

O SABER, A EXCLUSÃO ESCOLAR E PESQUISA EM EDUCAÇÃO¹

Entrevista com o professor Bernard Charlot²

Fátima Vasconcelos³

Sylvie Delacours Lins³

Revisão e tradução: Nelson Barros da Costa⁴

Itinerário de um pesquisador

BCH-UFC

ED: Professor Bernard Charlot, os leitores brasileiros o conhecem desde "A Mistificação Pedagógica". O senhor poderia traçar o percurso de suas idéias dessa obra até suas pesquisas atuais?

BC: A Mistificação Pedagógica estudava a questão dos discursos ideológicos que ocultam a realidade dos processos educativos, notadamente os laços entre a educação e a divisão social do trabalho. Foi o ponto de partida de um trabalho de tipo filosófico, já que eu sou filósofo de formação e não sociólogo.

Depois comecei a trabalhar em sociologia, primeiro a ligação entre sociologia do trabalho e sociologia da educação, porque tinha abordado a questão da divisão social do trabalho nas situações pedagógicas.

Eu tinha tentado mostrar que a divisão social do trabalho era ocultada por grandes discursos pedagógicos. Queria saber como estava a divisão do trabalho em nossa sociedade. Trabalhei com Madeleine Figeat, socióloga, e escrevemos juntos dois livros: um mais sociológico, que tem por título "L'école aux enchères" ("A escola em leilão"), e um bem volumoso, intitulado "Histoire de la formation des ouvriers" ("História da formação dos operários").

Depois de uma reflexão filosófica sobre a educação e sobre a divisão social do trabalho, submeti

este último a uma reflexão sociológica e histórica. Quando terminei a "Histoire de la formation des ouvriers", descobri que havia muitas contradições para além de meu discurso marxista (um pouco fechado) da época. Havia contradições nos sindicatos operários desde o princípio sobre essas questões e também contradições entre os empresários. Na França, atualmente, não existe somente uma forma de patronato, mas várias. É por isso que tive vontade de olhar melhor como isso funcionava na realidade social, levando em consideração tais contradições.

Depois, trabalhei só, porque Madeleine Figeat não seguiu meu itinerário. Escrevi "L'école en mutation" ("A escola em mutação"), em 1987, para tentar entender as transformações que ocorriam na escola daquele momento. Acho que nisso eu estava adiantado. Porque no final dos anos 90 vamos reencontrar as questões que eu levantava desde dos anos 80: o neoliberalismo que começava a aparecer e as transformações fundamentais da sociedade. A sociedade não é apenas neoliberal. Ela é neoliberal, mas mesmo uma sociedade de esquerda, mesmo o PT no poder no Brasil, tendo ganho esse poder do povo, tem que resolver certos problemas que são da sociedade moderna. Atualmente eles aparecem como se fossem ligados unicamente ao neoliberalismo e à globalização, mas qualquer sociedade moderna encontra problemas de complexidade, problemas que demandam a iniciativa das pessoas. Hoje se diz: "é o neoliberalismo e o individualismo", mas estamos numa sociedade tão complexa que, para tratar e resolver esses problemas, temos que apelar para a iniciativa das pessoas no trabalho e, particularmente, nas escolas. Esse apelo à iniciativa pode até se apresentar sob uma forma de gestão auto-regulada, uma versão da gestão democrática dentro da escola. Existe também uma versão neoliberal do isolamento de cada um, sem levar em consideração o peso das estruturas. Constatamos isso no final dos anos 80.

Paralelamente, pesquisei bastante a questão do ensino da matemática. Por uma razão relativamente simples. Porque pensava e ainda penso que quando refletimos politicamente sobre a escola, não podemos esquecer que se trata de um lugar onde se ensinam conteúdos.

¹ Entrevista realizada em 13/08/2001.

² Professor do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris VIII, onde coordena o grupo de pesquisa ESCOL (Educação, Socialização e Coletividades Locais).

³ Professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

⁴ Professor do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará.

E por que a matemática, fora o fato que minha dissertação de mestrado com Canguilhem⁵ era sobre a questão da epistemologia das ciências? Por que a matemática? Porque aparentemente, a matemática é a disciplina menos política, mais afastada dos conteúdos políticos. Se tomamos, por exemplo, o caso da história, da economia, da língua materna, vemos bem claramente como podem ser políticas. Mas por que as crianças dos meios populares têm também mais dificuldades em matemática? É uma questão que me interessava. Aliás, meu trabalho sobre essa questão é a origem de minha reflexão sobre a relação com o saber.

Tudo isso converge: a transformação das relações com o saber na sociedade moderna, mas também o estudo sobre a matemática, evidenciam o que parece ser uma questão-chave: o relacionamento, do ponto de vista escolar, entre a relação que temos com os conteúdos escolares, de um lado, e a relação com o mundo. Tudo isso vai convergir e está na origem das pesquisas sobre a relação com o saber.

Em 1987, ingresso na Universidade Paris 8 e crio uma equipe que tem duas linhas de pesquisa: uma linha, que é bem conhecida no Brasil, é da relação com o saber. A outra, bem conhecida na França, é a questão da territorialização das políticas educativas. Por quê? Porque essa chegada de uma nova forma de sociedade tem aspectos ligados ao que acontece na sala de aula, mas também aspectos políticos mais gerais relacionados a uma descentralização da educação, que foi um fenômeno essencial na França, já que éramos um dos países nos quais a educação estava mais centralizada.

Continuo então trabalhando com as questões de políticas educativas através da territorialização de tais políticas e, ao mesmo tempo, nas Zonas de Educação Prioritárias,⁶ pesquiso a relação com o saber. Tento estudar ao mesmo tempo o *micro* e o *macro*.

⁵ Georges Canguilhem (1904-1995): filósofo e epistemólogo francês, sua obra principal é *O normal e o patológico*, 1966. Foi um dos mestres de Michel Foucault.

⁶ Zonas de Educação Prioritárias (ZEP): escolas e colégios (geralmente situados nas periferias das grandes cidades francesas) em cujos alunos foram constatadas importantes dificuldades escolares. As ZEP beneficiam-se de redução do número de alunos por sala, de financiamentos de projetos paradigmáticos, artísticos, etc. e seus professores recebem um incentivo financeiro especial. Para isso, cada ZEP deve elaborar um projeto pedagógico específico.

ED: Como é que a relação com o saber e as diferentes figuras do aprender estão relacionadas com a escola? Há muitos trabalhos na França acerca do aluno, sua história, sua procedência, mas não será agora o momento de estudar a contribuição da escola na construção da relação com o saber?

BC: Não se pode falar da escola sem falar dos professores. Estudar a relação com o saber dos alunos não é suficiente. É preciso estudar também a relação com o saber dos professores e isso é terrivelmente difícil, ainda mais na França. Eu falo às vezes, brincando, que um professor, na França – talvez em outros lugares também, é uma pessoa que, qualquer que seja a pergunta que você faz, sempre começa respondendo: “não é minha culpa”. Os professores assumem posições defensivas. É por isso que é muito difícil trabalhar a relação com o saber dos professores.

Isto foi feito na Grécia, por Pascalia Yannakakis, e em São Paulo, por Beatriz Lomonaco, em teses que orientei. Os professores do ensino básico de São Paulo pareciam muito com os professores franceses. Será que existem universais nas relações dos professores com os saberes ligados à escola, quer dizer, maneiras de pensar que seriam criadas pela própria situação de ensino? Não é impossível. Nesse sentido, podemos pensar no conceito de contrato didático. Qual é a parte dos universais? Qual é a parte das especificidades locais? Não temos respostas a essas perguntas.

Constatamos também que as crianças de meios populares, no que diz respeito a suas relações com o saber, se diferenciam menos dos filhos da classe média aos seis ou sete anos do que aos quinze.

Quer dizer que existe uma diferença de relação com o saber ligada à origem social, ao que acontece na família. Essa diferença é menos importante quando as crianças ingressam na escola do que quando elas têm quinze anos. Vemos que a escola aprofunda a diferença entre essas relações com o saber, em vez de reduzi-las. Ora, uma escola democrática deve também pensar no problema da construção da relação com o saber. Se a escola não enfrenta a questão da relação com o saber das crianças e se existe um acordo quase imediato entre a relação com o saber das classes dominantes e a relação com o saber necessária para obter sucesso nos es-

tudos, a escola vai transformar as desigualdades sociais em desigualdades escolares. É nesse sentido que as teses de Bourdieu se verificam.

A escola vai supor que os alunos têm poucos dotes, que eles apresentam algumas carências socioculturais, e não vai entender que existe um problema de relação com o saber, problema que deveria ser trabalhado pela própria escola.

Uma escola democrática é também uma escola que constrói relações com a escola e, evidentemente, com os saberes escolares. Se ela não os constrói, ela não permite o sucesso de todos os alunos.

A violência e a escola

ED : Na opinião do senhor, a violência escolar no Brasil é radicalmente diferente da violência que encontramos nas escolas das periferias das grandes cidades francesas?

BC : Depende do que se entende por violência.

ED: Na França, temos o hábito de distinguir falta de civilidade (responder de maneira brusca ao professor), transgressão (não respeitar as regras) e verdadeira violência. Essas distinções não aparecem aqui.

BC : Não me sinto realmente capaz de responder, primeiro porque não conheço suficientemente a realidade escolar brasileira, e segundo porque a palavra violência é tão geral que vai depender do sentido que vamos lhe atribuir

Tenho o sentimento (é um sentimento, não é um saber) que na França, na Inglaterra, na Alemanha e provavelmente também no Brasil o debate sobre a violência, a verdadeira violência (os alunos que batem nos professores), as formas brutas de violência (assalto, estupro) que são reais escondem um problema que encontramos um pouco em toda parte.

Não existem mais, ou não funcionam mais essas regras implícitas (que podemos nomear contrato pedagógico ou didático) em relação às quais todo mundo estava de acordo e que delimitavam a situação escolar. Mesmo quando existia uma transgressão. Testanière escreveu um belo artigo sobre bagunça tradicional e bagunça anômica. Quando os alunos

bagunçam, eles transgridem regras que conhecem e reconhecem. Eles sabem que estão bagunçando.

Existem agora formas de incompreensão absolutamente extraordinárias: alguns alunos perguntam por que não são pagos, enquanto que os professores recebem. Outros perguntam que direito têm os professores de avaliá-los.

Quer dizer, começamos a ouvir, na França, questões que remetem a uma incompreensão total do que é a escola, das regras fundamentais desse espaço. É assim que essas regras são permanentemente transgredidas e atropeladas.

Os professores vivem isso com um sofrimento enorme. Na verdade, relativamente poucos professores são agredidos fisicamente pelos alunos. Suponho que deve ser a mesma coisa na França e no Brasil.

Em compensação, há um número muito grande de professores (em certos lugares, maioria) que se encontram numa situação tal que não podem mais cumprir o que eles consideram ser o seu papel. Não existe mais a adesão mínima dos alunos à situação escolar que permitiria o trabalho do professor. Quando é necessário dez ou quinze minutos para começar a trabalhar, quando um aluno senta, não tira o casaco ou não abre sua mochila, esperando o tempo passar, na França como no Brasil, isso é muito agressivo para o professor.

É uma forma de recusa a reconhecer a situação escolar e o professor é atingido em sua identidade profissional. Ele não pode mais trabalhar, e acredito que isso esteja se generalizando no mundo inteiro. Está provavelmente relacionado com evoluções do mundo moderno. Essas evoluções profundas da sociedade se refletem nas relações escolares em diferentes países. São relações de incompreensão das regras de base, de recusa da definição de base do que é uma situação escolar. É muito mais freqüente que o estupro ou as pancadas.

ED: Quando falamos de violência na escola, aqui, pensamos sobretudo na incursão de gangues dentro da escola, de como a territorialização das gangues invade a escola, e também na violência entre crianças.

BC: Isso tem que ser verificado. As primeiras vítimas da violência na escola não são os adultos. São os alunos.

Quanto às gangues, não sei, porque a situação é bem diferente no Brasil e na França. Na França, a população tem o sentimento que existem cada vez mais "intrusões externas" na escola, mas estudamos isso mais de perto. Na realidade, as pessoas que entram na escola e que têm comportamentos violentos são muito menos os integrantes de gangues do que os membros da família do aluno que vêm acertar as contas com o professor. Estatisticamente, as gangues são muito menos perigosas para os professores do que as mães das crianças das primeiras séries; sei que pode parecer engraçado, mas é verdade. Na França, os professores são agredidos mais freqüentemente pelas mães das crianças de seis a doze anos do que pelas gangues do bairro. Seria necessário estudar essa questão no Brasil. Quem agride os professores brasileiros?

ED: Não é o resultado de uma pesquisa científica, mas temos a impressão que, às vezes, as crianças não estudam porque têm medo da violência, das gangues, da violência entre alunos.

BC: Teria que estudar isso, porque, na verdade, nós não sabemos. Temos a impressão, achamos que... Eis um bom tema de mestrado, por exemplo. Uma verdadeira questão da qual nós não temos resposta.

Eu gostaria que a pesquisa no Brasil, mas também na França, pudesse contribuir para achar as respostas a essas questões, para que possamos passar dos sentimentos, das intuições aos verdadeiros saberes. Que possamos dizer: "estudamos a questão e é isso que acontece, em determinado lugar, em determinado momento". E que isso seja realizado em vários lugares, para que construamos um saber que possibilite a ação.

Não podemos ficar somente nos sentimentos, sobretudo quando se trata de uma questão como a da violência, quando sabemos que a angústia da violência pode criar representações que aumentam o sentimento de violência.

Verificamos isso nos subúrbios populares franceses. Quando você vai numa *cit *, quer dizer, num conjunto habitacional de prédios situado em bairros populares, quando você pergunta aos moradores: "existe violência nesse bairro?", geralmente eles res-

pondem: "aqui nem tanto, mas você deveria ver no outro bairro,   muito violento!".

Vamos no outro bairro e   mesma pergunta os entrevistados respondem: "Não, aqui está tudo bem.   no outro bairro que há muita violência."

O sentimento de que existe violência   um elemento importante na constru o dessa violência. Não há somente o sentimento de violência, existem também as violências reais. Mas numa questão na qual as interpreta es e os sentimentos são tão importantes,   necessário verificar, não se satisfazer com meras impressões, inclusive com as impressões dos moradores. Tem que perguntar: "você já foi agredido? Você conhece alguém que já foi agredido?". Fazer perguntas precisas para analisar as situa es.

A pesquisa em Educa o

ED: Quais são as perspectivas para a pesquisa em Educa o?

BC: São uma observa o.   uma questão francesa,   uma questão brasileira,   uma questão internacional: a pesquisa em Educa o não tem sido suficientemente cumulativa. Alguns estudantes fazem disserta es e teses, na França como no Brasil, sobre temas já estudados. Já temos conhecimentos acumulados, mas eles fazem pesquisas sem ter lido as outras teses.

Eu acho que, se queremos avançar, temos que definir a "linha de frente" da pesquisa. Precisamos perguntar: "o que já sabemos?". Para não refazer o que já foi feito.

Depois,   preciso saber sobre quais assuntos nos interrogamos. Quais são as d vidas, as interpreta es? Como   o cenário da pesquisa no país?

No Brasil, o que já sabemos, o que foi estabelecido, e sobre o que não vale a pena mais pesquisar? Que tipo de pesquisa temos que privilegiar agora?

Ainda não fizemos esse trabalho na França, nem no Brasil, nem a nível internacional. Por isso, freqüentemente, fazemos as mesmas pesquisas. As institui es de financiamento financiam um pouco ao acaso, cegamente. Financiam pesquisas sobre assuntos bem conhecidos e não financiam outras pesquisas que seriam importantes para avançar.

Se queremos avançar, se queremos racionalizar um pouco, devemos refletir coletivamente sobre o que podemos chamar a "linha de frente" da pesquisa. Minha pergunta aos brasileiros como aos franceses é "como está constituída a 'linha de frente' da pesquisa atualmente no país? O que vocês já sabem sobre a educação no Brasil e que não é mais necessário pesquisar? O que é prioritário? Não só do ponto de vista dos políticos, mas do ponto de vista dos pesquisadores? O que é prioritário para que a pesquisa em Educação avance e, conseqüentemente,

quais são os temas de pesquisas que devemos incentivar entre os jovens que produzem dissertações e teses?". Isso me parece importante.

Bibliografia em português

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

CHARLOT, B. (org.), *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Ed Artes Médicas, 2001.