
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.