comum na possibilidade de auto-realização e de democratização, projetos inter-relacionados de reconstrução social e subjetiva.

O momento analítico: “conversa complicada” e anti-intelectualismo

Aprendizagem³ é um acontecimento psíquico carregado de resistência ao conhecimento
(Deborah Britzman, 1998, p.118)

Currículo é como uma conversa animada sobre um tópico que não pode ser definido completamente.
(Jerome Bruner, 1996, p.116)

Depois de considerar, por um breve momento, o futuro no presente, volto a um momento analítico. Nessa fase, constatamos os fatos incluindo o presente, isto é, as condições profundamente anti-intelectuais do nosso trabalho profissional nos Estados Unidos. Estas são condições tanto internas quanto externas às escolas e aos campos acadêmicos do currículo e da formação de professores nas universidades. O desafio da educação, nesse momento histórico profundamente anti-intelectual, torna-se, contrariamente à expectativa, “mais” difícil pela nossa situação na universidade, onde nossos “colegas” – como nós os nomeamos mais esperançosamente do que precisamente – freqüentemente confundem profissionalismo acadêmico e seus próprios interesses financeiros para uma educação interdisciplinar, socialmente crítica e subjetivamente engajada.

Devido ao anti-intelectualismo da cultura americana em geral; devido, mais especificamente, ao retardamento e ao deslocamento do racismo e da misoginia na educação pública; e devido, ainda, ao caráter anti-intelectual da cultura e da história sulista (branca), agora politicamente hegemônica nos Estados Unidos, o campo da educação tem (compreensivelmente) permanecido intelectualmente pouco desenvolvido. Mas existem

razões internas ao campo, razões pelas quais *somos* responsáveis, pelas quais sofremos nossa subjugação nos dias de hoje. Não podemos começar a responder ao racismo e à misoginia retardados e deslocados que sofremos atualmente, até encarmos as conseqüências internalizadas por nós nas longas décadas de submissão, isto é, um anti-intelectualismo difundido e paralisante.

Seja qual for nosso destino – dada a traição do governo, o futuro não é radiante –, devemos seguir em frente, com a nossa dignidade intacta. Podemos, sim, renovar o compromisso com o caráter intelectual de nosso trabalho profissional. Existe, nos Estados Unidos, um profundo e difundido anti-intelectualismo no campo da educação, obviamente na formação de professores, expresso em um profissionalismo anti-teórico encontrado não somente nesse campo. Esse problema é aprofundado pela hostilidade anti-intelectual de alguns colegas e intensificado pelo fato de a escola e a educação universitária serem tomados como bode expiatório. Apesar desses ataques à profissão, não podemos nos retirar para uma postura defensiva que nos impede de confrontar abertamente o anti-intelectualismo construído dentro do campo, e de seguir em frente, tanto individualmente quanto profissionalmente.

Para superar nosso anti-intelectualismo internalizado, devemos nos engajar em uma “conversa complicada” com nossas disciplinas acadêmicas, com nossos alunos e com nós mesmos. Tal “conversa complicada” requer a liberdade acadêmica – intelectual – para criar os cursos em que ensinamos, para decidir os meios pelos quais ensinamos e avaliamos os alunos. Devemos lutar por essa liberdade como indivíduos nas salas de aula e como profissionais: em ambos os “lugares” somos pressionados pelo governo (especialmente pela Administração Bush) e por, pelo menos, duas das organizações profissionais que fingem nos representar, a American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE - Associação Americana de Faculdades para a Educação de Professores) e o National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE - Conselho Nacional de Credenciamento para a Educação do Professor) (ver PINAR, 2004).

O Momento Sintético: Auto-Mobilização e Reconstrução Social

O público tem que romper com formas
políticas existentes para se auto-construir
(John Dewey, 1991 [1927], p.31)

Estamos gradualmente precisando do educador que libertará
os poderes de cada homem e o conectará com o restante da vida.
(Jane Addams, 2002 [1902], p.80)

Os momentos de auto-reflexão e compreensão que essa análise encoraja são seguidos por um momento sintético, um momento no qual nos mobilizamos tanto como indivíduos

quanto como profissionais. Depois da evaporação do ego a que a regressão ao passado e a contemplação do futuro convida, voltamos ao presente, mobilizados pelo engajamento pedagógico na reconstrução das esferas privadas e públicas no currículo e no ensino, o que James Macdonald denominou o estudo sobre como ter um mundo. Ambas as estruturas de auto-formação e de reconstrução social da educação pública, em muitas das suas atuais formas, estão bloqueadas. Professores não devem ser somente especialistas de disciplinas escolares; sugiro que eles se tornem intelectuais privados e públicos que compreendem que auto-reflexão, intelectualidade, interdisciplinaridade e erudição são tão inseparáveis quanto as suas próprias esferas subjetivas e sociais.

Nos Estados Unidos, já passou a hora de respondermos a esses políticos, pais e administradores de escola e de universidade que confundiram a educação do público como um “negócio”. Mobilizados, devemos entrar “na arena” e ensinar aos nossos colegas cidadãos – incluindo os incompreendidos colegas e os administradores todo-poderosos – que o que está em jogo na educação das crianças é uma educação na qual a criatividade e a individualidade, e não os testes de habilidades, são fundamentais, básicos, primários. No nosso tempo, ser intelectual requer ativismo político.

Na nossa profissão, devemos repudiar aquelas ações legislativas do governo — na administração Bush, por exemplo, a proposta “No child left behind” (“Nenhuma criança deixada para trás”) — que destroem a possibilidade da educação ao entendê-la, de forma equivocada, como um “negócio”. Enquanto lutamos, como intelectuais, reconstruindo as esferas privadas e públicas do currículo e ensinando nas escolas, devemos, especialmente entre nós mesmos, manter a esperança viva. Podemos recuperar o currículo, algum dia. Sem tentar reaver nossa liberdade acadêmica – intelectual –, não podemos ensinar. Sem liberdade intelectual, a educação acaba; os alunos são doutrinados, forçados a aprender o que os elaboradores de testes declaram ser importante.

Apesar da nossa subjugação pública e privada, apesar do anti-intelectualismo que nos rodeia e que está dentro de nós, permitam-me recomendar a nós mesmos estudar a nossa história, trabalhar em direção ao nosso futuro, comprometermo-nos com um entendimento intelectual, com uma forma interdisciplinar de *práxis* que requer regressão, progressão, análise e síntese. A autocompreensão, a automobilização e a reconstrução social caracterizam a experiência educacional do conhecimento acadêmico em escolas que servem às espécies humanas e não somente à “economia”.

Sem o senso do tempo vivido, que o método autobiográfico do *currere* encoraja, estamos atados à superfície social e pegamos o que vemos. Quando ouvimos o passado, ficamos sintonizados com o futuro. Então, podemos entender o presente, que *podemos* reconstruir, juntos ou sozinhos.

A reconstrução subjetiva e social é nossa obrigação profissional como educadores nesse momento de pesadelo do anti-intelectualismo e de subjugação política. Sozinhos e juntos, vamos participar da “conversa complicada” com nossas disciplinas e com nós mesmos, com professores e pais e mesmo com políticos.

Seguindo os passos dos que nos antecederam, vamos construir crescentemente um campo de educação acadêmico e sofisticado, digno dos professores e dos alunos de escola

pública a quem devemos lealdade. Por intermédio da lembrança do passado e da construção de fantasias sobre o futuro, estou sugerindo que nós, educadores, deveríamos pensar em formas de escapar de posições de “submissão misericordiosa”. Não de uma única tacada, não sem resistência (tanto interna quanto externa). Mas criar caminhos além do presente é possível. Sabemos disso. Esse é o porquê de acreditarmos na educação; vemos o quanto a escolarização é poderosa e que ainda existe educação apesar das escolas empresariais. Nós, educadores, precisamos nos preparar para o futuro quando a escola retornar para nós e, então, pudermos ensinar ao invés de manipular os alunos para obter resultados em avaliações centralizadas. Devemos nos preparar para o dia em que, mais uma vez, existirem, nos EUA, “escolas de liberdade”.

Notas

- ¹ Texto-base da palestra ministrada pelo Prof. William Pinar como aula inaugural do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ, no primeiro semestre de 2006.
- ² Em francês, no original (N. T.)
- ³ A autora faz um trocadilho entre learning (aprendizagem) e earning, (ganho por algum esforço) grafando [L]earning.

Referências

- ADDAMS, Jane (2002 [1902]). *Democracy and social ethics*. [Introdução por CHARLENE HADDOCK SEIGFRIED.] Urbana: University of Illinois Press.
- BERSANI, Leo (1995). *Homos*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BLACK, Earl and BLACK, Merle (1992). *The Vital South: How presidents are elected*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BRITZMAN, Deborah P. (1998). *Lost subjects, contested objects: Towards a psychoanalytic inquiry of learning*. Albany, NY: State University of New York Press.
- BRUNER, Jerome (1996). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CARSON, Claybone (1981). *In struggle: SNCC and the black awakening of the 1960s*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- DEWEY, John (1991 [1927]). *The public and its problems*. Athens: Ohio University Press.
- FREUD, Sigmund (1918 [1955]). *The standard edition of the complete works of Sigmund Freud*. Volume 17. [Ed. James Strachey] London: Hogarth Press.
- GRISWOLD, Robert L. (1998). The “flabby American”, the body, and the Cold War. In: McCALL, Laura and YACOVONE, Donald (Eds). *A Shared Experience: Men, Women, and the History of Gender* (323-348). New York: New York University Press.
- HOFSTADTER, Richard (1962). *Anti-intellectualism in American life*. New York: Vintage.
- HUEBNER, Dwayne E. (1999). *The lure of the transcendent*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- KLIEBARD, Herbert M. (1970). Persistent issues in historical perspective. *Educational Comment*, 31-41. [Também em WILLIAM F. PINAR (Ed.) (1975a), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (39-50). Berkeley: McCutchan. Redistribuído em 2000 como *Curriculum Theorizing: The reconceptualization*.

- Troy, NY: Educator's International Press.]
- LASCH, Christopher (1978). *The culture of narcissism: American life in an age of diminishing expectations*. New York: Norton.
- _____. (1984). *The minimal self: Psychic survival in troubled times*. New York: Norton.
- LEVY, Pierre (2001). *Cyberculture*. [Tradução de Robert Bononno.] Minneapolis: University of Minnesota Press.
- LORDE, Audre (1982). *Chosen poems old and new*. New York: Norton & Co.
- LUKACHER, Ned (1986). *Primal Scenes: Literature, philosophy, psychoanalysis*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- MACDONALD, James B. (1995). *Theory as a prayerful act: Collected essays*. New York: Peter Lang. [Editado por Bradley MacDonald; apresentado por WILLIAM PINAR.]
- PINAR, William F. (1994). *Autobiography, politics, and sexuality: essays in curriculum theory 1972-1992*. New York: Peter Lang.
- _____, (1999). *Contemporary curriculum discourses: Twelve years of JCT*. New York: Peter Lang.
- _____, (2001). *The gender of racial politics and violence in America: Lynching, prison rape, and the crisis of masculinity*. New York: Peter Lang.
- _____, (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- TYACK, David and HANSOT, Elizabeth (1990). *Learning together: A history of coeducation in American schools*. New haven, CT: Yale University Press.
- ZINN, Howard (1965, November 23). Schools in context: The Mississippi idea. *The Nation*, 10.

Correspondência

William F. Pinar, Professor da University of British Columbia, Vancouver Canadá.
E-mail: william.pinar@ubc.ca

Texto publicado em [Currículo sem Fronteiras](#) com autorização do autor. Tradução de Josefina Carmen Diaz de Mello. Revisão de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo.
