

RESENHA:

MCLAREN, Peter. A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: 1997, Artes Médicas, 353 p.

A vida nas escolas: teoria e prática

ANTONIO OZAÍ DA SILVA*

Todos iguais, todos iguais

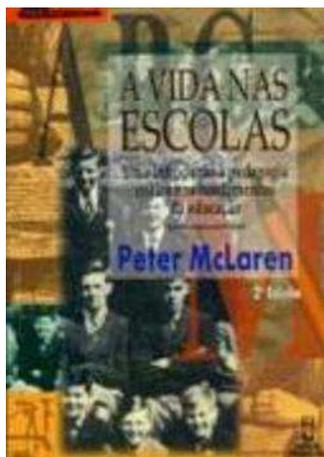
Mas uns mais iguais que os outros

(*Ninguém = Ninguém*, de Humberto Gessinger

Engenheiros do Hawaíi)

“...Quando você fizer um pedido a uma estrela
Quem você é faz diferença...”

(Peter McLaren) 1



Este livro pertence à seletiva lista dos que podem transformar o leitor. Lê-lo é viver a experiência de reconhecer-se em suas palavras; de recordar as alegrias e tristezas da prática docente; de refletir sobre esta e constatar os erros e acertos praticados; e, de ter consciência dos desafios e dilemas que a ação educativa impõe. É um livro que denuncia as

injustiças e desigualdades, relata situações desesperadoras e tristes; mas também transmite mensagens de esperança e de compromisso ativo diante da realidade educacional e social.

A Vida nas Escolas é, sobretudo, um livro que tem como objetivo não se esgotar em si mesmo. Nas palavras do autor:

Este livro é um convite ao questionamento do discurso humanista liberal de professores bem-intencionados, incluindo aí a minha própria prática de ensino anterior, e à revelação de sua cumplicidade com mitos dominantes sobre pessoas de cor e pessoas da classe trabalhadora, de uma perspectiva nova e crítica (p. 9).

Espero que este livro prove ser não apenas um livro sobre educação,



* ANTONIO OZAÍ DA SILVA é professor no Departamento de Ciências Sociais (UEM) e doutorando na Faculdade de Educação (USP) e membro do Núcleo de Estudos de Ideologia e Lutas Sociais (NEILS/PUC-SP).

1 Frase criada pelo autor a partir do seguinte poema: “When you wish upon a star.../ Makes no difference who are” (“Quando você faz um pedido a uma estrela / Não faz diferença quem você é”). (p. 182).



mas um livro educacional que promova a compreensão do ensino em termos culturais, políticos e éticos. Este livro terá falhado se apresentar meramente uma visão alternativa de oposição e não provocar o leitor a começar a examinar seriamente as hipóteses que estão por trás do seu próprio trabalho como professor (p.10).

Acompanhemos o seu percurso. A obra está organizada em cinco partes (e apêndice). Na **Parte 1**, o autor analisa os objetivos que o sistema de ensino se propõe; arrola estatísticas que demonstram a sua falência em promover a mobilidade e ascensão social. Os números mostram que os mais atingidos são os filhos dos trabalhadores e, entre estes, os filhos de imigrantes, os negros e as mulheres:

É razoável argumentar, de fato, que os programas de educação estão projetados para criar indivíduos que operarão de acordo com os interesses do Estado, cuja função social é primariamente sustentar e legitimar o *status quo* (p. 11).

Talvez o leitor se surpreenda ao observar que a realidade social que fundamenta a análise do autor não é aquela do chamado *Terceiro Mundo ou países em desenvolvimento*, mas sim o contexto socioeconômico, político e cultural do que comumente denominamos de *Primeiro Mundo*, em especial, os Estados Unidos.

Tão degradante quanto a realidade socioeconômica denunciada é o papel, nada louvável, reservado aos professores: *guardiões da ordem e servidores do império*. Sob o argumento da neutralidade do saber (por consequência, da escola e dos docentes), os professores desempenham a função de técnicos e especialistas em transmitir conteúdos, habilidades etc. Esta abordagem tecnicista descompromete-se

em relação aos valores da igualdade e justiça social. É conformista! A crítica do autor é contundente:

Quando os professores, aceitando seu papel de técnicos, falham em desafiar as maneiras pelas quais os currículos educacionais correspondem às demandas da indústria ou os meios pelos quais o ensino reproduz as relações de classe, raça e gênero existentes em nossa sociedade, correm o risco de transmitir a estudantes em desvantagem a noção de que seus papéis subalternos na ordem social estão justificados e são invioláveis (p. 12).

A escola reproduz o *darwinismo social*. Através de processos analíticos psicologizantes ou argumentos preconceituosos contra os pobres, negros, mulheres e imigrantes, imputa-se o fracasso à própria vítima.

Ainda que você, leitor e leitora, se desespere com o quadro que o autor apresenta, sugiro que siga adiante. Para além do desespero, e mesmo para superá-lo, o autor nos convida a

lutar para desenvolver uma pedagogia equipada de forma a gerar resistência tanto moral quanto intelectual à opressão, que estenda o conceito de pedagogia além da mera transmissão de conhecimento e capacidade, e estenda o conceito de moralidade além das relações interpessoais. É disso que trata a pedagogia crítica (p. 44).

As fronteiras do desespero

A *Pedagogia Crítica* é o suporte que nos permite enfrentar o desespero. Antes, porém, é preciso encará-lo, assumi-lo, vivê-lo. Uma vez, num debate sobre a adoção de cotas para negros nas universidades, ouvi o seguinte argumento: *só sente o preconceito quem vive a experiência de ser negro*. Por mais que sejamos solidários a uma causa, só a



compreendemos plenamente se a sentimos. Só quem sofre preconceitos tem a exata medida dos seus efeitos.

McLaren passou por este teste: transitou pelos corredores e salas onde respira-se o ar impregnado de violências – reais e *simbólicas* – e das injustiças e preconceitos de classe social, raça e gênero. São corredores reais de uma escola de um dos subúrbios da periferia de Toronto (Canadá), conhecidos como Jane-Finch Corridor.² As experiências vividas nos quatro anos em que lecionou neste gueto suburbano são relatadas no *Diário*, reproduzido na *Parte 2*.

Novamente, o leitor pode se surpreender: então é possível que exista um lugar como este num país de *Primeiro Mundo*? Sim, é: “Miséria é miséria em qualquer canto, riquezas são diferentes”.³

McLaren inicia a *Parte 2* esclarecendo a mudança do enfoque (na parte anterior ele se dedica à análise crítica da escola e da sociedade dos Estados Unidos). Ele argumenta que a ultrapassagem das fronteiras espaciais apenas comprova que os problemas enfrentados por estudantes desfavorecidos economicamente e seus professores são, em essência, os mesmos:

Em ambos os países, os professores enfrentam salas de aula superlotadas, grandes populações de imigrantes, teorias pedagógicas fora de moda, exigências burocráticas enrijecedoras, centralização do controle de cima para baixo, gerenciamento através de objetivos comportamentais e descrença na

capacidade dos professores, que têm conduzido à efetiva desqualificação destes últimos, fundos e recursos insuficientes, medidas de agrupamento de acordo com a “capacidade” dos estudantes e um currículo oculto⁴ que favorece certos grupos sociais sobre outros com base na classe social, raça e sexo – a lista é interminável.

Estados Unidos, Canadá, Brasil... A lista é interminável! Qual professor que trabalha em escolas na periferia dos grandes centros urbanos – ou mesmo em cidades médias e menores – não se reconhece na citação acima? São realidades diferentes, é claro; mas com muitos problemas comuns.

Advertimos aos mais sensíveis que leitura do *Diário* não é uma tarefa fácil: trata-se de sonhos frustrados e vidas despedaçadas. Não há, porém, sensacionalismo ou estratégia editorial. O que vemos são relatos sinceros de um professor iniciante, com muita vontade de acertar, mas sem uma teoria pedagógica que lhe ajude a pensar a sua prática docente.

O autor objetiva colocar o leitor diante de circunstâncias que, confrontadas com a exposição da teoria (nas partes seguintes), possa ajudá-lo a compreender a prática e a teoria, isto é, os dilemas apresentados no Jane-Finch Corridor e a *Pedagogia Crítica*. A teoria ilumina a prática; e esta informa a teoria, numa relação dialética.

2 MCLAREN (p.50), descreve as características desta área conhecida como Jane-Finch Corridor. Chama a atenção em seu relato que: “Aproximadamente 30% dos residentes são negros e um número ainda maior é constituído por novos imigrantes com baixos salários ou desempregados. Existe uma grande população oriunda do Caribe, e também de povos de fala espanhola e italiana”.

3 A letra da música *Miséria* foi escrita por: Arnaldo Antunes, Sérgio Britto e Paulo Miklos (Titãs: 1989)

4 “O currículo oculto também inclui estilos de ensino e aprendizado enfatizados em sala de aula, as mensagens transmitidas ao estudante pelo ambiente físico e instrucional como um todo, estruturas de liderança, expectativas do professor e procedimentos de avaliação” (p. 216).



Um aspecto que merece destaque é a sinceridade do autor em reconhecer suas limitações:

Esta parte é a mais problemática para mim, uma vez que, lendo-a de uma perspectiva de um teórico crítico, sou confrontado com as minhas próprias fraquezas ideológicas e pedagógicas; ela me coloca face a face com minha própria situação como um jovem professor nos discursos que inconscientemente atuaram contra a minha própria intenção emancipatória. É doloroso para mim ler muitas destas histórias, porque reconheço que não estava imune a muitas das críticas que eu faço agora às práticas injustas da escolarização e às ações de uma formação social racista, sexista e culturalmente imperialista (p. 49).

Nesta parte, observamos não apenas os conflitos trazidos para o interior da sala de aula, a *luta de classes*, mas também os conflitos de consciência do professor (entre o seu *habitus* de classe média e a realidade dos seus alunos). Ainda que bem-intencionado, suas relações carregam o peso dos valores e perspectivas inerentes a seu extrato social.

Ressalta-se, em seu relato que, para além das dificuldades nas relações com os alunos, o professor, ao tentar inovar, trazer os alunos para o seu lado, tentar compreendê-los e ao seu mundo real, enfrenta a resistência dos seus pares, que temem, entre outras coisas, enfraquecer sua autoridade. Alguns até mesmo questionam detalhes como o estilo de se vestir. Os pais também resistem: alguns não gostaram de saber que o autor deixou

o livro-texto de lado e passou a trabalhar com as histórias dos próprios alunos.

Mas, para minha surpresa, o maior obstáculo para criar um posicionamento mais livre em sala de aula não veio dos pais de alunos. Ele veio dos próprios alunos. Durante todas suas vidas, eles tinham recebido ordens de professores e pais, tendo que seguir regras. Eles se afirmavam, o que é suficientemente lógico, quebrando tantas regras quanto podiam. A remoção das regras deixou-os pouco à vontade; deixou-os sem nada contra o que lutar (p. 117).

O autor teve o apoio decisivo do diretor da escola (Fred), o qual sustentou sua posição nos momentos mais difíceis e o estimulou quando bateu o desespero. Logo que se conheceram, o diretor disse-lhe: “As excelentes notas que vejo em seu boletim da Faculdade de Educação não valem muito nesta selva” (p. 54). O critério principal do diretor é a afirmação de que as crianças, por mais difíceis que sejam, tem o direito de serem amadas. Sua filosofia centra-se na melhoria da autoestima do aluno.⁵ Trata-se de uma pedagogia de amor e esperança. Mas não de um amor forçado, afetado; mas sincero e espontâneo. Não é o amor-piedade, a compaixão típica da classe média que vê os estudantes pobres como *coitadinhos*.

Amar os alunos é muito difícil para os professores. Em geral, tendem a amar o *aluno ideal*, e não o *aluno real*. Como sabemos é mais fácil gostar do aluno que se destaca e corresponde às nossas expectativas. Os professores as vezes esquecem que relações humanas

5 Isto parece pouco. Mas quem trabalha – ou trabalhou – em escolas deste tipo, sabe o quanto é importante que a criança e o jovem se sintam respeitados. Eles precisam sentir que, apesar de tudo, tem o apoio do (a) professor (a). Como o

estudante das escolas pública pode ter autoestima, se o (a) professor (a), com a sensibilidade do tamanho de um mastodonte, desvaloriza-a?



envolvem sentimentos e não simplesmente conteúdos e regras.

A *vida nas escolas* comprova que a idéia do sistema de ensino enquanto fator de equalização social é um mito da classe média. McLaren utiliza a imagem de uma corrida na qual “os estudantes em desvantagem alinham-se e preparam-se na linha de largada, enquanto os estudantes mais ricos esperam pelo apito no fim da pista, a poucos metros da linha de chegada” (p. 182). A lição que fica é que o problema principal se refere à estrutura da sociedade global.

Confrontando a prática educativa

Na **Parte 2**, você ouviu os *gritos do corredor, gritos de desespero*. Mas é preciso encará-los e compreendê-los. Continue a leitura: as partes seguintes (3, 4 e 5) vão ajudá-lo. Nestas, o autor apresenta e analisa a *Pedagogia Crítica*. A teoria confronta a prática, a experiência vivida no Jane-Finch Corridor. McLaren convida-o a retornar à parte dois – isto lhe ajudará a compreender melhor o *Diário*. Porém, o mais importante é que você confronte a teoria com as suas próprias experiências:

Estou pedindo que você se interponha entre a teoria apresentada nas seções seguintes, a documentação jornalística das minhas experiências como um professor de periferia e sua própria história pessoal que, se ainda não é rica em experiências no ensino, é certamente rica em experiências no papel de estudante. Este livro pode, então, fornecer uma tensão dialética entre teoria, prática e experiência – uma tensão necessária para o aprendizado crítico (p. 189).

Mas atenção: evite o mecanicismo. Não tome a prática (o *Diário*) como evidência que por si *prova* a teoria. Lembre-se da tensão dialética! “Este livro não foi feito para ser lido como um estudo empírico

ou um diário de um principiante devotado à tradição crítica”, alerta o autor. (Id.) O objetivo é lhe estimular a se apropriar da teoria a partir da sua própria experiência.

Não é possível, neste espaço, analisar detalhadamente a *Pedagogia Crítica*. Não obstante, destaquemos alguns aspectos. Em primeiro lugar, se você está buscando teorias modistas ou que farão sucesso entre seus pares, esqueça: a *Pedagogia Crítica* ainda é minoritária no meio acadêmico e escolar.

Segundo, esta teoria pedagógica não é homogênea: ela incorpora contribuições teóricas desde a *Escola de Frankfurt* (Adorno, Horkheimer, Marcuse etc.), as teorias da reprodução, as análises de Gramsci, Foucault, à pedagogia do oprimido de Paulo Freire. Não é, portanto, uma teoria que se pretende pronta e acabada. “É mais correto dizer que os teóricos críticos estão unidos em seus *objetivos*: fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sócias existentes” (p. 192).

Portanto, é mais correto falarmos no plural:

... ela [a pedagogia crítica] é, na verdade, um movimento que não professa nenhum guru ou “mestres intérpretes”. É importante ressaltar que não existe uma pedagogia crítica, mas sim várias tendências de pedagogias feministas, pedagogias pós-coloniais e pedagogias pós-modernas que, muitas vezes, são descritos sob o nome genérico de pedagogia crítica (p. 259).

A *Pedagogia Crítica* é uma pedagogia engajada, uma pedagogia que faz uma opção política. Ela não vê a escola apenas como espaço de reprodução das desigualdades sociais, mas como esferas públicas abertas à luta política. Em outras palavras, os professores tanto



podem desempenhar uma função conservadora quanto transformadora.

O primeiro passo em direção à uma atitude crítica diante da escolarização e do mundo, é refletirmos sobre a nossa experiência, a nossa prática enquanto educadores. Para isso, é preciso que nos façamos algumas perguntas básicas e simples:

Por que este conhecimento está sendo ensinado? (p. 201).

Este conhecimento serve aos interesses de quem? Quem é excluído como resultado? Quem é marginalizado? (p. 203).

Como educadores valorizamos ou marginalizamos o conhecimento e a experiência das *ruas* trazida pelos estudantes? Será que não exageramos na valorização da linguagem erudita? Nossa prática é respeitosa ou preconceituosa em relação aos alunos e alunas pobres, negras e de extratos sociais oprimidos?

McLaren analisa estas questões e nos faz pensar sobre a nossa responsabilidade diante dos problemas sociais relacionados não apenas à classe social, mas também à raça e gênero. Por que estes estudantes fracassam? Na **Parte 4**, o autor oferece algumas respostas e nos estimula a fazer outras interrogações.

Na **Parte 5**, o autor inova ao incluir, no corpo do livro, textos críticos à primeira edição do mesmo. A resposta do autor constitui uma espécie de balanço da sua experiência como educador.

No **Apêndice**, McLaren apresenta-nos alguns exemplos de educadores críticos: Bell Hooks, Maxine Greene, Jonathan Kozol, Paulo Freire, John Dewey, Michael Apple e Henry Giroux.

Concluindo...

Para Peter McLaren, os professores devem

fazer das salas de aula espaços críticos que realmente ameacem a obviada da cultura (p. 266).

ter claro que sua função social “nunca é inocente” (“Não há esfera neutra, não partidária, na qual o professor possa se recolher para evitar engajar-se na experiência dos alunos”) (id).

tentar moldar uma linguagem de esperança que aponte para novas formas de relações sociais e materiais que atendam aos princípios de liberdade e justiça (p. 267).

se engajar “nas reais necessidades dos oprimidos e a adoção de um comprometimento ilimitado em conferir-lhes poder (Id.).

Fundamental para o educador crítico é ter consciência de que a vida não se resume ao espaço escolar e qualquer perspectiva de transformação social exige uma prática coletiva contra-hegemônica que não se restringe à escola. Do contrário, a tendência é cair no desespero e ceticismo:

Cada um de nós deve tentar descobrir onde podemos ser mais úteis. A pedagogia crítica não se esgota nas salas de aula da periferia, nem é restrita à escola pública, embora esta seja de extrema importância em qualquer projeto mais amplo de transformação social (p. 299).

Os desafios são imensos. Mas de que vale viver sem assumir os riscos inerentes às opções que fazemos?