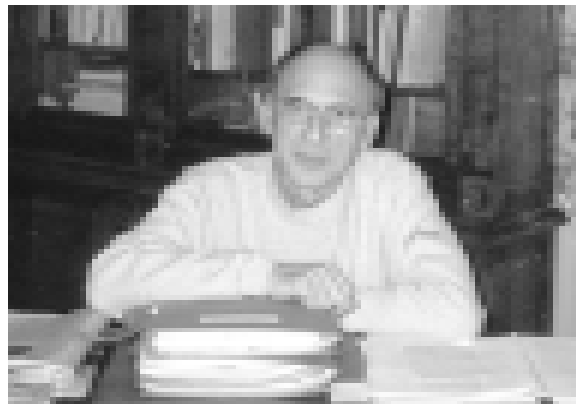


Dialogia

Revista do Departamento de Educação
Centro Universitário Nove de Julho - UNINOVE

Entrevista/ Comentário

O professor Bernard Charlot, da Universidade Paris VIII, em Saint-Denis, destaca-se, desde os anos 70, como importante pesquisador das Ciências da Educação. Em parceria com o grupo de pesquisas por ele orientado, denominado ESCOL - Educação, Socialização e Coletividades Locais, desenvolve atualmente investigações sobre diversos temas concernentes às relações da escola e seus agentes com o saber. Trata-se de um trabalho permante de aproximação dos educadores com os dilemas e questões que impactam a sala de aula, notadamente aqueles que se apresentam às populações pertencentes às classes populares: fracasso escolar, realidade cultural dos educandos, constituição do sujeito na escola, formação de professores, entre outros temas. Este é um dos motivos pelos quais o pesquisador francês e os vários livros que publicou conquistaram notoriedade e audiência no Brasil, país que visita com frequência para consultorias e palestras. Guardadas as diferenças das realidades socioeconômica e cultural de França e Brasil, os desafios similares da educação para o novo milênio, a contundência dos processos de integração entre povos e a proximidade com os problemas de imigrantes e grupos socialmente desfavorecidos de Paris conferem a Bernard Charlot autoridade e experiência para compreender a realidade educacional brasileira e aportar reflexões significativas. Mais do que isso, revelam a importância estratégica de um labor investigativo constante que permita entender a problemática da educação escolar em suas diversas dimensões - cognitiva, filosófica, administrativa, cultural, social... -, gerando um



conhecimento empírico que, somando à reflexão sistemática, cumpre o papel da ciência de buscar soluções para as questões que afetam a vida humana. Nada mais estratégico no mundo atual que a educação e seu papel na construção do conhecimento, para promover uma inserção mais igualitária de povos e países na dinâmica social contemporânea.

Em entrevista à pesquisadora da UNINOVE e da CAPES/COFECUB (FE/USP e Paris XIII), Prof^a. Dra. Nilce da Silva, em maio deste ano, na Prefeitura de Saint-Denis, Charlot discorreu sobre os diversos temas que ocupam seu dia-a-dia de pesquisador.

Em seguida, ainda na mesma seção da Revista e coerentemente com a prática do intercâmbio de conhecimentos, *Dialogia* publica texto-comentário sobre a entrevista. Neste, o educador Miguel Russo, do Programa de Mestrado em Educação e do Depto. de Educação da UNINOVE, realiza um breve inventário crítico dos principais temas e reflexões suscitados na entrevista, alargando horizontes interpretativos e promovendo a contextualização das idéias de Bernard Charlot à realidade do sistema educacional brasileiro.

Dialogia: Estamos na Prefeitura de Saint Denis para iniciar a entrevista com o professor Bernard Charlot. Professor, o sistema educacional brasileiro, nos últimos anos, deslocou o foco da responsabilidade pelo fracasso escolar do aluno para o professor e para a escola. Tem-se procurado os responsáveis, sem que se detenha no estudo do fenômeno. Guardando-se as devidas proporções entre os dois sistemas educacionais - o francês e o brasileiro - como o professor percebe esta questão nas escolas?

Prof. Charlot: Temos de começar com uma questão de princípio porque quem está aprendendo é o próprio aluno e ninguém pode pensar no lugar dele, ou em ter uma atividade intelectual no lugar dele. Em última instância, a responsabilidade do fracasso escolar é do próprio aluno; mas apenas em última instância, pois devemos também refletir sobre o papel do professor, que é ajudar o aluno a aprender. O resultado do ato pedagógico é o produto da atividade intelectual do próprio aluno e, indiretamente, da atividade docente que deve auxiliá-lo a aprender. Ainda mais indiretamente, temos a responsabilidade das estruturas: mesmo quando mudamos as estruturas - por exemplo, a organização da escola em ciclos (veremos isto mais adiante) -, não temos nenhuma certeza de que o resultado do ato pedagógico vai mudar. Isso depende, primeiro, das consequências da mudança das estruturas sobre a atividade do professor e depois sobre a atividade do próprio aluno. Assim, às vezes, a questão destas atividades não é bem colocada porque, por um lado, há a responsabilidade

do aluno, por outro, ele não pode aprender sozinho - existe a responsabilidade de quem o está ajudando. No entanto, o docente não é sozinho no mundo e na sociedade; por isso, a responsabilidade de sua ação depende das suas práticas e das possibilidades de agir que ele tem. É interessante pensarmos na responsabilidade da escola francesa que, há dez, doze anos é regida pelo princípio de que o aluno está no centro do ato de ensino e da aprendizagem, o que pode não dizer muita coisa, pois o que significa o aluno estar no centro? Aprender, ensinar, educar, ajudar a estabelecer uma relação entre os alunos e os saberes - há tudo isso. Então, a escola não deve ser definida apenas como ato docente. O resultado de tudo isso é muito importante na França, onde há essa idéia de mudar a escola; no entanto, ela encontra resistência dos docentes, porque muitos deles estão considerando que seu trabalho é ensinar. O trabalho docente não é ensinar, é permitir ao aluno aprender, e muitas vezes temos que ensinar para que o aluno aprenda; mas o resultado deste ato não é o ensino, é a aprendizagem do aluno. No Brasil, não sei exatamente, acho que você conhece melhor do que eu. Penso que os debates que estamos tendo na França ocorrem também no Brasil. Nos meios populares, muitos docentes pensam que o importante é melhorar as relações entre professores e alunos, pois estes encontram um monte de problemas e aqueles pensam: "Esses alunos encontram problemas demais na sua vida, não vamos tentar ensinar coisas para eles". Estou exagerando um pouco, mas há esta tendência e acredito que ela exista no Brasil também.

Dialogia: Aproveitamos para explorar um pouco seu livro *Da Relação com o saber. Elementos para uma teoria*, traduzido pela Artes Médicas, em 2000. Na hora de formar professores, como poderíamos tentar o rompimento com o mito de que a pobreza é a responsável pelo fracasso escolar?

Prof. Charlot: Existe uma correlação entre o fracasso escolar e a origem social do aluno, mas não há nenhum determinismo. Sabemos que alguns alunos de bairros populares são bem sucedidos no meio escolar. O problema, muitas vezes, é da própria origem do docente que pertence às classes médias, que não conhece bem as condições de vida dos alunos e, por isso, pensa que eles não têm nenhuma cultura. Penso que os professores deveriam conhecer melhor a realidade dos alunos e de suas condições de vida. Este é também um ponto importante das políticas educacionais. Aqui em Saint Denis, no início de cada ano letivo, a Prefeitura organiza uma visita à cidade, ajudando os docentes a descobrirem as condições de vida dos seus alunos. Conhecermos a realidade dos bairros populares, inclusive os aspectos positivos - pois não existem apenas aspectos negativos -, já é uma tentativa de mudar os fantasmas desses professores.

Dialogia: Ao discutirmos o fracasso escolar, somos levados a pensar a formação do professor. Como o senhor vê a relação entre o fracasso escolar e a formação dos professores?

Prof. Charlot: O que podemos constatar na França, não sei no Brasil, é que a formação do professor é feita por meio de aulas

tradicionais. Os formadores falam aos futuros professores e, assim, estes já têm naturalmente um modelo: o modelo do professor que está falando. Os professores guardarão o mesmo modelo de ensino, no qual ensinar é também falar. Porém, não se trata apenas de falar; o que importa (repetirei isto muitas vezes porque é de base) é a atividade intelectual do aluno, o sentido do que ele está fazendo. Mas, se falamos para o professor sem dar a ele o prazer de desenvolver uma atividade intelectual na sua própria formação, ele vai receber aulas na Pedagogia sem ter uma atividade para pesquisar um pouco algumas situações, algumas práticas. Não podemos desenvolver aulas, ministrar aulas com os professores dizendo: "Você tem que ser construtivista", pois o estamos ensinando a ser construtivista de modo não construtivista. Isso é um problema. Não estamos fazendo, no decorrer da formação, o que ele deve fazer em sala de aula. Muitas vezes há contradições: usando provas clássicas para avaliar a formação do professor, estamos adotando um modelo tradicional cujo conteúdo é: "Você deve ser construtivista." A formação dos professores deveria ser baseada muito mais na pesquisa, numa atividade que busca esclarecer as situações. Não falamos de pesquisa no senso mais técnico da palavra, mas de uma atividade pela qual o professor esteja investigando a realidade para tentar compreendê-la.

Dialogia: Ou seja, espera-se que este professor também tenha uma relação de prazer com o saber.

Prof. Charlot: Ele teria uma relação de prazer com os problemas se, em todos os institutos

de formação, a relação fosse de incentivo, se existisse prazer na formação, no processo de construir o conhecimento com seus alunos, começando com uma aproximação, com erros corrigidos aos poucos, trabalhando as idéias com o fazer numa perspectiva construtivista. Depois, se o professor entra em salas de aula onde há cinquenta alunos, não há condições para que ele seja construtivista. Creio na necessidade de sair da metafísica, dos grandes discursos; o que importa é encontrarmos alternativas a partir de um contexto real, para que o aluno possa ter uma atividade intelectual - esta é a verdade de uma abordagem construtivista. Não é um rótulo do professor, é o fato de o aluno ter uma atividade intelectual, mas o próprio professor deveria ter uma atividade intelectual na aprendizagem da Pedagogia durante a sua formação.

Dialogia: Fica uma dúvida: qual seria a diferença do objeto para o pesquisador na área da Pedagogia e na área da Sociologia?

Prof. Charlot: A Sociologia deve esclarecer o funcionamento dos processos, das situações que os professores estão construindo, o porquê de estas práticas atingirem estes resultados. Ela pesquisa e produz enunciados. A Pedagogia deve ter outra perspectiva. Ela não deve somente analisar, deve também tentar alcançar certos objetivos. A Pedagogia não pode furtar-se a levantar a questão das finalidades. Uma finalidade nunca é científica, ela expõe uma escolha de valores. A Pedagogia tem uma dimensão política, não é somente uma ciência. A Sociologia é - ou está tentando ser - uma ciência sem juízo de valor. Mas não

existe uma Pedagogia sem escolha de valores, e este é o ponto de diferença mais importante: qualquer que seja o nome que dermos, o trabalho intelectual de analisar não é o mesmo que permite atingir certas finalidades.

Dialogia: Nossa próxima questão trata da experiência que já ocorreu em alguns países da Europa - a implantação dos ciclos no lugar das séries. No Brasil, estamos numa fase experimental de desserialização. Quais os alcances deste sistema na França e quais os cuidados que devemos ter na sua implantação?

Prof. Charlot: Conheço este sistema aqui na França e também em Porto Alegre. Penso que há dois princípios neste assunto. O primeiro é o seguinte: os ciclos oferecem uma possibilidade para melhorar a situação de ensino, particularmente nos meios populares. Por quê? É simples: quanto menos tempo deixamos para o aluno aprender uma coisa, mais elitista será a escola. Porque as crianças de classe média podem aprender na sua própria família coisas que vão ajudá-las na escola. As crianças dos meios populares, para serem bem sucedidas na formação escolar, contam apenas com a escola para aprender. E quando a escola realiza uma avaliação no fim de cada ano, muitas vezes reprova as crianças que precisam de uns meses a mais para aprender. Assim, creio que o ciclo pode melhorar a situação. Aqui na França, ele já está implantado há quase dez anos e não foi uma revolução, pois ainda temos fracasso escolar nos meios populares. Os ciclos não podem resolver todos os problemas, porque podem esconder práticas discriminatórias. Aqui na França - e sei que acontece também

no Brasil - muitos professores estão usando os ciclos para terem uma prática ainda mais elitista, por exemplo, agrupando todos os alunos que têm dificuldade. Isso não melhora a situação; ao contrário, piora. Devemos, então, desconfiar das soluções que parecem milagrosas. Não existe uma mudança nos resultados do ato de ensino/aprendizagem apenas com uma mudança das estruturas. Não estamos dizendo que mudar as estruturas não importa; afirmamos que é uma condição necessária, mas não suficiente, porque, depois delas, devemos também refletir sobre quais as práticas mais possíveis após essas mudanças, inclusive as de ciclo. Às vezes, a situação pode piorar. Para resumir, sou favorável ao ciclo sempre, mas não basta tê-lo para resolver a questão - precisamos também refletir sobre as práticas que vão desenvolver-se neles.

Dialogia: A tese contemporânea da fragmentação do sujeito tem-se constituído no eixo das formulações dos teóricos da pós-modernidade. O senhor tem proposto a fundamentação de um campo do conhecimento que denomina 'Sociologia do Sujeito'. De que maneira e com que pressupostos este campo pode ajudar-nos na compreensão das múltiplas questões educacionais?

Prof. Charlot: Gostaria de dizer, de início, que não compreendo este discurso da fragmentação do indivíduo. Ele tende a salientar o fato de que cada um de nós está assumindo papéis diferentes nas várias condições desta vida. É certo, de dia estou professor na universidade; à noite, com amigos, com filhos etc. - são papéis diferentes. Porém, apesar do fato de que há papéis

diferentes e aspectos fragmentados, não somos esquizofrênicos, não somos fragmentados, somos um sujeito único. Somos sujeitos únicos com múltiplos papéis. Esta é uma questão em debate na Sociologia francesa, notadamente depois da publicação do livro de Bernard Lahire, *O homem plural*. O problema é entendermos como o homem pode ser, ao mesmo tempo, plural e único. Creio que não nos devemos esquecer disso. Essa é uma das questões que poderia esclarecer uma sociologia do sujeito. Mas a Sociologia se construiu contra a própria idéia de sujeito: sujeito da Filosofia, sujeito da Psicologia da Consciência. Assim, quando falamos de uma sociologia do sujeito, os sociólogos contestam imediatamente. Mas o que queremos dizer é que não devemos compartimentar, fragmentar; não devemos ver o sujeito como um indivíduo que a Psicologia tem que estudar, enquanto a Sociologia deve apenas estudar o indivíduo como social. Creio que não, assim não dá! Analisando os discursos clássicos dos grandes sociólogos, podemos verificar que eles estão utilizando uma psicologia implícita. Falam de 'representações' coletivas ou de 'representações sociais', mas sem a consciência de um sujeito, estas representações não podem existir. Outro exemplo: Bourdieu usa este conceito genial de *habitus*. O que é o *habitus*? É um conjunto de disposições mentais. Ele precisa de um conceito que remeta ao psiquismo do ser humano porque até mesmo os sociólogos não podem deixar de perceber os sujeitos na sua vida mental. Por outro lado, os psicólogos estão fazendo a mesma coisa ao inverso. Freud fala de um super-ego; o super-ego está constituído de normas, inclusive

muito importantes, normas sociais. Em vez de os psicólogos construírem uma pseudo-sociologia e os sociólogos uma pseudo-psicologia, seria melhor uma situação em que cada ciência humana - e com isso não estou dizendo que elas vão desaparecer - prestasse mais atenção àquilo que as outras ciências humanas estão produzindo no momento. É nessa perspectiva que podemos falar de Ciências da Educação.

Dialogia: Como o senhor pensa as relações da educação, do indivíduo e da sociedade?

Prof. Charlot: Quando estamos discutindo a questão da educação, temos que pensar, por um lado, no sujeito pessoal; por outro, no sujeito social. Cada ser humano é social e é também um sujeito singular, original. Isso tem conseqüências importantes. Depois de saber que existe uma correlação estatística entre fracasso e a origem social da criança, devemos considerar que esse resultado foi estabelecido a partir de estudos sobre grupos, sobre classes sociais, e que, por isso, não pode ser utilizado para falarmos de um aluno singular. Existem também crianças das favelas - poucas, mas existem - que são bem sucedidas na escola. O fato de conhecermos a origem social de uma pessoa não implica que conheçamos o que ela vai ser, a sua história. Conhecemos as condições nas quais ela vai construir-se, mas há uma diferença entre as condições, as facilidades e, realmente, a construção efetiva da realidade. Isso dá aos professores uma situação cômoda, porque os ajuda a sair da armadilha sociológica: "Ela é uma criança oriunda da favela, não podemos fazer nada com ela." Não, não é verdade! O ponto central

desta nossa idéia é: estamos entrando numa época na qual a história singular do sujeito não depende da sua comunidade como acontecia há cinqüenta anos. No mundo moderno, o indivíduo se tornou mais importante. Há gente que acha que, ao falar do indivíduo, estamos caindo no discurso do neoliberalismo. É verdade que o desenvolvimento do chamado neoliberalismo, que é apenas liberalismo, vai aumentar, vai desenvolver, vai criar muitos discursos sobre o indivíduo - disso nós estamos certos. Creio, porém, que não se trata somente da conseqüência do desenvolvimento do neoliberalismo. Acredito que seja também resultado da evolução da sociedade no mundo moderno. Apareceram outros valores, outros padrões de vida; a mulher tem necessidade de ter um emprego fora da casa; há uma independência, uma autonomia do indivíduo que não é total, mas é mais importante do que outrora: podemos nos casar e, depois, nos divorciar mais facilmente do que há trinta anos. Tudo isso não é apenas o neoliberalismo, são outras condições da vida moderna. Temos de lutar contra o neoliberalismo, não para conservar a velha sociedade: temos de mudar também esta velha sociedade, lutando contra o neoliberalismo, temos de prestar atenção para não ficarmos numa posição conservadora. O que está acontecendo na própria história do indivíduo? Na história de vida das pessoas, encontramos as relações sociais e a idéia da Sociologia do Sujeito - que não vai ser a única Sociologia, mas uma forma de sociologia. É a idéia de que podemos analisar também as relações sociais por meio da história singular do sujeito.

Dialogia: No Brasil, notadamente nos grandes centros urbanos, vemos aumentar o sentimento de insegurança provocado por vários tipos de violência. No espaço escolar, especialmente no da educação básica, a violência tem sido uma constante. O senhor, que já acompanhou de perto uma investigação sobre o tema nas escolas francesas, tentaria uma comparação com o fenômeno no Brasil?

Prof. Charlot: Nas pesquisas francesas, o esforço dos pesquisadores foi saber do que se está falando quando usamos a palavra, porque há vários tipos de violência muito diferentes entre si. Às vezes, trata-se das pancadas que alguns alunos dão nos outros alunos; outras, dos *tags* que os jovens estão escrevendo nos muros (*tags* é uma palavra inglesa, não sei se vocês estão usando esta palavra também no Brasil, são grafites nos muros); às vezes são os palavrões das crianças; outras vezes, os assaltos. São fenômenos muito diferentes, para os quais não podemos usar uma só palavra - violência. Muitas vezes sabemos também que uma violência na cabeça do professor não é violência na do aluno. Por exemplo, há alunos que falam ao professor coisas que dizem a outros jovens no bairro, na rua. O professor considera aquela fala um insulto, mas o jovem não e, por isso, as diz ao professor. Assim, tentamos distinguir os vários tipos de violência, sobretudo a violência que implica o uso da força para machucar o outro, da força física, da pressão psicológica daquilo que chamamos de *incivilité*.

Dialogia: A tradução seria incivilidade?

Prof. Charlot: Talvez, mas não tenho certeza.

É a questão da cidadania, de viver juntos. O viver juntos na *cité*, no sentido antigo dos gregos, é a *civilité*, ou seja, é o conjunto de regras que devemos respeitar quando estamos vivendo com outros numa *cité*. *Incivilité* é o contrário de *civilité*; não sei como você poderia traduzir isto. Esta foi uma palavra criada pelos pesquisadores na França, e traduz uma diferença muito importante. Se o jovem está correndo num corredor na escola, cutucando os outros sem pedir licença ou desculpas, não estamos, propriamente, diante da violência; trata-se de uma ausência de respeito às regras básicas da convivência num mesmo lugar. Muitas vezes, essas atitudes trazem problemas para o professor; no entanto, caracterizam-se mais como *incivilité* do que propriamente como violência. Existe também a violência, mas na França há, relativamente, poucos atos relacionados a ela; por outro lado, existem muitos de *incivilité*. O comportamento do aluno que fica com o seu casaco de inverno e também com o seu boné, que não abre o seu caderno nem sua pasta - como se ele não estivesse numa sala de aula - marca muito o professor. Há muito mais alunos com esse comportamento do que alunos que estão batendo no professor e ainda há mais alunos que não estão prestando nenhuma atenção a ele. Muitas vezes, essas atitudes não têm nenhuma relação com a função da escola e, quando o professor está se aproximando e os repreende, respondem: "Não estou incomodando ninguém". Como se fosse natural, normal o fato de ficar no fundo da classe sem prestar atenção ao professor, à aula. Observamos estes comportamentos nas salas de aula dos bairros populares, muito mais do que a própria violência. Por isso, não

podemos tratar os dois comportamentos do mesmo jeito. Existem, na França, relativamente poucos estabelecimentos escolares nos quais ocorrem atos de extrema violência, mas há muitos estabelecimentos - até no centro da cidade, nos bons colégios, nas boas escolas - nos quais encontramos esses comportamentos. Também a ausência está crescendo entre as crianças da classe média: elas não vão à escola e isto é um fenômeno que está se desenvolvendo muito mais do que a própria violência, e está vindo do 'fundo' da nossa sociedade. Estou mais preocupado com esse fenômeno do que com a própria violência, até que não receba pancadas (risos). Mas temos de prestar bastante atenção ao fato de que tanto a violência escolar quanto o fracasso constituem um desses objetos que chamamos de sociomidiáticos, objetos de preocupação da sociedade, de discurso; não são objetos de pesquisa. O trabalho do pesquisador é distinguir vários tipos de fenômenos e, depois, dizer como se trata a questão. A *incivilité* remete à questão mais geral da educação e do ensino. Nunca vimos um aluno que vai à escola com prazer e que encontra sentido no que está estudando, bater no professor. A questão é outra: *incivilité* é também a questão da aprendizagem das regras de base da nossa sociedade, na escola, na família e em todas as instituições sociais. Esses jovens podem ler nos jornais e nas revistas histórias de corrupção, inclusive de corrupção dos políticos. O que vamos dizer a eles a respeito de valores? Não é tão fácil! A questão da violência depende dos países. Na França, desenvolvemos práticas que estão entre a polícia e o estabelecimento escolar, pensando que, muitas vezes, a própria violência é

também uma questão mais geral de respeito às leis; dentro da lei a questão é de polícia. O tráfico de drogas não é assunto a ser tratado pelos docentes, é da alçada da própria polícia. Na Alemanha, o tema mais forte é o racismo, porque está presente na história daquele país. Quando eles estão pesquisando a violência, este tema está no centro. Na Inglaterra, no norte da Europa, nos países da Escandinávia a questão é mais a das comunidades; lá quase não se usa o termo violência, opta-se por outro - *bullying* - que se refere ao fato de não tratar o outro com respeito.

Dialogia: Em que língua é?

Prof. Charlot: Inglês, temos de verificar no dicionário porque o nosso inglês é um pouco fraco. Eles consideram a questão das regras de convivência. Essas várias interpretações remetem às diferenças culturais: a França é um país político-jurídico; a história da Alemanha é recente, ainda está pesando nas mentes; a Inglaterra e a Escandinávia são países que prestam mais atenção à questão da comunidade, da convivência. Assim, cada nação tem vários modos de tentar diminuir a violência, a chamada *incivilité*.

Dialogia: Se a escola é o *locus* do saber institucional e socialmente aceito, como ela convive com os diversos saberes produzidos socialmente?

Prof. Charlot: Sinceramente, ela não convive, nem sabe de outros saberes de muitos lugares. (risos) Mais uma vez a questão não é tão simples, porque existe uma especificidade e não devemos nos esquecer dela, senão vamos perder a própria escola. Aqui, na França,

desenvolvemos, na década de oitenta, a idéia de uma abertura da escola, o que é certo. Mas se estamos abrindo completamente a escola, não há mais diferença entre ela, a rua e a família. A escola é um lugar onde a criança pode e deve encontrar outros tipos de saberes, distintos daqueles da rua ou da família; um lugar onde ela possa encontrar outros mundos, outros continentes, outros tempos, sabendo que há outros lugares, houve outro tempo. Assim, deve existir um mínimo de 'fechadura' simbólica da escola, porque se... fechadura não é uma boa palavra em português, estou buscando outra. Em francês é *clôture*, o que está ao redor de um jardim para fechá-lo.

Dialogia: Uma cerca?

Prof. Charlot: Sim, uma cerca simbólica, de tal modo que, estando na escola, estamos entrando em outro mundo. E a escola não deve perder essa referência porque, ao perdê-la, desenvolverá discursos quase loucos. Há debates, até brigas no Brasil, envolvendo a questão da merenda: há gente que acha que o que importa na escola é a merenda. É bom que a escola dê a merenda que os alunos não recebem da família, concordamos, mas não é o papel próprio da escola, que se deve preocupar em permitir ao jovem penetrar em outros mundos, desenvolver outros tipos de atividade, outras coisas. A escola é para ajudar esse aluno a entrar em outro mundo. Defendo, na França, a idéia da cerca simbólica e da abertura social. Uma cerca simbólica porque na escola devem acontecer coisas que não podemos encontrar fora dela. Mas temos também de conhecer quem são estes jovens e

em que condições vivem. Para tanto, a escola deve estabelecer muitas ligações com a comunidade, deve estar aberta à sociedade. É a ligação entre uma grande abertura social e uma especialização simbólica que permite, ao mesmo tempo, respeitar as origens sociais e culturais da criança e transmitir a ela um patrimônio humano mais amplo do que a cultura da sua comunidade. Temos que levar em consideração o que está fora da escola, mas também devemos atentar para sua especificidade. Se não preservarmos a especificidade da escola, ela não servirá para nada.

Dialogia: Professor Charlot, agradecemos muitíssimo esta entrevista, sua disponibilidade e atenção.

AS IDÉIAS DE B. CHARLOT NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Miguel Henrique Russo

Doutor em Educação (FE / USP) e
professor da graduação em
Pedagogia e do Programa de
Mestrado em Educação da
UNINOVE.

É sempre um desafio comentar qualquer entrevista, principalmente quando se trata de um importante pesquisador na área das Ciências da Educação, como é o caso de Bernard Charlot. O entrevistado é bastante conhecido no Brasil em decorrência do seu livro *A mistificação pedagógica* (Rio de Janeiro: Zahar, 1979), muito discutido na década de 80 e que ainda mantém grande atualidade em face das pequenas mudanças ocorridas na prática escolar brasileira e das tímidas políticas estatais para o setor, talvez mais equivocadas do que tímidas.

Este texto não pretende ser uma interlocução com o entrevistado. Trata-se simplesmente de um comentário sobre algumas das muitas reflexões que perpassam a entrevista e refletirão o viés da área de interesse do comentador, a saber, os impactos das políticas educacionais na escola pública. Por fim, ainda que brevemente, buscaremos contextualizar as idéias do entrevistado na realidade educacional brasileira.

Instado pela entrevistadora, Charlot trata de inúmeros temas: fracasso escolar e seus determinantes sociais e pedagógicos; papel do professor na aprendizagem do aluno; formação de professores; ciclos escolares; sociologia do sujeito.

A questão do fracasso escolar é um daqueles

temas para os quais encontramos, na literatura pedagógica, uma gama de causas que nos faz patinar, sem sairmos do lugar, quando vamos em busca de responsáveis. Não nos parece ser este um bom caminho para entendê-lo e propor alternativas de superação. A exemplo de qualquer outro aspecto do processo educativo, o fracasso escolar não admite explicações reducionistas, isto é, não se trata de atribuir culpa ou responsabilidade a esta ou àquela parte. A natureza do processo pedagógico é suficientemente complexa para sofrer a influência de múltiplos fatores: alguns mediatos, outros imediatos; alguns propulsores, outros restritivos; alguns facilmente perceptíveis, outros ocultos pelas tramas do real. Assim, parece que é preciso sempre ampliar as análises e submeter todas as variáveis a um processo de questionamento/investigação. Por outro lado, não se pode, *a priori*, isentar nenhuma das partes de suas responsabilidades no sucesso ou fracasso do trabalho escolar, na qualidade ou deficiência do 'produto' da escola.

O fracasso escolar é o resultado, na escola pública, de um conjunto de fatores que compreendem: o descaso das autoridades na aplicação dos recursos financeiros destinados à educação; políticas públicas equivocadas; ineficiência na gestão das políticas

educacionais; graves distorções na gestão dos sistemas e das unidades escolares; inadequada formação, penosas condições de trabalho e aviltante remuneração dos professores; inexistência de projeto político-pedagógico na escola e sua conseqüência imediata - a fragmentação do trabalho no cotidiano escolar -, além das inúmeras carências que comprometem o desempenho escolar de significativa parcela dos estudantes.

As evidências empíricas indicam que, no Brasil, o cenário atual da escola pública é amplamente favorável à produção do fracasso escolar dos alunos, especialmente porque atende às camadas mais carentes, ou seja, aquelas que demandam mais atenção, competência e compromisso da escola para superar suas limitações materiais. Esse quadro pouco se alterou nos últimos anos, apesar do muito que se tem propagandeado ao contrário.

Ainda que não se leve em conta a dimensão psicológica do processo pedagógico, parece-nos uma simplificação a fala de Charlot sobre a responsabilidade do aluno no fracasso escolar. O próprio entrevistado nos diz que "existe uma correlação entre o fracasso escolar e a origem social do aluno". A ressalva de que não há determinismo nessa relação porque "alguns alunos de bairros populares são bem sucedidos na escola", parece referir-se mais à exceção do que à regra. Quando se trata do Brasil, é possível falar numa relação de determinação, como revelam os dados estatísticos divulgados, recentemente, pelo próprio MEC: neles se constata a persistência de elevados índices de retenção e evasão em todo o ensino fundamental, com perversa incidência nas regiões norte e

nordeste, exatamente aquelas onde os indicadores socioeconômicos também são os mais precários.

Nesta temática é preciso retomar, de passagem, o retrocesso registrado no desempenho dos alunos submetidos ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, realizado pelo MEC em 2000. Segundo o MEC, os índices de acerto nas provas voltaram aos de 1996, quando se iniciou aquele programa. Não tendo como explicar esses resultados que contrariam o discurso oficial justificador das políticas educacionais em curso nos governos federal e estaduais, o que vimos foi a repetição do conhecido filme: a culpa é dos professores que não estão à altura para compreender e desenvolver as propostas governamentais.

Como um dos determinantes do fracasso escolar, Charlot apresenta as diferenças de classe entre os professores e os alunos das camadas populares. Para ele, essas diferenças se revelam no desconhecimento, pelos professores, das condições de vida dos alunos. Se há, ou houve diferenças de classe entre professores e alunos do ensino público no Brasil, elas se dão/deram em casos extremos porque há muito os docentes das escolas públicas têm sofrido um processo de pauperização que os coloca entre aquelas categorias profissionais progressivamente incorporadas à base da pirâmide socioeconômica. Isso diminui os efeitos relatados pelo entrevistado, que claramente se referem a um fenômeno francês, ou seja, de país desenvolvido.

Para além de todas as evidências empíricas, reforça essa percepção o resultado de pesquisa realizada pela FUVEST sobre a origem

socioeconômica dos ingressantes na Universidade de São Paulo, em 2001. Segundo o referido levantamento, a maioria dos alunos das camadas trabalhadoras que ingressou naquela universidade pública destinou-se aos cursos de licenciatura.

Aquilo que Charlot indica como parte das razões que, na França, contribuem para o fracasso escolar, no Brasil soma-se aos efeitos da violência que se instalou nas escolas em geral, especialmente nas públicas, e que ultrapassa as questões de indisciplina ou *incivilité*. Há relatos que indicam que este fenômeno já não é restrito às áreas em que predomina o crime organizado, como nos morros cariocas ou nas regiões mais violentas de São Paulo.

A imprensa diária é pródiga em revelar esse quadro sinistro a que estão submetidos professores e alunos, vítimas dos efeitos da acelerada degradação da sociedade sob o capitalismo contemporâneo e da fragilidade do Estado para intervir nesse processo que, em última instância, culmina com o questionamento dos próprios valores proclamados pela educação. Na escola, a violência não é só simbólica, é física: freqüentar a escola, em muitos casos, representa verdadeiro risco para a vida. Recentemente, tomamos o depoimento de um professor que, preocupado em estabelecer um pacto que permitisse o bom funcionamento da escola onde trabalha, participou das negociações com os controladores do tráfico de drogas e as gangues que dominam a região.

Saber lidar com situações conflituosas e violentas parece ser, hoje, um atributo exigido do professor; no entanto, tem sido também

um dos fatores de desistência profissional no magistério. É de tal ordem a gravidade da situação das escolas e de seus profissionais que não se pode omiti-la no processo de formação docente.

Formação de professores

Outra temática pela qual transita o entrevistado é a da formação dos professores. Ele chama a atenção para uma questão que parece ser comum à França e ao Brasil, quando afirma que “a formação do professor é feita através de aulas tradicionais”, o que é uma contradição com o que se espera que ele faça quando estiver no magistério. Dá-se pouca ênfase à dimensão investigativa na formação dos professores. E ainda que o discurso das novas diretrizes curriculares para as licenciaturas incorpore elementos progressistas, a prática tem estado aquém da expectativa. Há um círculo vicioso que precisa ser rompido, e isto somente ocorrerá quando as condições de trabalho e a remuneração dos professores forem tratadas seriamente pelo Estado, o que parece não ser possível no cenário das políticas neoliberais em curso no país, embora o discurso do governo tente negar essa realidade. Somente com essas providências os cursos de formação de professores ganhariam demanda e importância, superando sua condição atual de cursos de segunda categoria.

Sabe-se que é muito forte a influência dos modelos na definição do estilo docente que os alunos adotarão. Ora, como aponta Charlot, é lícito concluir que o modelo que impregnará a prática dos futuros professores é aquele utilizado na sua formação. Essa

constatação aponta, portanto, para a necessidade de rever os currículos e metodologias dos cursos de licenciatura, em geral, e o de pedagogia, em especial. Dados os vultosos investimentos que exigem, as esferas oficiais da educação e as instituições formadoras deverão empenhar um grande esforço para reverter o atual quadro e colocar a formação dos professores entre as prioridades que buscam a superação dos pífios resultados nacionais na educação.

Aqui, outra contradição das políticas educacionais: enquanto se prioriza o ensino fundamental, destinando-se a ele a maior fatia dos recursos orçamentários da educação nas três esferas de governo, simplifica-se a formação dos professores que vão atuar nesse segmento, aligeirando-se os cursos e restringindo-os à dimensão técnica. Além da relação de prazer com o saber, a satisfação que o professor precisa ter na sua atividade profissional só pode se dar no âmbito de um projeto político-pedagógico ao qual ele articule seu projeto existencial. Por ser uma opção de valores sobre o homem, a sociedade e a educação, o projeto político-pedagógico da escola deverá conter elementos de um projeto de sociedade, por meio do qual serão canalizados os valores individuais do professor. Dessa forma, ele terá a possibilidade de exercitar seu projeto pessoal.

As condições concretas de trabalho da maioria dos professores são alienantes, restringindo práticas criativas e reflexivas. Daí a sua superação depender de uma transformação na esfera da vida cotidiana. Nada muda com discurso ou boas intenções: devem ser criadas as condições objetivas para um cotidiano mais enriquecedor na instituição escolar. A maioria

dos professores mal dá conta de atender às demandas do cotidiano e pouco reflete sobre sua prática para transformá-la numa verdadeira práxis.

Ciclos

Provocado, Charlot aborda a questão da organização didática da educação básica, em especial a dos ciclos (LDB, art. 23). Ao mostrar-se favorável à organização por ciclos, o pesquisador francês não deixa de ressaltar que sua adoção não é uma panacéia. Ao contrário, a criação de ciclos, como em qualquer mudança estrutural, é ineficaz se não for acompanhada de transformações na prática pedagógica, esta sim crucial para o sucesso da aprendizagem e da educação.

Aí reside, acredito, o problema central para as mudanças pretendidas em termos de políticas públicas no Brasil. As recentes mudanças não têm conseguido alterar o quadro geral de ineficácia sistêmica na educação porque se restringem aos aspectos estruturais, sem o acompanhamento de medidas fundamentais para que ocorram transformações na prática educacional. Essa tem sido a marca distintiva das políticas públicas para a educação, as quais, em geral, têm sua formulação limitada aos gabinetes da burocracia estatal e a uma divulgação pautada pela exploração política. A partir daí, parece que os governantes acreditam na mudança da realidade como uma expressão de seu desejo ou porque basta a letra da lei. Essa forma de condução dos programas e projetos de governo tem determinado o fracasso de algumas boas e importantes idéias.

Ainda que de passagem, arriscamos dizer que

a falta de empenho - no momento em que ele é mais importante - revela exatamente a etapa de maior dificuldade das políticas públicas: a sua implantação. É neste momento que se devem colocar as novas idéias à prova, isto é, submetê-las às condições contextuais que oferecem resistências às mudanças, transformando objetos ideais em objetos reais. Nesse movimento, as novas idéias e as resistências a elas terão de ser conhecidas, entendidas e assumidas por aqueles que serão responsáveis pela sua materialização. É aí que se verá se a nova proposta encontra eco para se impor à realidade existente, transformando-a. A par dos problemas de gestão da implantação das políticas públicas de educação e dos entraves que a realidade escolar apresenta para sua transformação, em geral não se cumpre, nessa fase, um mandamento primário do processo de convencimento e comprometimento dos agentes, que é dar voz aos interessados.

Sociologia do sujeito

Finalmente, parece inescapável um comentário sobre a proposição de uma sociologia do sujeito feita pelo entrevistado. Apesar de o autor recusar referenciá-la na esteira das 'teorias' da pós-modernidade, ela parece estar embebida, no mínimo, por constatações semelhantes, ou seja, a de que as relações sociais não são mais pautadas pelos grandes paradigmas e modelos que norteavam a vida das pessoas, exigindo delas compromissos definitivos. Assim, quando Charlot fala que "há uma independência, uma autonomia do indivíduo que não é total, mas é mais importante que a de outrora: podemos

nos casar e depois nos divorciarmos mais facilmente do que há trinta anos", reconhece que as referências sociais da atual sociedade são outras e que, entre muitas mudanças perceptíveis nas últimas décadas, é inquestionável o reconhecimento do sujeito. As pessoas, mais do que simples membros de classes ou grupos sociais, também são entidades vivas que transformam o social em algo que está além de uma composição de grupos e classes; algo que se localiza em uma esfera permeada por múltiplas e complexas individualidades que, apesar de traduzirem padrões de conduta e comportamento, não se resumem a eles.

A preocupação de Charlot, como de toda sociologia, talvez seja a de vencer um dos modelos clássicos de interpretação que dominou o pensamento sociológico por longos anos e que, por intermédio de um campo de análise ou de conhecimento bem delimitado, procurava explicar a sociedade a partir de grandes categorias e modelos, os quais, em parte, remetiam ao campo econômico. Com isso, Charlot não acredita que a melhor compreensão dessa sociedade, cuja característica principal foi a de libertar os indivíduos das ideologias e valores definitivos, possa ocorrer com o auxílio das contribuições exclusivas de uma ciência específica como a Sociologia, mas que esta deve reconhecer as contribuições de outras ciências - como a Psicologia -, ou recorrer a elas, e vice-versa.