

ENSINAR, FORMAR: LÓGICA DOS DISCURSOS
CONSTITUÍDOS E LÓGICA DAS PRÁTICAS¹Bernard CHARLOT²

Resumo

A lógica da formação é a das práticas, a lógica do ensino é a dos discursos constituídos em sua coerência interna. Na formação dos professores, é necessário distinguir quatro níveis de análise: o saber como discurso constituído em sua coerência interna, a prática como atividade direcionada e contextualizada, a prática do saber e o saber da prática. Formar professores é também situar, a partir dos saberes e das práticas, os pontos onde podem se articular lógicas que são e permanecerão heterogêneas. Por fim, o autor analisa como evoluiu historicamente a relação entre essas duas lógicas, na França, no século XX, no que concerne à função do professor.

Abstract: To teach, to organize: the logic of constructed discourses and the logic of practice.

The logic of training is one of practice; the logic of teaching is one of established discourse in its internal coherence. In teacher training, four levels of analysis must be distinguished: knowledge as an established discourse in its internal coherence, practice as a directioned and contextualized activity, the practice of knowledge, and the knowledge of practice. Training teachers also means situating knowledge and practices, points that articulate logics, which are heterogeneous and will remain so. The author makes a historical survey of the evolution of the relationship between these two logics in the teaching profession in the twentieth century France.

¹ Este artigo retoma uma intervenção feita no seminário de formação dos "Animadores" do IUFM, organizado em junho de 1990 por Jacky Beillerot e Gérard Malglaive. O texto foi publicado originalmente na revista RECHERCHE ET FORMATION N° 08, em outubro de 1990, pelo INRP (Institut Nationale de Recherche Pédagogique), em Paris.

² O autor é professor da Universidade de Paris-VIII, onde dirige a equipe de pesquisa ESCOL (Educação, Socialização e Coletividades Locais), desde 1987. TRADUÇÃO: NELSON BARROS DA COSTA (DLV – UFC) e Fátima Vasconcelos da Costa (FACED – UFC)

"Ensinar" e "formar" são dois termos já antigos, posto que apareceram no francês, respectivamente, no fim do século XI e na metade do século XII. Ensinar deriva de "insignire" (ou "insignare"): sinalizar; formar deriva de "formare": dar forma. Entretanto, a partir da segunda metade do século XIX, e ainda hoje, o termo "formação" remete à "formação profissional". Ele não se impôs com essa restrição sem dificuldade, uma vez que subsiste o termo "aprendizagem", que era empregado no tempo das corporações, e que são igualmente empregadas as expressões "ensino profissional" e "educação profissional". Mas essa ancoragem da palavra "formação" no universo da profissão nos fornece um primeiro ponto de referência.

Direcionar os olhos da alma para o saber, dotar o indivíduo de competências

Ensina-se um saber, forma-se um indivíduo.

A idéia de ensino implica em um saber a transmitir, quaisquer que sejam as modalidades de transmissão, que podem ser magistrais ou passar por processos de "construção", de "apropriação". Ela faz referência, ao menos implicitamente, a um modelo de três termos: o saber a adquirir, que é o objetivo, o ponto de referência do processo, sua razão de ser; o aluno ou, se preferir, o aprendiz; o mestre, cuja função é servir de mediador entre o aluno e o saber, "sinalizar", como indica a etimologia, direcionar os olhos da alma para o saber, como dizia Platão. A lógica do ensino é aquela do saber a ensinar, do saber constituído em sistema e discurso que tem uma coerência própria (em "logos", diziam os gregos). A coerência do discurso é então interna: o que dá pertinência a um conceito é o conjunto das relações que ele mantém com outros conceitos em um espaço teórico, relações constitutivas desse conceito.

A idéia de formação implica a de indivíduo que se deve dotar de certas competências. O conteúdo e a natureza mesma dessas competências podem variar segundo o tipo de formação e o momento histórico: em 1950, as empresas definiam a formação profissional pelas capacidades específicas determinadas a partir da análise da função no trabalho; em 1990, elas põem em destaque a transferibilidade, a adaptação, a flexibilidade da mente e das condutas. Mas, seja qual for a maneira pelas quais essas competências são determi-

nadas, elas serão sempre definidas em referência a situações e a práticas. Formar alguém é torná-lo capaz de executar práticas pertinentes a uma dada situação, definida de maneira restrita (função no trabalho) ou ampla (em referência a um setor de trabalho encarregado de um processo de produção). Práticas pertinentes em relação a quê? A um fim que se deve atingir. O indivíduo formado é aquele que, através de suas práticas, é capaz de mobilizar os meios e as competências necessárias (as suas, mas também eventualmente as dos outros) para atingir um fim determinado em uma situação dada. A prática é direcionada: o que lhe dá pertinência é uma relação entre meio e fins. A prática é contextualizada: ela deve poder controlar a variação; não apenas aquela previsível, normatizada, mas a variação como minivariação, como desvio da norma, como acaso, como expressão da instabilidade inerente e irreduzível de qualquer situação.

A lógica da formação é aquela das práticas, por definição contextualizadas e organizadas para atingir um fim, enquanto que a lógica do ensino é a dos discursos constituídos em sua coerência interna. O formador é o homem (ou a mulher...) das mediações; o professor³, aquele dos conceitos. O formador é o homem das variações; o professor, aquele dos saberes constituídos como referências estáveis. O formador é o homem das trajetórias; o professor é o das aquisições acumuladas em patrimônio cultural. Por suas características parmenidianas, o professor participa de alguma maneira do sagrado; enquanto que o formador, por sua natureza heraclitiana, pertence ao mundo do profano, aquele das necessidades e do tempo que passa.

Entretanto, por útil que seja essa primeira referência, é necessário evitar cristalizar a diferença entre ensino e formação. Com efeito, esses termos não se referem a essências eternas mas a atividades sociais, de tal maneira que suas definições não são estáveis, que seus limites não são precisos, que seus domínios podem se recobrir parcialmente. Além disso, seria preciso introduzir outros termos no debate: "educação", "instrução", "cultura", ou mesmo "instituição", que deu origem à palavra francesa *instituteur* (professor das séries iniciais).

³ Em francês, tanto aluno como professor recebem diferentes designações conforme o grau de ensino. No entanto, como em português professor designa todo e qualquer docente, utilizaremos apenas este termo ao longo do texto, especificando-o quando o texto fizer referência a essas diferenciações. (Nota para a tradução brasileira)

O conjunto dessas atividades traduz o fato de que o homem não é uma realidade dada, mas algo que se constrói, ou seja, ele se humaniza através de suas interações com outros homens. Porém, cada uma dessas atividades, num momento e lugar determinados, só pode ser definida precisamente nas suas relações umas com as outras. Precisamos então matizar e complexificar as definições das quais partimos.

O ensino como formação: prática do saber e cultura do indivíduo

O ensino é transmissão de um saber, mas se essa transmissão pode tomar uma via direta, a via magistral, ela pode também se operar pela via indireta, aquela da construção do saber pelo aluno. As pedagogias novas insistem sobre o papel ativo do aluno como condição de acesso ao saber, o papel do professor como sendo menos o de comunicar seu saber que o de acompanhar a atividade do aluno, de lhe propor uma situação potencialmente rica, de lhe ajudar a ultrapassar os obstáculos, de criar outros novos para que ele progrida. O modelo subjacente é aqui, enfim, aquele da aprendizagem, no sentido que este termo toma no mundo do artesão, mais do que aquele da comunicação de uma mensagem. Em outros termos, há uma *prática* do saber e o ensino deve formar para esta prática e não apenas se contentar em expor conteúdos. Aprofundando-se a análise, aliás, pode-se aplicá-la igualmente ao ensino magistral: quando "ministra um curso", o educador pratica o saber diante dos alunos e supõe que estes, seguindo-o passo a passo, aprendem a pensar. Neste sentido, todo ensino digno desse nome se pretende também formação.

Contudo, se a defasagem entre ensino e formação se encontra assim atenuada, ela nem por isso é anulada. A prática que aqui está em questão é com efeito uma prática do saber. Ela funciona segundo as normas específicas do mundo do saber: construção de um universo e de um discurso no qual a norma é a coerência interna. A prática *do saber* é organizada para atingir um fim, mas, diferentemente de uma prática profissional, a finalidade aqui não é de produzir efeitos agindo sobre o mundo, e sim de produzir um mundo específico, no qual a lei é a coerência. Além disso, ainda que esta prática seja contextualizada, seu objetivo é descontextualizar o saber: ela é contextualizada, uma vez que, como toda prática, tem a marca da situação na qual ela

se desenvolve; mas ela tende precisamente a se libertar dessa ancoragem a uma determinada situação para construir um saber que seja verdadeiro qualquer que seja a situação. Não se deve confundir, e reduzir um ao outro, um ensino "ativo" que pretende formar para as práticas do saber e uma formação profissional que pretende dotar o indivíduo das capacidades que lhe permitam dominar uma situação complexa e nela inscrever os efeitos pretendidos. Mesmo se, evidentemente, a formação para as práticas do saber se reveste de um interesse especial, quando a formação profissional em questão é aquela dos professores, que deverão produzir efeitos de saber em seus alunos.

Faz-se necessário, igualmente, matizar a diferença entre ensino e formação quando se leva em conta o caráter intencional da educação que atravessa em geral o ensino, principalmente nos seus primeiros níveis. A transmissão de saberes, de fato, não tem unicamente e algumas vezes nem mesmo essencialmente como objetivo dotar o aluno de um conhecimento dos conteúdos transmitidos. Através da difusão do saber, o professor visa, segundo as épocas e os lugares, "moralizar o povo", formar a Razão, formar o Cidadão, desenvolver o indivíduo, dar sentido ao mundo, etc. Ou seja, "cultivar" o indivíduo, lhe dar forma, uma forma apropriada ao lugar, ao tempo, algumas vezes ao sexo e à origem social. Transmite-se então o saber para formar o indivíduo.

Entretanto, mais uma vez, a diferença entre ensino e formação, no sentido que toma o segundo termo dentro de um projeto de formação profissional, não se encontra anulada. Cultivar o indivíduo, qualquer que seja o conteúdo específico que se atribua à idéia de cultura, é prepará-lo para adotar certos comportamentos dentro de certas situações, e dotá-lo de práticas correspondentes, assim como da capacidade de ajustar essas práticas conforme o contexto. Mas falaremos de cultura, neste caso, mais que de formação, à medida que a situação de referência é muito ampla (aquela que define o Homem, o Cidadão, o Ser que vive sob as leis da Razão), tão ampla que cultivar um indivíduo é lhe inculcar o sentido da existência mais do que dotá-lo de competências específicas. Se o ensino, à medida que cultiva o indivíduo, é formador, o é em um sentido muito vasto do termo, diferente daquele que implica o uso moderno da palavra "formação".

Consideremos agora a diferença entre ensino e formação, colocando-nos desta vez do ponto de vista da formação. Devemos de novo matizar essa diferença a partir de dois pontos de vista.

O saber na formação, a formação como cultura

Em primeiro lugar, a "formação", no sentido estrito do termo, aquele que inicialmente nos serviu de referência, se distingue do ensino, mas implica entretanto em aquisição de saberes. O indivíduo formado deve ser capaz de mobilizar todos os recursos que lhe permitirão atingir um fim determinado, numa dada situação, incluídos aí os saberes necessários. Nós estamos agora, talvez, no coração do problema das relações entre ensino e formação: a lógica da formação, lógica das práticas, é diferente da lógica do ensino, lógica dos saberes constituídos em sistemas e discursos coerentes, mas a formação implica em saberes.

Defrontamo-nos aqui com um problema que opera no interior de todo empreendimento de formação profissional e no qual subsiste uma tensão permanente. Formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objetivo perseguido.

Mas formar é também transmitir saberes que, se são transmitidos como simples instrumentos de uma prática, correm o risco não somente de se descaracterizarem, mas também de dificultarem a adaptação da prática ao contexto, e, se eles são transmitidos no seu estatuto de saberes constituídos em discurso coerente, correm o risco de "deslizar" sobre as práticas e de não ter nenhum valor instrumental.

O problema chave está aí, e ultrapassa largamente o da formação profissional, já que é bem o problema da tensão entre uma lógica das práticas e uma lógica dos discursos constituídos que se exprime, em termos subdeterminados pela ideologia e filosoficamente pouco pertinentes, nos debates entre "o abstrato" e "o concreto". Um saber pode adquirir sentido segundo dois tipos de lógica, não a do concreto e a do abstrato, o que não quer dizer nada, pois, por natureza, um saber é "abstrato", mas segundo aquela das práticas e aquela do discurso constituído. Essas duas lógicas são radicalmente heterogêneas. Elas não podem ser integradas em um modelo unificado do tipo "saberes fundamentais 'aplicados' à prática" – modelo que volta a negar a especificidade da prática – ou do tipo "saberes fundamentais 'emanados' da prática" – modelo que volta a negar a especificidade dos sistemas de saberes.

Entretanto, se essas duas lógicas são irredutíveis, elas não estão condenadas a "deslizar" eternamente uma sobre a outra sem que o professor, o formador, o forma-

dor de professores ou de formadores possam jamais relacioná-las. Duas formas de mediação entre essas duas lógicas podem servir de ponto de referência: a prática do saber e o saber da prática.

Se o saber se apresenta sob a forma de sistemas apresentáveis em discursos constituídos, no mínimo foi necessário um processo de constituição desse sistema e desse discurso: o saber-discurso é o efeito de uma prática de saber, prática científica sobre a qual Gaston Bachelard escreveu páginas apaixonantes, por vezes prática pedagógica, prática que, nos dois casos, procede por aproximações sucessivas, retificações, precisões etc. Trata-se exatamente de uma prática: o conceito não tem aí estatuto de objeto a ser contemplado ou exposto num discurso, mas estatuto de instrumento para resolver problemas, construir outros conceitos, produzir efeitos de saber. Porém, trata-se de uma prática da qual a finalidade última é construir um mundo coerente de saberes. Essa prática é uma prática específica. Ela funciona no homogêneo, o saber adquirido permitindo construir novos saberes, enquanto que uma prática profissional funciona no heterogêneo, o saber mobilizado permitindo produzir bens ou serviços, ou seja, efeitos que não são efeitos de saber. Prática, mas prática específica, a prática do saber é uma forma de mediação entre a lógica das práticas e aquela dos discursos eruditos. Mediação, e não integração das duas lógicas: entre essa prática e a teoria que, como indica a etimologia, é "observação, contemplação", subsiste uma diferença de natureza. A prática do saber é uma prática e não um saber.

O saber da prática, ou seja, os conhecimentos sobre a prática produzidos pela pesquisa, constitui uma segunda forma de mediação entre as duas lógicas. A prática, com efeito, pode ser o objeto de um saber que funciona segundo suas próprias normas de estabelecer coerência. Mas, assim como a prática do saber é uma prática de um tipo particular, o saber da prática é também um saber específico. Ele, com efeito, trata de práticas direcionadas, logo seqüenciais, contextualizadas e portanto submetidas a variações que não podem ser reduzidas a distinções conceituais: ele é saber da realização de objetivos e da contextualização, ao mesmo tempo em que, enquanto saber, ele se põe como válido em si mesmo, escapando à finalização e à contextualização. Não há aí necessariamente contradição, mas no mínimo uma dificuldade que explica sem dúvida porque são produzidas tão poucas pesquisas sobre as prá-

ticas. Saber, mas saber específico, o saber da prática pode funcionar como mediação entre a lógica das práticas e aquela do saber constituído em discurso. Mas ainda desta vez mediação não significa integração: o saber da prática é um saber e não uma prática. Ele pode dotar o profissional de uma competência suplementar para atingir seus fins, mas ele não poderia em nenhum caso ser considerado como uma teoria fundamental que o profissional só teria que aplicar. A diferença entre a lógica das práticas e aquela dos sistemas de saberes é irreduzível, e isso é válido também para os saberes sistematizados que têm por objeto a prática. É bom que isso seja lembrado num momento em que, algumas vezes, se confunde a necessidade de desenvolver a pesquisa sobre as práticas de ensino e a ambição de constituir uma didática "científica", que diria sob a forma de teoria a verdade da prática.

E imprescindível, quando se reflete sobre a formação dos professores, distinguir bem esses quatro níveis de análise: o saber como discurso constituído em sua coerência interna, a prática como atividade direcionada e contextualizada, a prática do saber e o saber da prática. Formar professores é trabalhar os saberes e as práticas nesses diversos níveis e situar, a partir dos saberes e das práticas, os pontos onde podem se articular lógicas que são e permanecerão heterogêneas – o que, aliás, é fundamental, porque a pretensão de integrar o saber e a prática num discurso ou numa prática totalizante é fonte de dogmatismo e de totalitarismo.

Lembrar que a formação implica também na transmissão de saberes nos levou a matizar a diferença entre ensino e formação. Faz-se necessário, agora, que relativizemos essa diferença a partir de um segundo ponto de vista.

O ensino, como já assinalamos, não é simples transmissão de um saber, mas é igualmente portador de uma intenção cultural. Do mesmo modo, a formação não é simples aprendizagem de práticas, ela é também acesso a uma cultura específica. Esta dimensão cultural era completamente explícita no universo artesanal, que concebia a aprendizagem de um *métier* pelo jovem como uma obra de educação global. Proudhon escrevia: "A instrução é inseparável da aprendizagem; a educação científica, da educação profissional"; "separar, como se faz hoje, o ensino da aprendizagem e, o que é mais detestável ainda, distinguir educação profissional do exercício real, útil, sério, cotidiano da profissão, é re-

produzir, sob uma outra forma, a separação dos poderes e a distinção de classes, os dois instrumentos mais enérgicos da tirania governamental e da subalternização dos trabalhadores"⁴. Para o artesão, a mão é a síntese da teoria e da prática, e a educação manual suporte de uma educação integral. No momento em que o universo artesanal desmorona, a unidade entre a concepção e a execução se desfaz, assim como aquela entre o gesto e a cultura profissionais. Pouco a pouco o termo "aprendizagem" é substituído pelo termo "formação", portador ele mesmo de dois sentidos polares.

Em um sentido restrito, a formação se define em relação à eficácia de uma tarefa. Mas a formação pode igualmente ser compreendida num sentido mais amplo se se estende a idéia de formação profissional àquela de cultura profissional⁵. A cultura não é somente um conjunto de saberes, de práticas e de comportamentos. Ela se encarna numa forma de individualidade: o artesão, o "operário da indústria", o médico da zona rural, o professor das séries iniciais da III República⁶, etc. Ela é também uma relação de sentido com o mundo: é culto aquele para quem o mundo não é somente um lugar onde atuar, mas um universo de sentido. A cultura, enfim, é o processo mesmo pelo qual um indivíduo se cultiva, tornando-se portador e gerador de sentido. Assim como o ensino tem a ambição de ser cultura, na acepção dinâmica do termo, a formação pode ter a ambição de ser cultura. Ensino e formação convergem assim "no topo", na idéia de cultura, uma na sua lógica de saber constituído, outra na sua lógica de práticas organizadas para atingir um fim.

O que está então em jogo na formação não é somente uma relação de eficácia a uma tarefa, é uma identidade profissional que pode tornar-se o centro de gravidade da pessoa e estruturar sua relação com o mundo, engendrar certas maneiras de "ler" as coisas, as pessoas e os acontecimentos. Compreende-se que há aqui um ponto capital para se interrogar sobre a formação profissional dos professores.

Formar educadores na França do século XX

O ensino e a formação, já dissemos, são atividades sociais que se desenvolvem em lugares e momentos determinados. Seria preciso, portanto, complementar a análise através de um estudo histórico. O que designamos, em uma dada sociedade, em um momento determinado de sua história, por ensinar? Instruir? Formar? Cultivar? Como essas atividades se articulam no espaço social? Como elas se articulam na França de hoje? Que conseqüências extrair para a formação dos professores? Ao que me consta, um tal estudo histórico do recorte do campo da educação-formação ainda está por fazer. Não se trata, evidentemente, de fazê-lo aqui. Eu gostaria, no entanto, de esboçar quais poderiam ser suas grandes linhas para a França do século XX⁷.

No início do século, a situação é simples no que concerne às classes populares: elas recebem um ensino na escola primária, quase não recebem uma formação sistemática, nem na escola, nem mesmo na empresa – estima-se em menos de 10% o percentual de operários franceses que recebe uma formação além daquela que adquire no trabalho, pelo exercício mesmo da profissão. Além disso, a escolaridade da grande maioria das crianças do povo dificilmente influencia sua inserção e sua vida profissional.

Desde então, a função do professor de primeiro grau é clara: não se lhe demanda que forme jovens, no sentido profissional do termo, mas que ele assegure aprendizagens de base (o famoso "ler, escrever, contar", ainda tão vivo no imaginário coletivo) e, através de seu ensino, que "moralize o povo", conforme a versão bruta do século XIX, forme o cidadão à Razão, à Moral e à Pátria, segundo a reformulação republicana do mesmo objetivo. O professor é o mediador entre as classes dirigentes da sociedade e as classes populares. Através de seu ensino, ele cultiva, dá forma ao camponês, ao operário e ao empregado do setor de serviços da sociedade moderna. A partir de então, a formação do próprio professor associa o aprofundamento dos saberes que ele deve ensinar, a aquisição de um conjunto de práticas profissionais bem definidas e estáveis e o acesso a valores, a práticas sociais e a comportamentos que lhe permitirão desempenhar seu papel de mediador social. A função social do professor é suficientemente clara e coerente para que sua formação profissional ela mesma possa ser definida e realizada com toda coerência.

⁴ Cf. CHARLOT, B. et FIGEAT, M. (1995). *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*, Paris, Minerve.

⁵ Cf. CHARLOT, B. (1991) *Culture du pauvre ou humanités modernes? Le concept de culture technique à travers deux siècles de formation des ouvriers et des techniciens*, in *Culture technique et formation*, "Actes du Colloque de L'AECSSE", Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

⁶ No imaginário francês, esse professor é o modelo do "mestre da escola", educador do povo, do início da época republicana. Nota para a tradução brasileira.

⁷ Cf. CHARLOT, B. (1987) *L'École en mutation*, Paris: Payot.

O professor do segundo grau, de sua parte, não tem nem mesmo necessidade de uma formação profissional. Exige-se que ele ensine, e a aquisição de saberes a ensinar é considerada suficiente para sua formação profissional. Seu papel, com efeito, não é, em nenhum caso, o de "formar" – senão o Homem. A idéia mesmo de que ele poderia ter por objetivo preparar o jovem para uma inserção profissional indigna-o. Em 1952, ainda se pode ouvir em um discurso de distribuição de prêmios: "eu ousaria dizer: a cultura não deve servir para nada de imediatamente visível. Ela tem uma missão maior que fornecer técnicos: ela deve formar homens"⁸ – últimos ecos de um mundo que logo vai desaparecer.

Na realidade, através do domínio de certas formas de linguagens e do tipo de cultura que ele difunde, o professor prepara os jovens que freqüentam então o ensino secundário para ocupar na sociedade o lugar que os espera. Mas para fazer isto ele mesmo não tem necessidade de receber uma formação profissional específica. Não apenas ele ensina a um público pré-selecionado, suficientemente homogêneo, pronto para ter acesso ao saber que ele transmite, mas suas próprias práticas profissionais, centradas sobre o discurso, preparam muito bem os jovens para práticas profissionais as quais, elas também, têm o discurso por base. Existe uma grande homogeneidade entre as práticas pelas quais o professor é formado e selecionado, as práticas que ele executa na classe, as práticas que ele espera de seus alunos e as práticas profissionais futuras destes: o mundo do ensino secundário é inteiramente estruturado pela lógica do discurso constituído.

Esse mundo vai desestabilizar-se nos anos 60, arastando em seu movimento o ensino primário. Em 1959, com a decisão de prolongar a escolaridade obrigatória até dezesseis anos e de uma primeira abertura do ensino secundário a todos, e em 1963, com a criação dos colégios de ensino secundário (CES), o universo escolar muda de figura. A partir de então, sua missão é preparar o jovem para se inserir no quadro da divisão social do trabalho que serve de ponto de referência à planificação dos fluxos escolares. Um jovem de um colégio do subúrbio norte de Paris exprime muito bem, a sua maneira, qual é hoje a função central da escola: "quando eu entrei na escola, nos primeiros anos eu não sabia porque eu estava lá, eu pensava que eu estava estudando para me instruir, para aprender a ler. Mas, a partir dos 9 anos, eu

compreendi que eu estava estudando pra ter um bom futuro"⁹. A escola, a partir de então, é inteiramente voltada para a inserção profissional.

Desde então, o saber mesmo só pode adquirir sentido em referência a essa inserção futura, inserção longínqua, problemática, cujos laços com o que se aprende na escola permanecem pelo menos obscuros aos olhos dos alunos. A questão crucial agora é: para que serve aprender isto? A incitação a aprender se vê diante da injunção de utilidade. Em outras palavras, para o aluno, e, na maioria das vezes, para os pais, o saber é a partir desse momento pensado em uma lógica pragmática. Ele não passa de um elemento de uma prática escolar, o qual os sociólogos teorizam através do conceito de "estratégia" – conjunto de ações coordenadas que só têm pertinência em referência a um fim.

Ora, a relação com o saber, no que tange aos docentes, não mudou fundamentalmente. Para eles, e mais ainda para os professores do ensino secundário do que para os professores do ensino primário, o saber extrai sua legitimidade de seu estatuto de sistema coerente, enunciável em um discurso constituído. Àqueles alunos que buscam cada vez mais uma utilidade para o saber, propõe-se, como disciplina de referência, um sistema de saber ainda mais fechado, codificado, formalizado que antes: as matemáticas substituem as humanidades como disciplina rainha, uma língua ensinada como forma sem conteúdo sucedeu a uma língua morta¹⁰. As duas lógicas nem mesmo se afrontam: elas permanecem estranhas, deslizam uma sobre a outra, não oferecem pontos de articulação nem ao aluno nem ao educador.

Já em 1972, o Relatório da Comissão de estudo sobre a função do professor no segundo grau pode falar da "crise da relação pedagógica": "do modo como ela vinha se fazendo há apenas quinze anos, a profissão se tornou impraticável"¹¹. A situação não é, aliás, específica à França: Peter Woods, na Grã-Bretanha, fala de um "problema de sobrevivência". "As pressões sobre as capacidades de adaptação dos professores aumentaram, estão aumentando e continuarão provavelmente a aumentar (...). Os professores não podem mudar nem de profissão nem a ordem social, eles devem então se adaptar. Eles devem acomodar-se à situa-

⁸ Cf. ISAMBERT-JAMATI, V. (1970) *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, PUF.

⁹ Cf. CHARLOT, B., BAUTIER, É. e ROCHEX, J.-Y. (1992) *École et savoir dans les banlieues...et ailleurs*, Armand Colin.

¹⁰ Bem entendido, não são as matemáticas em si mesmas que são visadas aqui, mas a maneira pela qual elas são ensinadas.

¹¹ Relatório da comissão de estudo sobre a função educadora no segundo grau – *A documentação francesa*, 1972.

ção. Lá, onde os problemas são numerosos e intensos, a adaptação prevalecerá sobre o ensino (...). Os professores se adaptam desenvolvendo e utilizando estratégias de sobrevivência"¹². Primeiro sobreviver, depois ensinar: esta é, daí em diante, a ordem de prioridades para os professores. Sua famosa "resistência à mudança" é talvez antes de tudo a expressão do sentimento de precariedade, e mesmo de ameaça, que eles experimentam: quando se vive equilibrando-se sobre um abismo, toda mudança é antes de tudo desestabilização, desorganização de estratégias de sobrevivência elaboradas a duras penas.

A dificuldade de ensinar é um efeito da evolução geral das sociedades industriais modernas, não podendo então ser reduzida à desvinculação entre a relação dos jovens e dos professores com o saber. Mas essa desvinculação, que traduz ela própria um distanciamento crescente entre as duas lógicas que evocamos ao longo desse texto, exprime, no campo do saber, isto é, lá onde a escola encontra a princípio sua razão de ser, a mutação da escola moderna. Ela torna hoje particularmente difícil o exercício do «métier» do professor. O professor devia outrora dominar as práticas profissionais que lhe permitiriam transmitir saber aos jovens; mas os jovens não questionavam o valor particular desse saber em si mesmo. Hoje o professor deve dominar as práticas profissionais que lhe permitem transmitir, em sua coerência específica, saberes a jovens que só conferem alguma legitimidade ao saber se ele é "útil". A tensão entre a lógica das práticas e a do saber constituído em discurso não afeta mais somente os professores, como também os alunos. A partir daí, ela se torna muito mais difícil de gerir e as práticas profissionais para as quais o professor deve formar-se ficam muito mais complexas... e muito mais precárias.

Formar professores é dotá-los de competências que lhes permitirão gerir essa tensão, construir as mediações entre práticas e saberes através da prática dos saberes e do saber das práticas. Para formar educadores, é preciso ser igualmente capaz, enquanto formador de educadores, de gerir a mesma tensão.

Nota

Para os leitores interessados em conhecer outros trabalhos do autor, segue uma relação de algumas de suas obras, publicadas na França e no Brasil.

¹² WOODS, P. (1979) *The Divided School*, Routledge and Kegan Paul, London.

CHARLOT, B. A (1983) *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*, Rio de Janeiro: Zahar. Publicado originalmente na França em 1976 e republicado em formato de bolso. Traduzido na Itália e na Espanha.

CHARLOT, B. et FIGEAT M. (1979) *L'école aux enchères*, Paris, Payot.

CHARLOT, B. et FIGEAT M. (1985) *Histoire de la formation des ouvriers (1789-1984)*, Paris, Minerve.

CHARLOT, B. (1987) *L'École en mutation*, Paris, Payot. Traduzido na Grécia em 1992 com um prefácio original.

CHARLOT, B., BKOUICHE, R. et ROUCHE, N. (1991) *Faire des mathématiques: le plaisir du sens*, Paris, Armand Colin.

CHARLOT, B., BAUTIER, E. et ROCHEX, J.Y. (1992) *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin (6^o edição em 1997).

CHARLOT, B. (1995) *Les Sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*, Paris, E.S.F.

CHARLOT, B. (2000) *Da Relação com o saber. Elementos para uma teoria*, Porto Alegre: Artmed Editora. Publicado originalmente na França em 1997. Traduzido na Grécia em 1999.

CHARLOT, B. (1999) *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos.

CHARLOT, B. (org.) (1994) *L'école et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin.

CHARLOT, B. et BEILLEROT J. (orgs.) (1995) *La construction des politiques d'éducation et de formation*, Paris, PUF

CHARLOT, B. et ÉMIN, J.C. (orgs.) (1997) *Violences à l'école: état des savoirs*, Paris, Armand Colin.

CHARLOT, B. et GLASMAN, D. (orgs.) (1998) *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, PUF

CHARLOT, B. (1996) Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia in: *Cadernos de Pesquisa* n^o 97, São Paulo, p. 47 – 63. Publicado originalmente na França em 1992.

CHARLOT, B. (1995) Relações das crianças de classes populares com a escola e o saber in: *Cadernos da Graduação – UFRJ*, 2^o caderno da série Reflexões, p. 6-37.

CHARLOT, B. (1996) Criança no singular (entrevista) in: *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, Julho/agosto, p. 5-15.