

## DOMINEI O X' E O X'': SIM OU NÃO À EMANCIPAÇÃO NOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO?

Recordar a vida escolar não me faz saudosista, mas reflexiva, por hoje estar envolvida na contribuição com processos de qualidade na educação. Lembro-me bem do que me mobilizava ir à escola, estudar os assuntos propostos pelos professores e agradar minha família, ao ver minhas excelentes notas. Eu queria ser reconhecida, estar entre os melhores da turma, e não havia matéria melhor para ser percebida como a de Matemática, aquela que mais causava pânico em meus colegas de turma. A esta me dediquei, decorando fórmulas e sequências para a resolução dos “enigmas” que cada assunto evocava. Entre estes assuntos, o que mais me recordo foi quando o professor nos apresentou  $X'$  e  $X''$ , informando que existia uma sequência lógica para encontrá-los. De fato, eu não percebia nenhum sentido em encontrá-los. O professor, todavia, dizia que era para encontrar. Então, eu ia procurar e, com destreza, aprendi a sequência lógica.

Todas as vezes em que havia uma nova proposta de procurar  $X'$  e  $X''$ , me sentia motivada a achá-las. E, assim, estava eu envolvida em uma relação de aprendizagem em que o ser reconhecida tornava-se o “móbil”<sup>1</sup> que dava sentido a esse processo. Segundo Charlot (2000, p.72):

Toda a relação com o saber é também relação consigo próprio: através do “aprender”, qualquer que seja a figura sob a qual se apresente, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si. A criança e o adolescente aprendem para conquistar sua independência e para tornar-se “alguém”.

Tornar-se alguém que seria reconhecido pelas excelentes notas, e não pelo que havia ou não aprendido, relacionado ou não com o meu cotidiano. Encontrar o  $X'$  e o  $X''$ , no entanto, era uma questão de garantir que seria reconhecida pelo meu professor

---

<sup>1</sup> Móbil é, segundo Charlot (2000, p. 55), o desejo que desencadeia uma atividade.

“bravo”, do qual todos tinham medo. Ser reconhecida por ele fazia-me sobressair entre os demais e ser percebida, ser “alguém”.

Este “móbil” durou pouco mais de um ano, até chegar um novo colega na sala. Além de ter facilidades com cálculos, ele me superava nas respostas esperadas pelo professor. Nesse contexto, o próprio professor começou a dar-lhe mais importância e consultá-lo acerca das respostas das questões propostas. Como consequência, a minha relação com o professor e com os colegas tornou-se conflitiva, na certeza de que

Aprender sempre é entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor. Toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária. (CHARLOT, 2000, p. 72)

Nessa relação em que não mais me encontrava como “alguém” nas atividades de Matemática, fui mobilizada a mudar de direção, me encontrando no sucesso de outras matérias no boletim. O X' e o X” deixaram de ser procurado, e, na minha relação identitária com a escola, fui vivenciando a (des)emancipação. “(Des)” emancipação, explico: é o estudo a que me dedicava, para obter excelentes notas. Não tinha sentido o meu estar no e com o mundo, mas ao mesmo tempo houve emancipação, pois foi no progresso das boas notas que fui aprovada e certificada, me conduzindo para o estudo na Escola Normal de Magistério, na graduação e pós-graduação em educação, estudo este, que hoje faz sentido e tornou-se o “móbil” no aprender por uma relação de ser “alguém” no e com o mundo, na contribuição de processos de aprendizagens significativos na escola.

Mas o que de fato é significativo na escola? Busco recordar os momentos vivenciados no espaço escolar, e o que mais me vem à memória são as brincadeiras de elástico que curtia com as colegas na hora do intervalo, o lanche disponibilizado pela escola, a professora “má” que nos humilhava para impor silêncio e manter todos sentados em suas carteiras, a professora “boa” que ria de nossas graças, ou até mesmo os colegas maldosos que nos apelidavam. E o que se diz da escola? De seu papel como sistematizadora do conhecimento e de ter a responsabilidade de mediar processos de ensino e de aprendizagem com os estudantes? E o que aprendemos? Aprendemos o que de

fato tem sentido para as nossas vidas. E o que faz sentido localiza-se em qual espaço do saber? Na escola? Na sala de aula? Nas relações familiares e de amizade? O que identifico, em minha relação com a escola, são poucas memórias de aprendizagem do conhecimento sistematizado neste espaço.

Nesse sentido, a “não memória” do conhecimento proposto pela escola nos faz indagar sobre as suas metodologias, propostas curriculares, organização pedagógica, práticas educativas, e nos traz a indignação de um sistema escolar que, em raros casos de exceção, ainda realiza o movimento de ensino e de aprendizagem engessado em propostas (des)emancipadoras, uma educação formal que se fecha ao cotidiano, à reflexão crítica, à própria vida.

Não temos aqui a intenção de manter uma discussão do que foi, mas do que poderia ser, do que pode ser, e do que, em raros casos de exceção, acontece em espaços escolares e, principalmente, não-escolares, de uma aprendizagem significativa, emancipadora, com proposta de contextualização e de sustentabilidade à vida.

Em Charlot (2000, p. 65), encontramos a discussão sobre a *relação do saber*, que nos impulsiona a refletir sobre a aprendizagem. Para isso, ele parte da constatação de que “todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano”, o que já garante a nossa percepção ao olhar os estudantes com sua capacidade de aprender, e aprender com criatividade, com satisfação, apropriando-se de um conhecimento que amplia as suas possibilidades de estar no e com o mundo. Por isso,

aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender. A relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive e aprende. (CHARLOT, 2000, p. 67).

Nisso se constitui uma educação emancipadora, em que a aprendizagem tem na relação a sua fonte de conhecimento, na relação com o mundo, com as pessoas, no sentido da vida. Para isso, é preciso considerar a dimensão do aprender, reportando-nos novamente a Charlot (2000), através de três conceitos-chaves: mobilização, atividade e sentido.

Segundo Charlot, “Mobilizar é pôr em movimento”, é também “reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso” (2000, p. 55). E essa mobilização tem como referência a atividade, conceituada como “um conjunto de ações propulsionadas por um móbil, e que visam a uma meta.” Estando essa mobilização para uma atividade que faça sentido:

[...] têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. [...] Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros. (CHARLOT, 2000, p. 56)

No que diz respeito à relação com o saber, “uma aula ‘interessante’ é uma aula na qual se estabeleça, em uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro” (CHARLOT, 2000, p. 73). E isso, não encontramos na maioria dos espaços escolares, porquanto a prática educativa está bem distante da realidade dos estudantes, uma educação sem sentido, não identitária.

Neste contexto, seguimos na problematização por uma educação emancipadora, o que reforça a importância da relação no processo de libertação em uma perspectiva de Educação Popular pautada na perspectiva de que “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 52). É na comunhão, na relação, que a aprendizagem acontece.

Se, na escola, os estudantes não encontram espaço para construir o próprio conhecimento, pelo menos de forma significativa, é possível observar que esse empreendimento está sendo realizado fora dali. Não é raro encontramos estudantes em situação de fracasso escolar demonstrando suas aprendizagens e competências com saberes que desenvolveram em outros espaços: ao tocar instrumentos musicais, realizar concertos de carros, motos, demonstrar aprendizagens artísticas, esportivas e tantos outros saberes que, em alguns casos, se perdem pela sua não valorização e investimento.

A organização pedagógica da escola, em sua maioria, ainda não permite a valorização dos diversos saberes que circulam em seu espaço, contribuindo, assim, com a

desvalorização dessas aprendizagens. E isso se faz presente pela própria lógica temporal do sistema escolar que vivenciamos hoje:

O tempo da escola é tão conflitivo porque foi instituído faz Séculos e terminou se cristalizando em calendários, níveis, séries, semestres e bimestres, rituais de transmissão, avaliação, reprovação e repetência. Quando chegamos às escolas, entramos nessa lógica temporal institucionalizada que se impõe sobre os alunos e sobre os profissionais da educação. Entender essa lógica é fundamental para entender muitos dos problemas crônicos da educação escolar. (ARROYO, 2009, p. 192).

Estamos falando de incoerências percebidas na escola, que, pela sua lógica de organização, é impossível contribuir com processos de emancipação. Arroyo ainda especifica essa lógica escolar como uma lógica temporal transmissiva, “que organiza todos os tempos e os espaços tanto do professor quanto do aluno, em torno dos ‘conteúdos’ a serem transmitidos” (Idem, 2009, p. 193). Isso se agrava diante da inflexibilidade com as situações que ocorrem no cotidiano da escola, dando “[...] prioridade ao caráter ‘precedente’ e ‘acumulativo’ dos conteúdos, de sua transmissão e aprovação” (Ibid, 2009, p. 193). Nisso recua toda proposta de Educação Popular, de emancipação social, em que os sujeitos, com suas realidades e suas habilidades são prioridades na condução dos estudos realizados na escola.

Estamos diante de uma problemática que clama, no mínimo, pelo bom senso, o que nos faz questionar o porquê de ainda limitarmos as nossas discussões científicas aos eixos internos dessa “bolha cristalizada”: conteúdos, relação professor–aluno, formação de professor, material didático etc, sem nos darmos conta de que é preciso repensar a finalidade da educação e por qual projeto de sociedade estamos trabalhando com nossas pedagogias.

Nesse espaço conflitivo que é a escola, optamos ainda por nutrir esperanças, acreditando na Educação Popular como um projeto de democratização na escola pública. Uma educação pautada nos princípios de emancipação social, sobre a qual já temos registros na história na educação brasileira, para cuja efetivação é necessário persistência.

Acreditamos na atuação dos microespaços, enquanto gestores, professores, técnicos educacionais e demais agentes, investindo em processos educativos que não se deixem sabotar por uma lógica de (des)emancipação, mas por uma proposta emancipadora do

conhecimento que não se esgota em si mesmo, mas oportuniza que as pessoas cresçam com a capacidade de reflexão crítica, atuando no e com o mundo, por uma escola de sentido que tem, em suas atividades, a mobilização para o aprender, e aprender na e com a vida.

## Referências

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

## Quezia Vila Flor Furtado

Doutora e mestre em educação pela UFPB, com pesquisa na linha Educação Popular e enfoque na temática de juvenilização na EJA. Professora no Departamento de Metodologia da Educação (CE – UFPB), atua na área de Ciências Sociais e Educação Popular, trabalhando com ensino, pesquisa e extensão na área de Educação de Jovens e Adultos. Os fatos que narra marcaram o período de estudante dos anos finais do Ensino Fundamental, período que compreende os anos de 1990 a 1993.

E-mail: [queziaflor@yahoo.com.br](mailto:queziaflor@yahoo.com.br)

Recebido em: 30/09/2016

Aprovado em: 18/11/2016