

PRESSUPOSTOS E EXIGÊNCIAS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA “EMANCIPATÓRIA” NA CONTEMPORANEIDADE¹

Bernard Charlot *

Ao me convidarem, os colegas me propuseram o seguinte título: “Pressupostos e exigências para o estabelecimento de uma prática pedagógica ‘emancipatória’ na contemporaneidade”. Eu participei do título colocando as aspas na palavra *emancipatória*. Com efeito, todos estão a favor da emancipação, o problema é saber o que ela significa. Eu posso dar uma definição: basta usar Marx, Nietzsche, Freud, Paulo Freire etc., mas isso não iria resolver o problema do professor. O problema do professor é saber o que significa ter uma prática emancipatória com as crianças. É saber como se faz concretamente para se ter tal prática. “Emancipação” remete a livrar-se. Mas se livrar de quê? Depois de ser emancipado, o que se deve fazer?

O que me interessa aqui é refletir sobre os princípios fundamentais, numa perspectiva antropológica e numa perspectiva de trabalho cotidiano na sala de aula. No primeiro momento apresentarei a perspectiva antropológica. No segundo momento, falarei do que eu chamo de equação pedagógica: aprender é igual a o quê? O que se tem de fazer para aprender? No terceiro momento, abordarei três problemas fundamentais na sociedade contemporânea: a questão da relação com o saber, a da relação com o desejo e a do mundo Internet – o que significa aprender no mundo da Internet? A quarta parte trata do que fazer na sala de aula.

Perspectiva antropológica

A perspectiva antropológica me parece fundamental. Ponto de partida: o homem nasce incompleto. Ele precisa de 20 anos de educação, um quarto da sua vida, para se tornar autônomo, para se construir como adulto. É a espécie viva que precisa de mais tempo. O ser humano não nasce já pronto: não existe uma “natureza humana”. Ele tem que se construir: essa é a *condição* humana.

Segundo o mito de Prometeu, os deuses distribuíram todas as qualidades e todas as virtudes entre os seres vivos, mas quando chegou o momento do

homem não havia sobrado nada. Prometeu ficou com pena e deu-lhe o Fogo dos Deuses, que representa a Técnica e o Trabalho. Por natureza, o homem não tem nada, mas ele sabe produzir tudo que lhe permite sobreviver. Isso só é possível porque o ser humano nasce num mundo que já existe quando ele chega, um mundo adulto que o educa. Se não existisse um mundo humano quando a criança chegasse, ela iria morrer.

Marx resumiu isso de outra forma na VI Tese sobre Feuerbach: a essência humana é o conjunto das relações sociais. A consequência imediata é que a educação é o que permite à criança se tornar

* Doutor em Educação pela Universidade de Paris X. Professor Visitante Nacional Sênior da CAPES na Universidade Federal de Sergipe. Professor Titular Emérito da Universidade de Paris 8. Professor Afiliado da Universidade do Porto, Portugal. Líder do Grupo de pesquisa CNPq Arte, Diversidade e Contemporaneidade (ARDICO). Membro do Grupo de pesquisa CNPq Educação e Contemporaneidade (EDUCON).

¹ Conferência realizada em 9 de março de 2012 no Departamento de Educação Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Transcrição e retextualização por Adonai Estrela Medrado, mestre em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB. O texto foi revisado por Bernard Charlot. O texto mantém o estilo oral de uma conferência.

homem. Ela é a apropriação do que as gerações anteriores produziram. Foram elas que criaram a Matemática, os gestos humanos, as técnicas humanas etc. A forma de parir na posição horizontal, por exemplo, não é nada universal; em sua tradição, as mulheres da Índia dão à luz suspendendo-se pelos braços a um ramo de árvore. Temos de aprender muitas coisas para nos tornar homens e mulheres: amor, paixão, mentira, ciúmes etc. Uma parte dessas coisas só pode ser aprendida na escola.

A educação é o processo graças ao qual a criança se torna um ser humano, entra numa sociedade e numa cultura e passa a ser singular, insubstituível, um sujeito. Assim, já temos uma definição do que é a emancipação: ela consiste em se livrar de tudo que me impede de ser um ser humano, de pertencer a uma sociedade e a uma cultura e de ser um sujeito singular e insubstituível.

A educação é um direito antropológico. O fato de nascer dá a cada um de nós o direito de ser educado. Graças à educação entramos num processo de humanização, de socialização – ingresso numa cultura – e de singularização. Mas, às vezes, pode haver contradição entre essas três dimensões. Por exemplo, o jovem índio pode ou não pode sair da sua tribo? Do ponto de vista da socialização, não, pois deve respeitar a sua cultura. Do ponto de vista da singularização, ele tem o direito de uma história individual.

Essa abordagem antropológica possibilita ultrapassar o debate entre diretividade e não diretividade. Educação é um movimento de quem se educa; ninguém pode aprender em vez do outro. Entretanto, esse movimento interno só é possível pela ação externa de quem educa. Quem se educa é a criança, ela é quem faz o trabalho de educação, mas ela só pode se educar porque existem adultos que a educam. Não há movimento interno sem pressão ou oferta externa – válida quando permite a cada um se desenvolver.

A emancipação não consiste em livrar a criança de todos os modelos, mas em propor vários modelos. Não é possível que não exista modelo adulto. Quando o professor desiste de propor alguma coisa, para respeitar a espontaneidade e a criatividade, a criança opta pelo que vê na televisão. Portanto, o trabalho de emancipação consiste em apresentar vários modelos. Sempre temos de referir nossos

problemas pedagógicos, inclusive os concretos, a essa ideia: a educação consiste em ajudar alguém para que ele ou ela se torne um humano singular pertencente a uma sociedade, a uma comunidade, a um grupo humano e a uma cultura. A emancipação consiste em se livrar e ajudar a criança a se livrar dos obstáculos à humanização, à socialização, à singularização.

Equação pedagógica

Agora, vamos refletir no que pode ser uma educação emancipatória partindo do ato de ensino-aprendizagem. O tema central das minhas pesquisas é a questão da relação com o saber. Investiguei três questões fundamentais, relacionadas. Para uma criança, em particular para uma criança de origem popular, qual sentido tem ir à escola? Qual sentido tem estudar na escola – ou não estudar? Qual sentido tem aprender e compreender quer na escola quer fora dela?

Por que levantar a questão do sentido? Só aprende quem tem uma atividade, mobiliza-se intelectualmente, estuda. Se o aluno não quer estudar, ele não vai aprender, apesar das tentativas do professor. Só aprende quem estuda, mas só estuda quem encontra um sentido na situação e na escola. Os jovens gostam da escola, porque é o lugar dos colegas. O problema é que, na escola, eles têm que aprender. Como me disse um aluno francês: “Na escola eu gosto de tudo, fora das aulas e dos professores”. Acho que há muitos jovens que compartilham essa opinião. Só aprende quem estuda e só estuda quem encontra na escola um sentido ligado à atividade intelectual. Por fim, só continua estudando quem encontra uma forma de prazer na escola. Mas cuidado: prazer não significa facilidade. Não se aprende sem esforço. Mas não há contradição entre prazer e esforço; quem faz esporte, por exemplo, sabe que o prazer pode acompanhar o esforço. O esforço é uma coisa horrível quando se esforça para uma coisa que não tem sentido, mas fazer um esforço para algo que tem sentido pode ser uma fonte de prazer.

Portanto, a equação pedagógica é simples de dizer e enunciar, apesar de difícil de resolver: “aprender = atividade intelectual + sentido + prazer”. Devem-se pensar as práticas educativas

emancipatórias em referência a essa equação e não ao debate artificial “professor tradicional *versus* professor construtivista”. Tanto os professores brasileiros quanto os franceses têm práticas basicamente tradicionais, porque a escola impõe práticas tradicionais (tempo e espaço fragmentados, sistema de avaliação individual etc.). Nas condições institucionais atuais da escola, o professor tradicional tenta introduzir alguns parênteses construtivistas no seu ensino, com um pouco de pesquisa, de uso da Internet, de projetos etc.

Portanto, a questão é: como fazer com que minha sala seja um lugar de atividade intelectual dos alunos, de sentido, de prazer. Essa abordagem permite ultrapassar um segundo debate: aula expositiva ou trabalho de grupo? Depende. Já aprendi muitas coisas escutando alguém falar, mas também já perdi muitas horas de minha vida ouvindo pessoas falando coisas aborrecidas. Por outro lado, em princípio o trabalho em grupo permite que cada criança se mobilize intelectualmente, mas já vi muitos grupos em que um aluno pensa, um segundo anota e os outros vivem a sua vida, pouco relacionada com o trabalho do grupo. O que importa numa situação pedagógica é sempre ter em mente a exigência de atividade intelectual, sentido e prazer.

Relação com o saber, relação com desejo e mundo Internet

Se tivesse de dizer de forma rápida qual sentido tem a escola para os jovens na sociedade contemporânea, diria: os alunos não vão à escola para aprender, vão para passar de ano, ser aprovados no vestibular e ter um bom emprego.

Sou realista. Eu também fui à escola para passar de ano, ter um diploma e um bom emprego, mas não apenas por isso. Havia matérias que eu odiava, porque era só memorizar e decorar, e neste caso só estudava para passar de ano. Porém, havia também matérias de que eu gostava muito, em particular Francês, História e Matemática. Nelas, encontrei o sentido e o prazer de aprender. O que me deixa muito preocupado, em particular nesse momento em que se fala de sociedade do conhecimento, é que há cada vez mais alunos que nunca encontram na escola o sentido e o prazer de aprender. Cheguei a

pensar que não estamos entrando na sociedade do saber, mas na sociedade da informação; e talvez estejamos saindo da sociedade do saber. Vivemos num mundo em que não se vai à escola para aprender, mas para ter um diploma. Essa é uma dificuldade para o professor, um mal-entendido estrutural: o professor pretende ensinar, o aluno visa ter uma boa nota ou, pelo menos, uma nota que permite passar de ano. Em uma sala em que as crianças fazem o exercício que a professora disse que têm que fazer só para ter uma boa nota, não há uma prática emancipatória, mas uma prática de escravo da sociedade contemporânea. Emancipatória é a prática que consegue que os alunos estudem para entender o mundo, a vida, para crescer, para se sentir inteligentes.

Dentre todos os resultados das minhas pesquisas sobre a relação com o saber, gostaria, ainda, de salientar que cada vez mais alunos consideram que quem é ativo no processo de ensino-aprendizagem não é o aluno, mas o professor. Na França, um aluno escreveu que seu professor era muito bom, pois quando ele falava, suas palavras entravam diretamente na cabeça dos alunos. Esse é o ideal do aluno: o professor explica bem e a cabeça “grava”, como disse outro jovem.

Essa relação com o saber tem muitas consequências. Em primeiro lugar, o aluno não é construtivista. Eu não sou contra o construtivismo – quando é possível, é melhor. Mas a pedagogia ativa, construtivista, é uma conquista, muitas vezes, contra os alunos e os seus pais. É preciso provar-lhes que ela vale a pena, pois eles querem uma pedagogia sem risco. Os jovens acham que a escola é chata, mas quando organizamos uma escola interessante, com atividade e aventura intelectual, ela passa a ser perigosa, porque se deve refletir, pesquisar, ousar.

A segunda consequência é que, na lógica do aluno, quando ele tira uma nota ruim, a culpa é do professor. Em sua lógica, ele tem que ir à escola e escutar o professor. Assim, ele fez o seu trabalho, o que vai acontecer depois depende do professor. Na pesquisa com os alunos, escuto falas como:

- Eu tirei uma nota ruim, isso é muito injusto. Eu pergunto: – Mas você sabia?
- Não, não tinha entendido nada.

E eu digo: – É por isso que tirou uma nota ruim.

– Mas não entendi nada porque ele não explicou bem, é ele que deveria tirar a nota ruim.

É preciso conhecer e entender essa lógica dos alunos. Temos os nossos objetivos, e não devemos desistir deles. Mas para atingirmos nossos objetivos, precisamos partir da lógica atual dos alunos, para levá-los a outra lógica.

Verifiquei no Brasil o que entendi na França. Num trabalho da UNESCO de Brasília, consegui introduzir uma pesquisa qualitativa sobre a questão “o que significa estudar?”, com alunos da quarta série (hoje, quinto ano) de dez regiões metropolitanas. Obtivemos dois tipos de respostas. Primeira resposta: “Estudar é fazer o que a professora disse que tem que fazer”. Sabemos disso e vemos exemplos em nossas próprias famílias: explicamos uma coisa e a criança diz “Ah não! Porque a professora não faz assim”. Não se trata de aprender, mas de fazer o que a professora disse que tem que fazer. Cuidado com os alunos que obedecem demais. Eu desconfio, fico preocupado quando, na educação infantil, uma criança faz exatamente o que a professora disse que tem que fazer: ela aprende ou está obedecendo à ordem do adulto? Quando a criança com quatro ou cinco anos começa a fazer o que disse a professora e, a seguir, faz uma coisa um pouco diferente, eu sei que ela se apropriou da situação, que passou a ter um sentido para ela.

Segunda resposta dos alunos brasileiros da quarta série: “Na escola tem que estudar, não se deve bagunçar, brigar e brincar”. A teoria dos três B... Os mais espertos dizem que bagunçam um pouco, mas que também escutam um pouco o professor. Portanto, para eles, estudar é ser comportado, eles não evocam uma questão intelectual. Eu não digo para os meus filhos brasileiros o que eu falava para meus filhos franceses. Antes eu perguntava: “O que você fez na escola?”; agora eu pergunto: “O que você estudou na escola?” Porque não se deve ir à escola para “fazer”, mas para estudar.

Na sociedade contemporânea, não mudou apenas a relação com o saber; mudou, ainda, a relação com o desejo. Por séculos e séculos, a família, a escola e a religião educaram as crianças para resistirem aos seus desejos. Explicava-se que não se pode ter tudo o que se quer. A Filosofia acompanhava este discurso com a ideia de que a razão deve predominar sobre as paixões, as emoções etc.

Hoje, vivemos num mundo em que o desejo tem legitimidade. Outrora era valorizada a poupança. Quando era menino, nos anos 1950, na França, na minha escola tinha uma caixa de poupança escolar. O nosso professor aceitava os tostões que o aluno dava e colocava-os na verdadeira Caixa, não para ganhar juros, mas para que a criança aprendesse logo a resistir aos seus desejos. Agora, não vivemos mais numa sociedade da poupança, mas na sociedade do crédito e da publicidade. O crédito é o que permite satisfazer os seus desejos antes mesmo de ter o dinheiro para fazê-lo; o desejo é uma prioridade. A publicidade é um processo que faz com que nasçam sempre novos desejos.

Se vivemos numa sociedade que valoriza o desejo, não é por erro, mas por um movimento histórico. Na década de 1960, quase todos os países do mundo se deram como objetivo o desenvolvimento econômico. O desenvolvimento requer o consumo e este supõe o desejo. Não se pode ter uma pedagogia tradicional contra o desejo numa sociedade que tem como objetivo o desenvolvimento. Em 2008, por exemplo, quando a crise começou a chegar, o presidente Lula foi à televisão para pedir a todos que continuassem consumindo, senão perderíamos os empregos. Portanto, a luta contra o desejo, que era a base da educação familiar e escolar, acabou. Hoje, temos direito a satisfazer nossos desejos. A minha geração, a de 68, inventou uma coisa extraordinária: o direito à felicidade. Como se felicidade fosse um problema jurídico. Nossos pais não falavam em direito à felicidade, mas em sustentar a família para sobreviver. O que pode fazer a escola nesse novo quadro cultural? Temos nas nossas salas crianças que querem satisfazer os seus desejos e não aguentam coisas consideradas aborrecidas. Temos de enfrentar isso. Uma opção é propor coisas gostosas de outro tipo, uma forma de prazer que não se encontra fora da escola. Não estou falando da facilidade, mas do prazer que se pode sentir quando se aprende, quando se sabe, do prazer que muitos professores experimentam, em particular na sua matéria, e não conseguem transmitir aos seus alunos.

Outro problema da escola contemporânea é o de descobrir o que fazer com as novas tecnologias. Várias escolas que, nos EUA, instalaram computadores dentro das salas, recentemente os retiraram,

pois eram usados para MSN, Orkut, jogos ou para entrar em sites que nem sempre são muito educativos... Ainda não sabemos bem o que fazer com o computador na sala de aula, porém sabemos que na cibercultura a escola já não é mais a única fonte de informação. Há outras fontes de informações que são mais eficazes do que a escola, o que é um problema para ela. Sabemos, ainda, que os alunos leem menos textos impressos. Cuidado: os jovens leem muito, mas eles leem na tela, não textos impressos. Além disso, eles estão inventando novas formas de falar. “Também” não existe mais, é “tb”; “estou” é “tô”. Não estou dizendo que isso é mal, mas é uma diferença que a escola deve enfrentar. Temos também novas formas de comunicação, que eu chamo de comunicação ping-pong: envio uma mensagem e recebo a resposta quase que imediatamente.

Entretanto, o problema fundamental é a diferença entre informação e saber. Informação é um dado. Para que a informação passe a ser saber, precisamos avaliá-la, relacioná-la com outras e utilizá-las para resolver problemas ou responder a questões. Há todo um trabalho a ser feito sobre a informação – inclusive encontrá-la.

O “professor de informação” está historicamente morto. Nenhum professor pode vencer a competição com o Google. Se entro algumas palavras no Google, recebo textos, imagens, vídeos, fotografias etc., que nenhum professor, por melhor que seja, consegue reunir. Portanto, o professor que só transmite a informação está historicamente morto e em alguns lugares já começaram a substituí-lo por dispositivos de televisão e de Internet. Não é professor, é monitor. Se os professores continuarem a se pensar como sendo transmissores de informação, daqui a no máximo 50 anos não haverá mais professores, mas monitores de dispositivos eletrônicos e televisivos. Ao mesmo tempo, nunca foram tão necessários “professores de saber”. O professor de informação está morto, mas o professor de saber é precioso: alguém que possa ensinar o que fazer com essa massa de informação. Esse é um desafio fundamental do ponto de vista da emancipação. Quem permite viver na sociedade contemporânea, quem tem a bandeira da emancipação quando se olha para o futuro é o professor de saber.

A Internet livra o professor de muitas coisas que eram chatas de ensinar, que eram apenas informações, e permite-lhe voltar a sua atenção para o trabalho inteligente. Uma boa parte desse trabalho inteligente do professor com a Internet ainda está para ser inventada. Ainda não se sabe bem como fazer, mas não há dúvida de que as novas tecnologias, que são um obstáculo para o professor que continua a ser professor de informação, abrem novas perspectivas para um ensino inteligente e, logo, emancipatório.

O que fazer?

Na contemporaneidade, qual prática pedagógica pode ser emancipatória? O que fazer, concretamente?

O que se faz hoje em dia? Os pais dizem: “Meu filho, se você passar de ano, vai ganhar um celular, ou um iPad etc.” Ou seja: “Meu filho, sei que Gramática é chata, Matemática é chata, mas estude essas coisas chatas e vai ganhar um iPad”. E o que faz a professora quando o aluno não estuda? Ela não diz que o aluno perdeu coisas interessantes, mas que ele precisa estudar mais para não reprovar ou ficar de recuperação. Ou seja: no dia a dia, a professora anda dizendo para os alunos que se deve estudar para passar de ano. Ela diz isso porque sabe que é eficaz. No curto prazo, pode ser eficaz, uma vez que os alunos estudam para passar de ano, mas no médio e longo prazo, é terrível: a própria professora vive repetindo que se estuda para passar de ano e raramente fala do prazer de aprender.

Existem, também, discursos e até práticas para “motivar os alunos”. Sou muito crítico para com esse discurso sobre a motivação. Com efeito, muitas vezes, ele visa encontrar um jeitinho para que os alunos façam alguma coisa que não estão a fim de fazer e acaba por ser uma manipulação dos jovens – o contrário da emancipação. Eu não quero motivar os alunos, quero mobilizá-los. Motiva-se o outro, de fora, mobiliza a si mesmo, de dentro. Não quero que os alunos façam uma coisa que não estão a fim de fazer, quero que se mobilizem para uma coisa que estejam a fim de fazer, inclusive sem minha presença. O meu problema é fazer nascer um desejo de aprender, de fazer uso de si mesmo para aprender.

Uma forma dessa manipulação para “motivar os alunos” é o pseudoprojeto. Não estou criticando a Pedagogia de projeto, bem pelo contrário, quando se trata mesmo de um projeto que dá sentido ao saber, de um projeto oriundo dos alunos ou apropriado por eles. Mas, em muitos casos, é pseudoprojeto. Não é projeto do aluno, nem é projeto da professora, é projeto da diretora, projeto da Secretaria de Educação etc. Sendo assim, nada acontece, o “projeto” funciona alguns dias e, logo, morre.

Na França e no Brasil, vejo professoras que fazem bolos, na escola maternal, com os alunos. Em si, é uma boa ideia, uma vez que as criancinhas gostam dessa atividade e podem aprender coisas. O problema nasce quando as professoras explicam que o bolo motiva os alunos para aprenderem a ler. Para preparar o bolo, dizem, tem que ler a receita e, na medida em que os alunos estão a fim do bolo, vão estar a fim de ler a receita. Isso é um estelionato pedagógico. Ninguém faz bolo utilizando uma receita quando tem alguém, na família, que pode explicar. “Me mostra, não vou ler essa receita complicada”. Além do mais, é triste dizer às crianças que vale a pena aprender a ler para fazer bolos! Aprende-se a ler para entrar em outros mundos, para enviar mensagens, não para fazer bolos.

Outro tipo de discurso da motivação é o da pedagogia da “utilidade”, da necessidade de aprender coisas úteis. Entendi isso, já faz tempo, quando formava professores, na França, numa escola normal. Tive uma estudante que estava realizando um estágio numa escola primária e que tinha um aluno de nove/dez anos que não acompanhava nenhuma atividade. Ela me pediu ajuda, e fui até a escola. Enquanto ela estava dando aula de Gramática, o aluno estava desenhando, sem acompanhar nada. Aproximei-me e perguntei: “Você não acompanha a professora?” Ele respondeu: “Ah não! Gramática é chata!” Ainda preso pela lógica “escola é para ter um emprego mais tarde”, de imediato eu perguntei: “O que você quer fazer mais tarde?”, e ele me respondeu: “Quero ser dono de uma oficina mecânica.” Eu disse: “Bom, quando você for dono de uma oficina mecânica, vai ter que escrever aos seus clientes e, para escrever aos seus clientes, você precisa de Gramática.” Ele me olhou – ainda me recordo do seu olhar – e respondeu: “Eu vou telefonar!” Fiquei com vergonha e não insisti. Ele

estava certo: não se aprende Gramática para escrever aos seus clientes.

Para falar a verdade, a Gramática não “serve para nada”. Na França, pretende-se que ela evite erros de ortografia. Só que eu já vi alunos escrevendo a regra de gramática cometendo o erro de ortografia que supostamente a regra permite evitar! Gramática não serve para nada, mas não estou dizendo que não se deve ensiná-la. A Gramática não é “útil”, ela é *importante*: o homem é linguagem e, portanto, ensinar a Gramática é ensinar uma coisa profundamente humana. Talvez se deva ensinar de outra forma, porque a diferença entre adjunto adnominal e complemento de nome não me permite mesmo entender o que é o ser humano... Mas há de existir um ensino sobre a linguagem, que é fundamental, pois somos seres humanos.

Os nossos colegas de Matemática têm a sorte porque a gente acha que a Matemática é útil. Na verdade, ela é útil apenas até o quinto, sexto ano; depois, ela também não serve para nada. Quem já resolveu uma equação do segundo grau na sua vida fora da escola? Quase tudo que se ensina de Matemática depois do quinto ano não “serve” senão para algumas pessoas, que vão ser engenheiros etc. e que poderiam aprender isso muito mais rapidamente, mais tarde. Novamente, não estou dizendo que não se deve ensinar a Matemática, estou sustentando que se deve ensiná-la porque ela é importante, não porque é útil. Portanto, a questão fundamental para o professor é: “Por que ela é importante?” Devemos sempre nos perguntar por que é importante ensinar aos jovens o que estamos ensinando. Se nem o professor sabe por que vale a pena ensinar um assunto, como os alunos poderiam entender por que vale a pena estudá-lo?

O aluno pergunta “serve para quê?” quando ele acha que é muito chato; quando não é chato, ele não pergunta. Agora, quando um aluno me pergunta “serve para quê?”, eu respondo “serve para nada”. O aluno fica surpreso, porque ele esperava uma mentira, como de costume, e pergunta: “Mas por que se ensina?” Então eu pergunto: “Futebol, serve para quê?” – futebol serve para nada. “Música, serve para que?” – música serve para nada. “Jogar baralho, serve para quê?” – para nada. E, com adultos: “Fazer sexo quando já se tem crianças, serve para quê?” – para nada. Temos que parar com as

mentiras, inventando pseudorespostas a “serve para quê?”. Muitas vezes, vejo a palavra “servir” nos questionários de pesquisa. Mas, assim, a resposta é colocada dentro da questão, porque se supõe que o problema pedagógico é saber para que serve. *Importante* é outra coisa. Os bons alunos fazem a diferença entre “útil” e “importante”. Foram eles que me ensinaram essa diferença, nas minhas pesquisas. Uma aluna francesa escreveu: “Ler é tão importante que eu gostaria de ser bibliotecária.” Ela escolheu a profissão pelo que ela requer como atividade intelectual, enquanto a maioria resigna-se a estudar por causa da profissão.

Outra forma de “motivar os alunos”: ensinar coisas familiares às crianças, coisas da vida cotidiana. É preciso ter cuidado com essa ideia. A referência à vida cotidiana pode conferir sentido ao que se estuda, mas a vida cotidiana é muito complexa. Os professores que dão exercícios de Matemática sobre o salário etc. não sabem nada da Receita Federal, do INSS etc.; é uma vida cotidiana muito artificial. Conhecemos problemas da Idade Média que são iguais aos problemas de trens dos anos 1950 ou de carros dos anos 2000: um corredor parte de um ponto A, enquanto outro parte de um ponto B, e seguem questões sobre velocidade, tempo, ponto de encontro etc. Não são problemas “concretos”, são tentativas artificiais para dar formas concretas a problemas abstratos.

Há dois anos, estava em Buenos Aires, num barzinho, com minha doutoranda argentina que pesquisa a relação com a matemática, quando chegou uma menina que vendia canetas e me disse: “Uma caneta sete pesos, duas canetas dez pesos.” Como as canetas eram bonitas, e já que tenho três filhos, perguntei: “E três canetas?” Ela juntou três canetas e repetiu: “Uma caneta sete pesos, duas canetas dez pesos.” Claro que reclamei, não queria pagar 17 pesos! Minha doutoranda levantou a hipótese de que a menina tinha um problema de proporcionalidade. Mas com a proporcionalidade pedagógica, a família da menina iria para a falência: se eu usasse a relação entre sete pesos (uma caneta) e três pesos (preço da segunda caneta), a terceira caneta sairia por 1,3 pesos, a quarta ainda menos e, rapidamente, a família afundaria! A menina foi conversar com a mãe e disse-me que eu poderia dar o que quisesse. Dei 15 pesos, foi muito, mas os pesos pagaram

também a aula de didática que recebi. O problema não era de proporcionalidade, era de comércio; era entender por que, a cada caneta suplementar, deve-se baixar o preço e a partir de qual momento o preço de venda passava a ser inferior ao preço de compra. Esse é o problema “concreto”. Proporcionalidade é uma resposta de professor, que não tem nada a ver com a vida familiar e cotidiana da criança.

Ademais, não se deve ligar demais a escola à comunidade: se a escola fizer a mesma coisa que a comunidade, não precisamos dela. A escola é interessante porque ela propõe outra coisa. O problema é que, muitas vezes, a escola ensina coisas que só têm sentido dentro da escola. É claro que isso também não funciona. Precisamos oferecer um ensino que permita à criança abrir janelas no espaço, no tempo, no imaginário; entender que a vida foi outra, em outro momento; entender que a vida é outra em outros lugares; que a vida poderia se tornar outra, aqui, onde ela vive. A escola deveria permitir a criança *transformar* sua comunidade e não se adaptar demais a ela; um trabalho de adaptação é um trabalho conservador do ponto de vista social. Temos que fazer um trabalho para que as crianças possam mudar a comunidade, o mundo, mudar a vida – mudar, em particular, um mundo como o Brasil, onde há tanta injustiça, tantas desigualdades. Não quero adaptar a criança, quero que ela entenda melhor sua comunidade para poder mudá-la, mudar o mundo, mudar a vida, mudar a si mesma. Essa é uma prática emancipatória. Ela exige, ao mesmo tempo, que eu conheça e respeite a comunidade e que eu me desligue das suas evidências.

O que fazer? O que vale a pena? Vale a pena compreender o mundo, entender quem eu sou, me sentir inteligente. Muitas vezes, a pedagogia das nossas escolas é uma pedagogia da humilhação e do fracasso, em que muitas crianças constroem uma imagem negativa da escola, mas também delas. Uma pedagogia emancipatória é uma pedagogia do empoderamento (*empowerment*), como se diz hoje. Não há maior prazer do que se sentir inteligente, “genial”, forte e capaz de enfrentar a vida. Uma pedagogia emancipatória deve dar mais força à pessoa. Não é uma pedagogia da facilidade, que, de fato, despreza os pobres e suas capacidades; é uma pedagogia do desafio. Não se devem ensinar coisas difíceis demais – porque vão fracassar –,

mas também não se devem ensinar coisas fáceis demais – porque não vale a pena aprendê-las. A dificuldade que o professor enfrenta numa sala é que o nível de dificuldade não é igual para todos os alunos, mas esse problema só pode ser resolvido na própria sala.

Práticas pedagógicas emancipatórias devem ser práticas intelectuais e práticas da vida coletiva.

Do ponto de vista intelectual, somos demais professores de resposta e devemos ser mais professores de questionamento. A escola atual é um lugar em que a professora ensina respostas que ninguém sabe a quê. O conteúdo ensinado é uma resposta, mas uma resposta a quê? Não estou dizendo que se devem esperar as perguntas das crianças, porque, assim, não iríamos longe. Estou dizendo que o professor tem que fazer um trabalho de questionamento e não apenas de resposta. Por exemplo, não vou ensinar que o homem respira com o pulmão e que o peixe respira com brânquias, que se chamam também guelras, e depois pedir na prova como se chama etc. Vou partir de uma coisa que os alunos sabem: homem afoga na água, peixe fora da água fica como se ele estivesse procurando ar e, afinal, morre. E então? Por quê? Parto de uma questão. Com base nessa questão, seja de forma tradicional, eu explico, seja de forma ativa, com uma pequena experiência de química que se encontra em todos os livros básicos de química, vou mostrar que há oxigênio na água e oxigênio no ar. O homem e o peixe precisam de oxigênio para viver; sem ele, morrem, “afogam”. Mas não se pode pegar o oxigênio da água da mesma forma com que se apropria o oxigênio do ar. Eu vou explicar como o pulmão permite tirar oxigênio do ar e como as brânquias possibilitam obter oxigênio da água – e vou introduzir os nomes científicos, no final. Posso continuar ou posso parar. Se for para continuar, “serve para que esse oxigênio?”, “todos os seres vivos precisam de oxigênio?”, “e as plantas?”. Estou fazendo um trabalho de formação científica, ligando meio ambiente, órgão e função, enquanto o professor que ensina apenas “o homem respira com o pulmão e o peixe tem brânquias” não deu formação científica, deu uma aula de vocabulário científico – que é outra coisa. Uma prática emancipatória liga os saberes às questões que eles permitem resolver. Essas questões podem ser “concretas” ou “abstratas”,

esse não é o ponto essencial; importa é a ligação entre questionamento, por um lado, e, por outro, aprendizagem de conteúdos intelectuais que são respostas.

Do ponto de vista da vida coletiva, a escola atual não é nada emancipatória. É um lugar antidemocrático, que eu não poderia mais aguentar – e não sei quem, entre nós, poderia suportar a vida cotidiana enquanto aluno.

Fala-se muito de educação à cidadania, mas a própria escola não é um lugar de cidadania. Em primeiro lugar, quase sempre falam de educação à cidadania pensando nos pobres. Mas onde estão os filhos de corruptos, daqueles que desviam dinheiro e confundem o interesse geral e o seu próprio interesse? E os filhos dos ricos, daqueles que se beneficiam das enormes desigualdades sociais no Brasil? Não estão na escola pública, estudam nas escolas particulares. Se quisermos falar de educação à cidadania, temos que começar com os filhos da classe média, nas escolas particulares. Senão, iremos fazer o que Erving Goffman, um grande sociólogo canadense, chamava de “*cooling the mark out*” (acalmar o otário, apaziguar o tolo)². Ele explicava que, depois de um estelionato, tem que se acalmar a vítima, porque ela pode se tornar perigosa. Muitas vezes, o que se faz em “educação à cidadania” consiste em apaziguar o tolo, acalmar os pobres. Uma verdadeira educação à cidadania, emancipatória, não deve ser para os pobres aprenderem a ficar tranquilos, mas para compreenderem que a solução não é o assalto individual; é a organização coletiva para mudar a sociedade e o mundo.

Mas, em segundo lugar, como dar uma educação à cidadania na escola atual, seja francesa ou brasileira, que nem respeita os princípios básicos dos direitos humanos? De acordo com esses princípios, ninguém pode ser ao mesmo tempo parte de uma

2 Aqui foi feita uma referência ao ensaio de Erving Goffman intitulado “*On cooling the mark out: some aspects of adaptation to failure*”. A tradução para o português foi feita por Jordão Horta Nunes e pode ser encontrada em GOFFMAN, Erving. Acalmando o Otário: alguns aspectos de adaptação à falha. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 195-211, 2009. Disponível em: <http://www.ffch.usp.br/ds/plural/edicoes/16/traducao_2_Plural_16.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2012. Nota de Adonai Estrela Medrado.

briga e juiz da briga. Imaginem! Você briga com a vizinha, ela é juíza e dá uma multa para você! Isso acontece a cada dia na escola: o professor briga com um aluno e o castiga. Ademais, o artigo 5º, inciso LV, da Constituição brasileira diz: “aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes”. Onde está a ampla defesa do aluno, na escola? “Cala a boca”. Podem dizer que a cidadania é para adultos, não é para crianças. Está bem, mas nesse caso, o que significa “educação à cidadania” na escola?

Como se pode dar uma educação à cidadania numa escola que funciona segundo a lei do mais forte e em cujo regimento interno só há proibições para o aluno e nem se fala do professor ou do diretor? Professor não vai dar aula, ninguém sabe o que acontece; chega atrasado, não acontece nada.

Uma prática educativa emancipatória consiste também em construir uma escola onde há uma lei na qual se respeita cada um e que cada um respeita. A criança não tem apenas que obedecer – ela tem direitos, direitos humanos que correspondem a sua idade e que ela pode defender. Senão, falar de emancipação é discurso para ingleses (e franceses) verem.

Coloquei aspas na palavra “emancipatória”, no título desta palestra, porque me importa saber o que podemos fazer com essa palavra. Grandes discursos ou uma prática cotidiana? Se for um assunto cotidiano, há consequências sobre as formas como se vive e se ensina na escola, no dia a dia. Espero que agora, quando vocês ouvirem essa palavra, vocês perguntem: “O que quer dizer com ‘emancipação’?” E que vocês verifiquem se as práticas daquele que usa a palavra são, de fato, emancipatórias.