



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

FLAVIO ROBERTO VIEIRA DA SILVA

**FRACASSO ESCOLAR E A RELAÇÃO COM O SABER: A EDUCAÇÃO
MOBILIZADORA EM BERNARD CHARLOT**

FORTALEZA

2014

FLAVIO ROBERTO VIEIRA DA SILVA

FRACASSO ESCOLAR E A RELAÇÃO COM O SABER: A EDUCAÇÃO
MOBILIZADORA EM BERNARD CHARLOT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Linha de pesquisa: Filosofia e Sociologia da Educação (FILOS). Eixo: Teoria Crítica e Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Hildemar Luiz Rech.

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- S58f Silva, Flavio Roberto Vieira da.
Fracasso escolar e a relação com o saber : a educação mobilizadora em Bernard Charlot /
Flavio Roberto Vieira da Silva. – 2014.
94 f. : il., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
Área de Concentração: Educação.
Orientação: Prof. Dr. Hildemar Luiz Rech.
- 1.Charlot, Bernard – Crítica e interpretação. 2.Fracasso escolar. 3.Rendimento escolar.
4.Sociologia educacional. I. Título.

CDD 371.28

FLAVIO ROBERTO VIEIRA DA SILVA

FRACASSO ESCOLAR E A RELAÇÃO COM O SABER: A EDUCAÇÃO
MOBILIZADORA EM BERNARD CHARLOT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Linha de pesquisa: Filosofia e Sociologia da Educação (FILOS). Eixo: Teoria Crítica e Filosofia da Educação.

Aprovada em: 17 / 11 / 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Hildemar Luiz Rech (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Eduardo Ferreira Chagas
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Rômulo Soares
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Ofereço este trabalho à minha família, a quem muito amo e que sempre me apoiou: a meus pais (*in memoriam*), Antonio Vieira da Silva e Aloyzia Xavier Silva, parte fundamental que me permitiu chegar até aqui, e à minha esposa Socorro Brito, pelo estímulo à minha entrada no Programa de Pós-Graduação e por nunca deixar que eu esmorecesse durante todos os momentos de dificuldades no decorrer do Mestrado e no desenvolvimento desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Meu pai sempre me dizia “não existe primeiro sem o segundo”, explicando que o sucesso de um craque artilheiro é precedido por outros jogadores que armam as jogadas. Fazendo uma analogia com o que ele me disse, não existe trabalho individual sem a contribuição das pessoas com as quais aprendemos. A ajuda e a influência delas, por menor que seja, foram determinantes para o sucesso deste trabalho. Assim, a realização desta pesquisa foi possível porque várias pessoas, a seu modo, dela participaram. Por isto, quero agradecer-las.

Primeiramente, gostaria de agradecer ao meu orientador, professor Dr. Hildemar Luis Rech. Um agradecimento especial pela sua confiança, apoio e pelas oportunidades de aprendizagem e de crescimento intelectual. Ao professor Dr. Eduardo Ferreira Chagas, pelas contribuições, através de suas aulas, ao meu processo de desenvolvimento intelectual, que se expressa nesta pesquisa.

Aos professores Doutores José Rômulo Soares, Lucíola Andrade Maia, Rita Vieira de Figueiredo, Jean Robert Pouilin, que em muito contribuíram para o aprimoramento de meu projeto e melhor compreensão do ofício de pesquisador, nos primeiros passos deste Mestrado.

Aos amigos do eixo Marxismo, Teoria Crítica e Filosofia da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC): Anita, Diana, Silvana, Jarbas, Socorro, Conceição, Carlos, Pedro Rogério, Fernando e, em especial, a Valmir Arruda, pela ajuda inestimável na construção desta Dissertação, e a Silvana, pelo seu incentivo.

Ao amigo Ezequias Rodrigues, do eixo Avaliação do Ensino e Aprendizagem, pelas conversas intermináveis sobre o ofício de escrever e pelo apoio no momento em que eu esmorecia. Ao amigo Raphael Pires, do eixo Economia Política e Sociabilidade, que teve a gentileza de revisar o texto quando ainda era um projeto.

Também desejo agradecer às seguintes pessoas, pela colaboração prestada na preparação desta Dissertação, pois, sem sua ajuda prestimosa, jamais este trabalho poderia ter vindo a público: José do Hamatari, que deu ótimas dicas e sugestões que tornaram possível este trabalho e que, além de seu tempo para revisar o texto, cedeu parte dos livros que compõem a bibliografia desta Dissertação; e Silvia Helena, que apontou várias contradições e, por que não dizer, erros crassos, que comprometeriam a leitura deste trabalho, além das

palavras de estímulo. Finalmente, a Marcela Belchior, pelo trabalho prestimoso de formatação e revisão gramatical do texto.

RESUMO

Pesquisa bibliográfica sobre o conceito de *relação com o saber* como base teórica para constituição de uma *sociologia do sujeito*. Articula-se com pesquisas de Bernard Charlot sobre o *fracasso escolar*, cujo ponto de partida teórico-metodológico exige a superação da *leitura negativa*, ou seja, aquela análise em termos de falta, de carência: *falta* de competências, *falta* de habilidades, *falta* de saberes. Nesse viés, a *sociologia da reprodução*, de autores como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, relaciona estatisticamente a origem social e o desempenho escolar, que, em geral, se apresenta deficitário entre estudantes dos meios populares. Porém, esta correlação estatística não pode ser analisada em termo de *causa*. A instituição escolar não é apenas espaço de diferenciação social. Constatam-se, também, os chamados êxitos paradoxais: crianças pobres que obtêm sucesso escolar e outras, de estratos mais ricos, que *fracassam* na escola. Para Charlot, é necessário que desenvolvamos uma *leitura positiva* do fracasso e do êxito escolar, superando o objetivismo das sociologias sem sujeito (reprodutivismo). A teoria da relação com o saber (e com a escola) permite compreender, através de metodologias qualitativas adequadas, como os próprios estudantes se constroem como sujeitos a partir de relações de identidade, sentido, expectativas com relação à vida e ao futuro profissional. No mundo globalizado e informatizado, a escola vem perdendo poder e força como instituição socializadora, de sorte que, a partir da *relação com o saber*, podemos identificar processos mobilizadores *na* escola e *em relação* à escola. Contudo, observa-se que a sociologia do sujeito proposta por Charlot como uma espécie de sociologia do êxito e do fracasso escolar – ou, ainda, como proposta de uma *educação mobilizadora* – não pode levantar pretensão de exclusividade nesse ramo de estudo. Outras propostas teóricas como a *sociologia da experiência escolar*, de François Dubet, ou a *sociologia do indivíduo*, de Bernard Lahire, trazem importantes contribuições para as novas condições e formas de socialização intra e extraescolar em sociedades diferenciadas. O que há em comum entre esses autores é uma fixação pela microssociologia, que, em Charlot, conduz a um *neomarxismo* (conforme ele mesmo se define) e, em Dubet e Lahire, leva-nos a um *eletismo* pluralista e multifacetado.

Palavras-chave: Fracasso escolar. Relação com o saber. Socialização escolar. Reprodutivismo. Educação. Mobilização.

ABSTRACT

Bibliographical research on the concept of relationship with knowledge as a theoretical basis for the formation of a sociology of the subject, which is articulated in the polls Bernard Charlot about school failure, whose theoretical and methodological point of departure requires overcoming the negative reading, that analysis in terms of lack of lack: lack of skills, lack of skills, lack of knowledge. This bias, the sociology of reproduction, by authors such as Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron, statistically related to social background and school performance, which usually presents deficit among students of popular media. But this statistical correlation cannot be analyzed in terms of cause. The school is not only a space of social differentiation. Realize, also called paradoxical success: poor children who get academic success and other wealthier strata who fail in school. Charlot is necessary for us to develop a positive reading failure and school success, surpassing the objectivism of sociology without a subject (reproductivism). The theory of the relationship to knowledge (and school) allows understanding, through appropriate qualitative methodologies, as students construct themselves as subjects from relationships of identity, meaning, expectations about life and future career. In the globalized and computerized world, the school is losing power and strength as a socializing institution, so that from the relationship with knowledge we can identify mobilizing processes in school and about school. However, it is observed that the proposed subject of sociology by Charlot as a kind of sociology of success and failure in school – or even as a proposal for a mobilizing education – cannot raise claims of exclusivity in that branch of study. Other theoretical proposals such as the sociology of school experience François Dubet or sociology of the individual Bernard Lahire make important contributions to the new conditions and forms of intra- and extra-school socialization in diverse societies. What's common between these authors is a fixation with microsociology, which Charlot leads to neo-Marxism (as he defines himself), and Dubet Lahire and leads to a pluralistic and multifaceted eclecticism.

Keywords: School failure. Relationship with knowledge. School socialization. Reproductivism. Education. Mobilization.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	A RECEPÇÃO DAS IDEIAS DE CHARLOT NO BRASIL: DA PEDAGOGIA CRÍTICA À RELAÇÃO COM O SABER	19
2.1	Mistificação ideológica nas pedagogias tradicional e nova	20
2.1.1	<i>A pedagogia tradicional</i>	20
2.1.2	<i>A pedagogia nova</i>	24
2.2	A pedagogia não ideológica e os fins da educação	28
2.3	O reprodutivismo, pedagogia crítica e fracasso escolar no Brasil	30
2.4	Estado, sistema escolar e relação com o saber	43
3	A NOÇÃO DE RELAÇÃO COM O SABER	48
3.1	Relações com o aprender e relação com o saber	48
3.2	Os tipos de relação com o saber	53
3.2.1	<i>Relação epistêmica</i>	54
3.2.2	<i>Relação de identidade com o saber</i>	56
3.2.3	<i>Relação social com o saber</i>	57
3.3	Sujeito, desejo e mobilização	58
4	A MICROSSOCIOLOGIA DO FRACASSO ESCOLAR E A RELAÇÃO COM O SABER	65
4.1	A relação com o saber em meios populares (os Licées Professionnels)	65
4.2	Fracasso escolar e relação com o saber no ensino fundamental do Brasil	72
4.3	Microsociologia e fracasso escolar em Charlot, Dubet e Lahire	80
5	CONCLUSÃO	88
	REFERÊNCIAS	92

1 INTRODUÇÃO

O *fracasso escolar* não existe; o que existe são crianças *em situação de fracasso escolar*. Ao nos deparar com esta afirmação insólita de um renomado pesquisador francês, somos tomados de imediato por certa indignação e curiosidade. A realidade das escolas brasileiras, particularmente no que se refere ao ensino fundamental, está longe de indicar o oposto, a existência efetiva do que se poderia falar de *sucesso escolar*, haja vista que ainda convivemos, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com uma alta taxa de analfabetismo: 8,3% para população acima de 15 anos de idade (ou 13 milhões de pessoas, em números absolutos). Com relação aos analfabetos funcionais, o percentual para esta mesma faixa etária é de 17,8% (cerca de 27,8 milhões de pessoas).¹

O autor da afirmativa mencionada, o filósofo e sociólogo da educação Bernard Charlot, nascido na França em 1944, radicou-se no Brasil no começo da década de 2000 e já é um “quase especialista” na educação e no sistema escolar brasileiro.² Ele não deixa de reconhecer como real uma série de fenômenos que são agrupados genericamente sob o rótulo de *fracasso escolar*: repetência e evasão escolar, déficits de socialização e insuficiências de saberes e competências cognitivas, entre outros problemas socioeducacionais. O problema é que o fracasso escolar se tornou um conceito polissêmico e de grande efeito sócio-mediático, cujo objeto de estudo foi sendo pouco a pouco reificado, passando a ser visto como uma espécie de doença, um vírus ou uma peste, que abate de fora para dentro as suas “vítimas” (os estudantes indefesos). Para Charlot, é esse vago e indefinido objeto chamado *fracasso escola*

¹ IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Rio de Janeiro, 2013.

² Bernard Charlot nasceu em Paris em 1944. O pai, Adrien Charlot, foi operário da construção civil; a mãe, Jeanne Anfroy Charlot, estudou até os 12 anos de idade e trabalhou em um escritório. Deve-se a ela o estímulo aos filhos para que não deixassem de frequentar a escola. Charlot passou a adolescência em um bairro popular de Paris. O seu próprio caso de dedicação aos estudos pode ser visto como um daqueles improváveis paradoxos em que o estudante pobre obtém sucesso na escola e não *reproduz* a posição socioeducacional dos pais. Assim, Charlot graduou-se em Filosofia em 1967. Em 1968, foi aprovado em concurso para professor de segundo grau (*Agrégation*). Entre 1969 e 1973, exerceu a função de professor assistente em Ciências da Educação na Universidade de Tunis. Esta estada na capital da Tunísia se colocou como alternativa à prestação de serviço militar. De 1973 a 1987, foi responsável pela disciplina Psicopedagogia na *École Normale (Le Mans)*, que é o instituto francês de formação de professores. O ápice de sua carreira docente na França ocorreu entre 1987 e 2003, como professor-pesquisador em Ciências da Educação na Universidade Paris VIII. É neste período que se acentuam os estudos de Charlot acerca da teoria da *relação com o saber*, tendo, inclusive, criado e dirigido um grupo de pesquisa chamado *Escol – Educação, Socialização e Coletividades Locais*. Aposentado na França como professor-emérito (2003), Charlot vinculou-se a uma equipe de pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) como pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 2002. A partir de abril de 2006, tornou-se professor visitante na Universidade Federal de Sergipe (UFSE). Bernard Charlot é casado com Veleida Anahí da Silva, professora desta última universidade. Sobre essas e outras informações bibliográficas de Bernard Charlot, Cf. GIOLO, Jaime. Bernard Charlot: a educação mobilizadora. In: REGO, Teresa C. *et al.* **Educação, escola e desigualdade**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 27.

que não existe. O que existe e deve ser pesquisado são situações, histórias de fracasso escolar. Em outros termos, o fracasso não está *fora*, mas *dentro* dos próprios estudantes, e é nesta perspectiva que o problema deve ser analisado.

Assim, o fracasso escolar se torna um objeto de estudo *incontrável* ou inexistente sempre que procedemos a uma *leitura negativa* do problema, que é uma visão corriqueira, profundamente arraigada no senso comum, na mídia e em muitos professores. É o modo mais cômodo de analisar o problema.

O aluno *fracassado* passa a ser visto por aquilo que ele *não é* ou por aquilo que ele *não tem*. Trata-se do discurso em termos de carências: *falta* de competências, *falta* de habilidades, *falta* de saberes. Atribui-se à falta (um *não ser*) a causa do fracasso escolar. Para Charlot, isso não faz sentido, do ponto de vista epistemológico. O *não ser* não pode se converter em objeto de estudo.

Em contrapartida, uma *leitura positiva* irá se concentrar sobre o que aconteceu ao estudante, e não sobre o que o faltou. Essa maneira de ver contraria o senso comum. Quando falamos em *exclusão escolar*, nada dizemos sobre o *excluído*. Uma leitura positiva avalia em que situação se encontra o aluno “excluído”, onde ele está, onde se acha “incluído”. Do mesmo modo, quando falamos dos sem-terra ou dos sem-teto, nada dizemos sobre a situação dessas pessoas, sobre a lógica de vida delas, se nos aferramos a uma *leitura negativa* dos mesmos.

Assim, o fracasso escolar só existe como objeto efetivo de estudo a partir dessa leitura positiva. Mas esta leitura, que não se trata de uma visão otimista ou acrítica, não exclui cabalmente certos achados daquela leitura negativa, quando procedida com sistematicidade e rigor analítico. Este é o caso da *sociologia da reprodução*, que tem em Pierre Bourdieu seu melhor representante.

De acordo com esta vertente sociológica, o fracasso escolar não existe por acaso nem se trata de um fenômeno individual. A partir de rigorosa análise quantitativa de fluxos escolares, de repetências e evasões, constata-se que o fracasso escolar atinge, em maior grau, alunos de meios populares. Porém, esta correlação estatística entre classe social (pobreza) e fracasso escolar não pode ser interpretada em termos de *causa*, mas como uma tendência, uma prevalência. Interpretar em termos de causalidade essa relação é fazer uma extrapolação arbitrária dessa leitura negativa, convertendo-a em uma visão típica do senso comum. O que sociólogos como Bourdieu ressaltam é que o sistema escolar, antes de *produzir o novo* e

estabelecer igualdade de oportunidades para todos os estudantes, *reproduz o velho* e reitera, de modo disfarçado, as desigualdades sociais.

Para Charlot, os achados da sociologia reprodutivista são corretos, mas insuficientes. Que a escola reproduz e, de certo modo, “perpetua” as desigualdades sociais constitui um fato inegável; não apenas em países como a França, mas, sobretudo, no Brasil. Não é de se estranhar o fato de que a incidência de analfabetismo seja maior entre pobres e regiões economicamente desfavorecidas. O que o reprodutivismo não explica é o fato de muitos alunos oriundos de classes populares obterem êxito na escola, ao mesmo tempo em que outro contingente de classes sociais mais altas malogra nos estudos. Trata-se dos êxitos e fracassos “paradoxais”.

É a partir de uma leitura positiva do fracasso e do sucesso escolar que podemos ir além do reprodutivismo, que peca por certo objetivismo, pela prevalência de metodologias quantitativas e análises estatísticas. Por isso se considera a sociologia da reprodução como uma sociologia do *objeto*, das posições e disposições sociais. Para Charlot, a leitura positiva constitui o ponto de partida para a constituição de uma *sociologia do sujeito*, que tem como base estruturante o conceito de *relação com o saber*. Só assim o fracasso escolar se torna um objeto de estudo inteligível.³

Por um lado, temos um *sujeito* histórica e socialmente determinado, resultado de um tríplice processo de hominização, socialização e singularização, que não pode ser visto como indivíduo isolado do neoliberalismo burguês. Por outro, temos um *saber*, que não se coloca como um objeto estanque, mas como um conjunto de dados e informações articulado em uma rede de sentido que, em última instância, é sempre produto da humanidade socializada. Assim, o saber, em si mesmo, constitui uma abstração. O que existe é a *relação com o saber*, relação esta que, no caso da atividade discente, passa por uma *mobilização* (mais adiante explicitaremos este e outros conceitos), cuja força e sentido definem o êxito ou o fracasso escolar.

³ Ao longo do presente trabalho, faremos uso do termo *fracasso escolar* sem aspas ou explicações redundantes, mas sempre teremos em vista, salvo indicações contrárias, estas objeções de Charlot. Vale esclarecer, também, que, apesar de as razões mais profundas do fracasso escolar se situarem nos próprios alunos “fracassados” enquanto sujeitos na relação com o saber e com a escola, não deixam de ser reais os fatos objetivos relacionados ao baixo aproveitamento de grande parte dos estudantes brasileiros nas séries iniciais do ensino básico. Temos, então, um processo, que já é secular, de repetências, evasões e analfabetismo para milhões de brasileiros que se excluem do sistema escolar para entrar no mercado de trabalho. Nas últimas décadas, constata-se uma tendência de queda nos índices de analfabetismo e analfabetismo funcional, mas esse ainda se mantém em elevados em números absolutos, como expressão objetiva de um fenômeno que é também de natureza subjetiva e qualitativa.

Assim, a sociologia do sujeito que se articula a partir da leitura positiva e da teoria da relação com o saber representa uma verdadeira mudança de paradigma nas análises acerca do fracasso escolar. Não por acaso a aceitação dessa leitura positiva constituiu-se no critério básico de entrada em um grupo de pesquisa fundado por Charlot em 1987, denominado *Escol – Educação, Socialização e Coletividades Locais*, vinculado ao Departamento das Ciências da Educação da Universidade Paris VIII.

Não basta estabelecer uma correlação estatística entre origem social e desempenho escolar, é preciso também analisar este desempenho na perspectiva do próprio sujeito (estudante), descortinando suas relações epistêmicas, identitárias e socializantes com o saber. Para isso, temos de nos valer de metodologias qualitativas, como entrevistas semiestruturadas e memoriais que, desenvolvidos por Charlot, ficaram conhecidos como *balanços do saber*, em que o aluno segue um roteiro previamente estabelecido e discorre sobre coisas que o próprio estudante aprendeu em casa, na rua e na escola, respondendo *o quê, com quem, a importância desses aprendizados em sua vida e a expectativa que a escola o suscita*.

Como proposta teórica dessa nova epistemologia e metodologia de pesquisa, Charlot publicou, em 1997, o livro *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, com tradução em português em 2000. Ao contrário do que sugere o subtítulo, esta obra não tem nada de elementar. Trata-se de um livro curto (92 páginas), mas denso. O objetivo básico da obra é explicitar, a partir desse conceito de relação com o saber, uma nova proposta sociológica, uma sociologia do sujeito, como alternativa à sociologia sem sujeito, que, de Émile Durkheim a Bourdieu, tem dominado o campo das reflexões sociológicas sobre educação.

No entanto, não se trata de uma obra puramente sociológica. Como filósofo por formação, Charlot faz referências explícitas ou implícitas a autores como René Descartes, Immanuel Kant, Gaston Bachelard, entre outros. Que se pense nos conceitos de eu epistêmico, antropologia filosófica e na própria relação com o saber, rigorosamente bachelardiana. Há também referências a psicanalistas (Jacques Lacan, Jacky Beillerot), psicopedagogos (Lev Vygotsky, Jean Piaget), antropólogos (Erving Goffman), sociólogos (Émile Durkheim, Pierre Bourdieu, François Dubet e Bernard Lahire) e marxistas (Lucien Sève, Henri Lefebvre), em deliberada valorização do discurso e da pesquisa interdisciplinar.

Decerto que o caráter ensaístico de *Da relação com o saber*, em que o autor coloca inúmeras questões que exigem aprofundamentos teóricos e empíricos, se explica pelo

fato de que o texto foi escrito originariamente como introdução teórica a um relatório de pesquisa. Entretanto, o trabalho ganhou autonomia e se converteu em uma obra seminal acerca do conceito que inspirou o livro de mesmo título.

Com relação à pesquisa citada, cujos levantamentos empíricos foram feitos em meados dos anos 1990, essa ganhou o título de *Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées de banlieue* e foi publicada em 1999, na França. Esta obra é tipicamente sociológica, não apenas pelo recorte geográfico (concentrou-se em liceus profissionalizantes do subúrbio de Paris), como também pelas dezenas de quadros e tabelas postos em anexo como referenciais empíricos dos principais achados da pesquisa. Mais: *Le rapport au savoir en milieu populaire* se insere em uma tendência marcante da sociologia francesa contemporânea, que são os estudos microssociais (em detrimento de pesquisas macrossociológicas), voltados para análise de processos de subjetivação, socialização e representações individuais. Como veremos adiante, é nesta linha de pesquisa que se enquadram sociólogos como François Dubet e Bernard Lahire.

Não obstante o viés interdisciplinar e microssocial da teoria da relação com o saber, Charlot se define como marxista. Não se trata mais, para usarmos uma expressão do próprio autor, do *marxismo rígido* (ou um marxismo doutrinário, se bem o interpretamos) – que inspirou *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*, publicado na França em 1976 e que, no Brasil, já teve três edições (1979, 1986 e 2013) – mas um neomarxismo, que, nas palavras do próprio Charlot, leva em conta as ideias de história, práxis e contradição em Marx,

[...] o que não fizeram muitos da chamada tradição marxista, especialmente na Europa do Leste. Sou neomarxista porque levanto o problema do sujeito e da filosofia dos sistemas simbólico que nem Marx, nem o marxismo conseguiram trabalhar satisfatoriamente. Somos sujeitos. Somos sujeitos histórico-sociais, mas somos sujeitos.⁴

Polêmicas à parte, traçamos como objetivo básico desta Dissertação realizar uma *pesquisa teórica* acerca do fracasso escolar em termos da *relação com o saber* em bases sociológicas, tendo como referência a obra de Bernard Charlot. Trata-se de trabalho de revisão bibliográfica.

Nossa opção por esta linha de pesquisa resultou de muitas mudanças e reformulações no projeto original de pesquisa. Havíamos, inicialmente, optado por uma

⁴ CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 15.

pesquisa de campo ou um estudo de caso, que se enquadra em uma tradição tipicamente sociológica, com coleta de dados e uso de metodologias qualitativas, semelhantes às utilizadas por Charlot, com entrevistas semiestruturadas e balanços do saber. No entanto, no universo de nossa pesquisa – uma escola pública do ensino fundamental em que exercemos atividade docente –, encontramos sérias dificuldades no acesso aos “sujeitos” (estudantes), que mantêm uma relação demasiadamente problemática com o saber e com a escola.

Premido pelo tempo, teríamos de desenvolver um longo trabalho de convencimento sobre a “relevância social” da pesquisa, vencendo resistências de uns, incompreensões de outros, apesar do espírito colaborativo de poucos. Além disso, um problema recorrente nesse tipo de pesquisa empírica, que podemos constatar em dezenas de teses e dissertações inspiradas em Charlot, é que a teoria, muitas vezes, só serve para confirmar os “achados” práticos.

Em suma, nos definimos, finalmente, por uma abordagem mais teórica, mas sem mudar o tema original da pesquisa, enfatizando o fato proposto pelo próprio Charlot (e menosprezado por muitos intérpretes) de que a teoria da relação com o saber deve se constituir como base de uma *sociologia do sujeito* — que se contrapõe às sociologias sem sujeito do reprodutivismo educacional. É escusado dizer que o viés sociológico deste trabalho relaciona-se com nossa graduação nesta área, onde adquirimos experiência e familiaridade com muitos autores e ideias aqui comentados.

Para melhor apresentarmos o tema pesquisado, dividimos o presente trabalho em três capítulos. O primeiro deles intitula-se *A recepção das ideias de Charlot no Brasil: reprodutivismo, pedagogia crítica e relação com o saber*. Como o próprio título sugere, buscamos contextualizar as ideias do pesquisador francês com o debate educacional acerca do fracasso escolar que se desenvolvia no Brasil nos anos 1970. Iniciamos nossa exposição com um comentário do já citado *A mistificação pedagógica*. Ainda que seja uma obra muito mais filosófica do que sociológica, ela constitui uma das mais consequentes expressões do reprodutivismo educacional.

De acordo com Charlot, as pedagogias burguesas são mistificantes (e, como tal, ideológicas) ao difundirem que a escola é um espaço de igualdade e equalização social. As pedagogias tradicional e nova, apesar de seus contrastantes ideais filosóficos, iludem e são ilusórias ao conceber a transformação social a partir da educação e moralização de indivíduos singulares. Como não questionam o *status quo*, terminam *reproduzindo* de modo ideológico

(disfarçadamente) as desigualdades sociais que estão por trás de estruturas socioeconômicas iníquas.

Em conformidade com estas ideias, a *sociologia da reprodução* de autores como Louis Althusser, Christian Baudelot e Roger Establet, Samuel Bowles e Hebert Gintis e, sobretudo, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron tiveram grande aceitação no Brasil, na crítica desmistificante à política educacional do regime militar (1964-1985) e ao fracasso escolar. Com a redemocratização da sociedade brasileira, o reprodutivismo passa a ser questionado como uma teoria crítica que não oferece alternativas concretas de luta no interior do sistema escolar.

A ofensiva neoliberal que se dissemina no Brasil a partir de finais dos anos 1980 coloca na ordem do dia a “qualidade total” na educação. Apesar do elitismo e do caráter excludente das “políticas sociais” do neoliberalismo, o Brasil dá um salto nesse setor, ao universalizar o acesso à escola fundamental. É neste contexto, no final dos anos 1990, que a teoria da relação com o saber de Charlot começa a ser recepcionada no país.

Na era da globalização e da sociedade do conhecimento não se concebe que as altas taxas de analfabetismo e semianalfabetismo sejam, de alguma forma, funcionais ao sistema econômico, constituam uma reprodução de desigualdades sociais. Assim, a luta por um ensino de qualidade passa não apenas por uma escola mais justa e democrática, mas também pela necessidade de dar vez e voz aos estudantes, como efetivos *sujeitos* que se relacionam com o saber a escola. É nessa relação, intensa, tênue ou problemática, que penetramos no âmago do fracasso e do sucesso escolar.

O segundo capítulo procura conceituar e discorrer de modo mais aprofundado sobre as principais categorias que envolvem a proposta teórica de relação com o saber, tais como aprender e saber, eu epistêmico e eu empírico, mobilização, sujeito e subjetividade, entre outros. Trata-se de um resumo de conceitos mais “abstratos” e “filosóficos” desenvolvidos por Charlot.

Enfatizamos algumas ideias e colocamos em segundo plano outras que não nos parecem relevantes em nossa abordagem sociológica da teoria de Charlot sobre a relação com o saber. Assim, iniciamos nossa exposição distinguindo o *saber* e o *aprender*, em que este último deve ser tomado como *gênero* e o primeiro como *espécie*, ou seja, o saber é o conhecimento intelectual, mental, que adquirimos na escola pela mediação da linguagem. Trata-se de uma forma particular do *aprender*, que envolve outras “figuras” e habilidades práticas que adquirimos preferencialmente no processo de socialização familiar e

extrafamiliar. No *aprender* e, de modo estrito, no *saber*, que é o tipo de *aprendizado* valorizado pela escola, se constata três dimensões chamadas de epistêmica, identitária e social. Não há prevalência de uma sobre outra. Quem aprende mobiliza as três dimensões.

Na relação epistêmica, temos relações com um saber objeto, relações com uma atividade executada pelo corpo e relações intersubjetivas. Nesta relação com o saber objeto, temos objeto virtual (o “saber”), encarnado em objetos empíricos (livros), em que o processo de conhecimento passa pela constituição de um *eu epistêmico* (o eu da razão, do intelecto) diverso do *eu empírico* (o eu do cotidiano).

Na relação identitária, o indivíduo se vê como sujeito imerso em uma relação de saber e na relação social se dá conta da sociabilidade que o é imanente. Assim, o sujeito que mantém relações epistêmicas, identitária e social do saber não são apenas relações teóricas, mas também práticas. O caráter exitoso dessa relação – que, em última instância, define o sucesso ou fracasso escolar – depende da capacidade de *mobilização* do aluno, que, para Charlot, não deve ser confundido com *motivação*, um conceito meramente subjetivo que é introduzido no aluno “de fora para dentro”. Na mobilização, o sujeito põe recursos em movimento e, o que é mais importante, faz uso de si próprio como recurso.

O terceiro capítulo procura estabelecer uma síntese da discussão precedente nos capítulos anteriores. De acordo com nossa interpretação, os elementos para uma teoria da relação com o saber em Charlot só ganha sentido e relevância se articular-se como desenvolvimento de uma *sociologia do sujeito*. Tal sociologia permite-nos superar, em sentido dialético, como *aufhebung* (conserva, nega e eleva a nível superior), a *sociologia das posições* sociais de autores como Bourdieu e Passeron, a *sociologia da subjetivação* de François Dubet ou a *sociologia dos indivíduos* de Bernard Lahire.

A bem da verdade, Dubet e Lahire avançam em relação ao estruturalismo e objetivismo de Bourdieu e Passeron. Entretanto, para Charlot, eles ainda ficam presos a uma *sociologia sem sujeito* – no máximo, passam de uma *sociologia de posição* para um *psiquismo de posição*. Neste último conceito, ainda temos o sujeito considerado *em si*, apesar de estudos acerca do psiquismo nos revelarem importantes facetas do processo de subjetivação, socialização e identidade do indivíduo na contemporaneidade.

Para esclarecer esse conceito, Charlot cita o exemplo do imigrante, que pode manifestar orgulho, vergonha ou rancor acerca de sua condição. Assim, além da *posição social* (imigrante), temos os *psiquismos* possíveis dessa posição (orgulho, vergonha ou rancor). No entanto, uma sociologia do sujeito não se contenta com um “olhar de fora” do

sujeito, que deve ser estudado também como um conjunto de relações e processos. Como exemplo de “aplicação prática” dessa sociologia do sujeito que se relaciona com o saber e com a escola, apresentamos algumas considerações sobre a ambiciosa obra de Charlot intitulada *Le rapport au savoir en milieu populaire*.

Intitulado *A microssociologia do fracasso escolar e a relação com o saber*, o terceiro capítulo retoma, em parte, as discussões dos capítulos precedentes. Contudo, as considerações mais genéricas e conceituais cedem lugar a análises mais concretas e empíricas, ou seja, a partir de duas pesquisas de campo exemplares, avaliamos criticamente a “aplicação” prática da teoria da relação com o saber em *Le Rapport au savoir en milieu populaire* e em *Repensando a escola*.

O primeiro trabalho, como já aludimos, constitui a clássica pesquisa de Charlot envolvendo estudantes de *collèges* e *lycées* de meios populares. O segundo constitui uma pesquisa coletiva patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Ministério da Educação (MEC)/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), coordenada por Vera Ireland, cujos fundamentos metodológicos basearam-se na teoria da relação com o saber de Charlot, que foi também um de seus principais consultores.

A peculiaridade desse trabalho é que ele teve como público-alvo crianças das séries iniciais do ensino fundamental, enquanto *Le rapport au savoir en milieu populaire* se voltou para adolescentes de nível escolar equivalente ao segundo ciclo do ensino fundamental e do ensino médio do Brasil. Porém, enquanto entre estudantes franceses o fracasso escolar diz respeito à continuidade e conclusão da educação básica, no caso brasileiro os alunos se situam em um patamar inferior. Muito deles se colocam aquém de uma condição básica em qualquer relação com o saber, pois chegam ao 5º ano como analfabetos, sem o domínio da leitura e da escrita. Nessas condições, a própria pesquisa se acha limitada, pois importantes instrumentos qualitativos se tornam “inaplicáveis”, como os balanços do saber (que são memoriais descritivos).

A partir deste paradoxo, finalizamos o capítulo com algumas considerações críticas acerca da teoria da relação com o saber em Charlot, que, não obstante os seus méritos (como a nova postura metodológica a partir da leitura positiva do fracasso escolar), guarda também aspectos problemáticos, como a proposta incipiente de uma sociologia do sujeito. Como adepto da microssociologia, Charlot se aproxima da *sociologia da experiência (ou subjetivação)*, de François Dubet, e da *sociologia dos indivíduos*, de Bernard Lahire. No

entanto, as pesquisas desses autores acerca da escola e do fracasso escolar nem sempre apresentam resultados convergentes em relação aos trabalhos do próprio Charlot, o que, na verdade, contribui para enriquecer o debate.

2 A RECEPÇÃO DAS IDEIAS DE CHARLOT NO BRASIL: DA PEDAGOGIA CRÍTICA À RELAÇÃO COM O SABER

Bernard Charlot vem sendo estudado, conhecido e divulgado no Brasil a partir da tradução de sua obra *Da relação com o saber* (2000), publicada originariamente na França, em 1997. Este livro tem inspirado dezenas de monografias, dissertações e teses, que, a despeito dos méritos individuais de cada trabalho, deixam-se, em geral, limitar por uma abordagem acrítica da obra, desconsiderando que esta *relação com o saber*, quando relacionada ao sucesso e ao fracasso escolar, ocorre sempre em um contexto social e político historicamente determinado.

No presente capítulo, procederemos a uma contextualização ampla da obra de Charlot, dando especial atenção à *A mistificação pedagógica*, obra que, de um modo geral, continua válida e um tanto esquecida, apesar do “marxismo rígido” de algumas de suas formulações – para usarmos uma expressão autocrítica do próprio autor. A importância desse livro é que ele pode ser lido (e assim o fizemos) como uma das expressões mais consequentes da *sociologia da reprodução*, que, no Brasil, passou a ser conhecida e divulgada a partir das obras de Louis Althusser, Christian Baudelot e Roger Establet, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Samuel Bowles e Herbert Gintis.

Foge aos nossos objetivos uma análise exaustiva destes autores e desta vertente sociológica. Nosso interesse limitou-se a mostrar a recepção desses autores no Brasil, que, inicialmente, foram assimilados ecleticamente com a teoria de matiz funcionalista da “carência cultural”. Foram usados, ainda, como arma de denúncia contra o fracasso da política educacional da ditadura militar e, posteriormente, houve certo consenso em classificá-los com a pecha de economicistas e deterministas.

No entanto, o fim da ditadura militar e a ofensiva da globalização e do neoliberalismo a partir dos anos 1990 colocaram novas contradições, ao mesmo tempo em que intensificaram antigos problemas (como a repetência e a evasão). De positivo se constata, ao longo dessa década, que praticamente se universalizou o acesso ao ensino básico no Brasil, ainda que o fracasso escolar e seus correlatos permaneçam altos em números absolutos (repetência, evasão, analfabetismo).

É nesse contexto que a teoria da relação com o saber ganha relevância e sentido. Se há escola para todos, é lícito questionar por que alguns alunos pobres de escolas públicas fracassam e outros não (os chamados “êxitos paradoxais”). Para Charlot, é preciso passar de

uma sociologia do *objeto*, das posições e disposições sociais (reprodutivismo), para uma sociologia do *sujeito*, da relação com o saber, em que o fracasso escolar passa a ser visto “de dentro”, na perspectiva do próprio estudante. Aqui se trata de uma relação dialética (*aufhebung*), que nega, conserva e eleva a nível superior. A relação com o saber não abstrai, mas mantém os condicionamentos socioeconômicos do reprodutivismo, conforme veremos no final deste capítulo, em que nos deteremos de modo particular às coletâneas da fase “brasileira” de Charlot: *Relação com o saber, formação de professores e globalização* (2005) e *Da relação com o saber e as práticas educativas* (2013).

2.1 Mistificação ideológica nas pedagogias tradicional e nova

O livro *A mistificação pedagógica* trata, como indica o próprio subtítulo, de realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. A mistificação, no caso, não se refere à pedagogia em si mesma, mas a certos tipos de discursos pedagógicos que fazem apelo a uma “essência genérica” do homem, a uma “natureza humana” eterna e imutável, abstraída da realidade histórico-social — e que, precisamente por isto, se torna ideológica, mistificadora. As pedagogias tradicional e nova, por mais gritantes que sejam suas diferenças, têm em comum esta base a-histórica. Uma pedagogia não ideológica, que Charlot contrapõe às duas primeiras, enfatiza a historicidade e sociabilidade inerente ao homem. Dela nos ocuparemos no tópico seguinte.

2.1.1 A pedagogia tradicional

A chamada pedagogia tradicional constitui uma elaboração político-filosófica milenar, remonta à Grécia clássica. Seu mais legítimo representante seria Platão. Na obra *República (III)*, o filósofo grego tematiza o nascimento da sociedade política a partir de um processo “natural” de divisão do trabalho. Esta divisão não é pensada em termos estruturais, mas como um problema ligado às capacidades individuais de cada um.

Na *cidade (polis)* platônica, a divisão do trabalho é sempre pensada como uma relação de complementaridade entre as mais diversas atividades individuais. É necessária uma cultura pedagógica que instaure uma *justiça na alma* de cada habitante para que cada um reconheça *naturalmente* o seu lugar. Para Charlot, instaura-se aí um vasto desvio cultural, em que a pedagogia platônica camufla ideologicamente as desigualdades sociais subjacentes à

divisão do trabalho: “na Cidade, somos artesão, guarda ou filósofo, não porque as estruturas sociais não-iguais os exigem, mas porque cada um recebeu uma educação de acordo com suas aptidões naturais”.⁵

Esta *redução do social ao individual* originária de Platão é a base de toda mistificação pedagógica das teorias da educação no Ocidente. Oblitera-se a luta de classes, e as desigualdades sociais são sempre postas como problemas que devem ser solucionados no âmbito individual. Conflitos sociais que devem ser resolvidos coletivamente ficam *ocultos*, de sorte que eles “são transportados para lutas morais, internas a cada indivíduo; o homem é responsável pelo que é e a sociedade é desculpada; melhor ainda, a corrupção individual é a causa última do mal social”.⁶

O corolário deste reducionismo ideológico é uma série de mitos e postulados até hoje fortemente arraigados em nossas escolas. Um desses mitos pode ser visto em uma suposta *neutralidade* da pedagogia, que estaria acima de querelas sociais e políticas. Contudo, a pedagogia não deixa de atuar sobre a sociedade, pois, do contrário, seria um discurso vazio, sem eficácia social. Aqui se coloca a ideia de *desvio educativo*,⁷ que, para Charlot, justifica o fato de que, para a pedagogia tradicional, uma educação supostamente verdadeira não entra em contato direto com a realidade. As desigualdades sociais passam a ser vistas como desigualdades culturais. Atuando sobre o indivíduo, possibilitando-lhe uma evolução cultural, a educação propiciaria o progresso social, a emergência de uma sociedade mais justa e igualitária.

O *desvio educativo* está em tomar o efeito pela causa. Estruturas sociais iníquas não teriam realidade própria. “Só o indivíduo existe verdadeiramente. Ele é a razão última de toda realidade social [...]. As lutas sociais são assim transportadas para perturbações pessoais, de caráter individual (mal-entendido) ou moral (egoísmo, agressividade). A saúde social caracteriza-se pela unidade orgânica de indivíduos complementares que se esforçam por se compreender e reconhecem a igual dignidade de todo ser humano”.⁸

Mas o caráter profundamente ideológico da educação como desenvolvimento cultural liga-se estreitamente à concepção de *cultura como fenômeno religioso*.⁹ Em Platão, a educação ainda apresenta componentes laicos, ligados aos valores cívicos da cidade (*polis*). A

⁵ CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983, p. 45.

⁶ *Ibid.*, p. 85.

⁷ *Ibid.*, p. 38-39. Charlot toma de empréstimo este conceito de Jean Chateau, no livro *La culture générale*.

⁸ *Ibid.*, p. 41.

⁹ *Ibid.*, p. 53.

apropriação e disseminação da cultura greco-latina pela Igreja Católica ao longo da Idade Média passaram por uma adaptação ao cristianismo (expurgo de “vestígios pagãos”) e certa sacralização do domínio cultural, que é definida a partir de modelos filosóficos (metafísicos). Assim, se forja um modelo ideal de homem posto como *absoluto*, uma essência humana que paira acima da história, das contradições sociais.

A educação passa a ser concebida como uma *atualização*, um eterno desabrochamento dessa essência genérica. Por mais corrompido que seja o homem, ele pode reencontrar, pela educação, sua essência perdida. O tema da regeneração de loucos e delinquentes, diz Charlot, é largamente explorado pela arte e apropriado pela pedagogia tradicional, que traz para a educação a ideia religiosa de *conversão*, de reencontro do homem consigo mesmo. Este reencontro é incessante, uma busca sem fim. Como a essência do homem constitui um ideal, na prática, inatingível, e só ela constitui a verdadeira realidade digna de ser “ensinada”, a pedagogia tradicional realiza à perfeição o seu desiderato de camuflagem ideológica das contradições sociais, que passam a ser vistas como mera aparência da realidade.

Com isso, ocorre uma *moralização da educação*, haja vista que todos os modelos culturais veiculados no discurso pedagógico tradicional possuem forte carga ética; só indiretamente remetem à dimensão social e política. O conservadorismo dessa educação moralizadora é exemplificado de modo claro por Charlot:

[...] o trabalhador deve ser sério, honesto, laborioso, consciencioso etc. O modelo de trabalhador é elaborado por acumulação de qualidades morais sem que sejam levadas em conta diretamente as relações do trabalhador com seus parceiros sociais, as estruturas econômicas nas quais esse trabalho toma lugar e as lutas engajadas para melhorar sua condição. Transportada para uma rede de relações morais entre indivíduos, a sociedade é, de fato, dessocializada.¹⁰

À maneira de Georg Lukács, poderíamos dizer que não existe pedagogia “inocente”. No caso da pedagogia tradicional, ela é marcadamente ideológica, sobretudo pelo fato de não apresentar-se como ideologia. Há todo um sistema de considerações filosóficas, postulados “humanistas”, que ganham uma aparente autonomia com relação às demandas oriundas da divisão do trabalho e da realidade sócio-histórica; realidade esta que ela desvaloriza e não coloca como critério de verdade.

A força ideológica da pedagogia tradicional, com suas premissas de redução do social ao individual, moralismo de fundo religioso, pressuposição metafísica de uma essência

¹⁰ CHARLOT, 1983, p. 80.

a-histórica e a-social, eterna e imutável, explica o fato de que ela tenha sido apropriada sem grandes percalços pela burguesia nascente. Por mais drástica que tenha sido a ruptura do antigo para o novo regime, do feudalismo para o capitalismo (como no caso da Revolução Francesa), a pedagogia tradicional se manteve praticamente intacta em suas bases ideológicas.

Essa transição “pacífica” da pedagogia tradicional da Antiguidade e Idade Média à Modernidade pode ser vista na emergência das escolas públicas (laicas) em substituição ao ensino religioso. Vem de muito longe e perdura até os dias de hoje, por exemplo, a ideia do ensino como vocação, apostolado; e do professor como modelo humano ideal. Nesse sentido, a cultura, produzida e difundida nas escolas, passa a ser “um domínio quase sagrado, no qual homem celebra, através de ritos diversos, o culto da humanidade. A educação *cultural* é sempre um pouco uma educação *cultural*”.¹¹ E o professor, no centro desse processo de difusão e produção de cultura, mesmo inserido em um contexto de ensino público e escolas laicas, não deixa de exercer suas atividades como um “apostolado”, ironiza Charlot, com uma forte vocação para o *martírio*, como nos casos de Sócrates e Galileu.

Não é de hoje que o professor se tornou um profissional da contradição. Ele busca *formar*, instruir; mas também *conformar*, adestrar. Na pedagogia tradicional, ele é um fiel depositário das tradições culturais, da ciência “oficial” presente no currículo escolar; mas, ao mesmo tempo, tem de estimular e buscar novas formas de saber.

Contudo, é na ideia de infância que a pedagogia tradicional se revela profundamente arcaica. Para Charlot, a pedagogia tradicional não é uma teoria da infância, mas uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana. Por isso ela considera sempre a criança do ponto de vista do adulto. A pedagogia não existe em função da educação a partir da criança. É o contrário: a criança é que deve se adequar à educação como cultura. Nessa inversão de valores, as crianças foram rejeitadas socialmente mediante o fechamento em escolas. Conforme Charlot, esse processo se dissemina a partir dos séculos XV e XVI.

Também aqui a pedagogia cumpre uma função ideológica. Tudo se passa como se a infância já não fosse, em si mesma, uma etapa de socialização da vida humana. A expulsão das crianças da vida social adulta é mascarada mediante artifícios morais (tratar-se-ia de ser imperfeito, fraco, inocente etc.). É na escola, “longe” da sociedade, que ela deixará de ser corruptível. Para a pedagogia tradicional, diz Charlot,

[...] a natureza da criança é originariamente corrompida e a tarefa da educação é desenraizar essa selvageria natural que caracteriza a infância [...]. Dentro de tal

¹¹ CHARLOT, 1983, p. 54.

ótica, a educação se esforçará, antes de tudo, por disciplinar a criança e inculcar-lhe regras. Não é por sadismo que a escola tradicional exige regras e imobilidade, que faz colocar os alunos em filas e que concede tanta importância ao aprendizado das regras, inclusive ortográficas e gramaticais. É porque se apóia [sic] sobre uma pedagogia da disciplina, da anti-natureza. É, mais profundamente ainda, porque considera a natureza da criança originariamente corrompida.¹²

Porém, a partir do século XVIII, se desenvolve uma nova imagem e consciência da criança. A infância deixará de ser vista com algo profundamente negativo, um estado vil e abjeto (Bérulle), a animalidade, selvageria (Santo Agostinho), a doença (Aristóteles) ou a loucura (Platão). “Se a infância é assim rebaixada”, ressalta Charlot, “é porque a humanidade é idealizada: a infância é definida por oposição à sabedoria e à santidade”.¹³

2.1.2 A pedagogia nova

Com Jean-Jacques Rousseau, filósofo cujas ideias educacionais deram origem à *Pedagogia Nova*, constata-se uma completa reviravolta com relação à infância. A criança passa a ser valorizada em suas insuficiências e incompletudes. A imaturidade passa a ser vista como algo positivo, como um vir a ser de um processo de crescimento que não deve ser perturbado por adultos. Esse desabrochar da criança por ela mesma é fonte da verdadeira humanidade “e simboliza o que há de melhor na natureza humana: inocência, confiança, liberdade, criatividade, perfectibilidade”.¹⁴

Nesse sentido, a criança passa a ser julgada por ela mesma. Ela deixa de ser avaliada do ponto de vista do adulto, como falta, negação. Ela é, positivamente, promessa de humanidade, maturação, desenvolvimento. Mas não é promessa passiva, e sim ativa. A criatividade na infância deve ser estimulada ao máximo, porque dela depende o adulto de amanhã. Na idade adulta é que o homem se corrompe, corrupção esta que se “cristaliza”, “petrifica” (Claparède). Educar uma criança é conservar sua natureza originariamente boa. O homem educado é aquele indivíduo que preservou a plasticidade e espontaneidade da infância. Assim,

Existe uma diferença radical entre criança e adulto, e a criança não é um adulto em miniatura. A educação não repousará, portanto, na autoridade do adulto e na transmissão de modelos, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade; em todos os domínios da existência da criança, o adulto deve apagar-se diante da criança, e mesmo modelar-se sobre a criança.¹⁵

¹² CHARLOT, 1983, p. 116-117.

¹³ *Ibid.*, p. 119.

¹⁴ *Ibid.*, p. 121.

¹⁵ *Ibid.*, p. 122.

Mas esta mudança tão radical iniciada por Rousseau não o livrou de idealizações, que postula uma natureza (ou essência) humana a-histórica a partir do incorruptível mundo infantil, tomado como modelo metafísico. É assim, com o veremos adiante, que a pedagogia nova de Rousseau e de seus predecessores se torna também *ideológica*; camufla e desvia-se das contradições sociais ao tomar como valor supremo o idealizado mundo supostamente pré-social de uma infância ainda não corrompida pela sociedade.

Para Charlot, a ideia de *inocência natural*, inseparável da ideia de *corrupção social* em Rousseau, conduz à ilusão de que a educação infantil possa prescindir dos modelos de adultos. Na verdade, essa defesa da espontaneidade da criança, da não diretividade pedagógica, de um *antimodelo*, não deixa de ser um modelo educacional *sui generis*. Em qualquer caso, a crença de que a educação infantil não pode modelar-se pelo ponto de vista dos adultos constitui uma *ilusão*, “e uma ilusão”, complementa Charlot, “que tem significação ideológica, uma vez que o sentido social desses modelos é, assim, ocultado pela determinação desses modelos como ocultos”.¹⁶

É importante ressaltar que esta ilusão não é apenas uma *falsa consciência*. Como toda formulação ideológica, ela cumpre uma função social. Com Rousseau, as idealizações da infância, da pureza natural da criança, engendram a ideia de *corrupção social*, que, para a burguesia ascendente do final do século XVIII, representou uma forma de contestação do *modelo de adulto* (aristocrático e elitista) da pedagogia tradicional. A despeito do ideário democrático-radical do pensador genebrino, de sua defesa apaixonada da democracia direta, sua pedagogia nova não deixou de se limitar pelas contradições do individualismo burguês, que, mais do que qualquer outra ideologia do passado, promove a redução do social ao individual.

Ao que nos parece, este é um dos grandes achados de Charlot em *A mistificação pedagógica*: apesar de suas diferenças irreconciliáveis, as duas pedagogias que ora analisamos têm uma base comum, pois são profundamente ideológicas, são mitificantes e mistificantes. A pedagogia nova reduz o desenvolvimento humano na infância como um desenvolvimento natural, numa ideia metafísica de natureza. Haveria na natureza um *élan*, um impulso criador que seria originariamente comum a todos os homens. Assim, “o homem nasce naturalmente bom, a sociedade o corrompe”.

Na pedagogia tradicional, ao contrário, a natureza, a carne, representa o pecado, que, pela educação, deve ser afastada do mundo infantil mediante um modelo ideal de

¹⁶ CHARLOT, 1983, p. 140.

sociedade. O que há de comum nestas duas teorias pedagógicas é a ideia de pecado, de corrupção, de perda de uma abstrata natureza humana. Em uma, o pecado é original (natureza); em outra, o pecado é derivado (sociedade).

Todo o processo educativo se reduz à busca dessa essência perdida do homem, quer pela corrupção primeira, quer pela contaminação social. O que as duas pedagogias “esquecem” e camuflam é a historicidade inerente às relações sociais. E que o progresso e o desenvolvimento social não podem ser vistos de um ponto de vista estritamente individual, como formação cultural de pessoas isoladas, que, pela educação escolar, buscam encontrar ou reencontrar sua essência perdida.

Charlot aprofunda sua crítica às pedagogias tradicional e nova como pedagogias ideológicas, relacionando-as com o desenvolvimento capitalista. A pedagogia tradicional apresenta traços aristocráticos e elitistas. Nesse caso, era perfeitamente funcional à estrutura político-ideológica do antigo regime. Contudo, ela também se adaptou à sociedade burguesa nascente. Um exemplo disso é o internato dos jesuítas, posto em prática a partir do fim do século XVI. Trata-se de um tipo de escola que se tornou o protótipo de colégios e liceus que posteriormente se desenvolveram na sociedade capitalista, republicana e laica.

Para o autor, não se trata de uma simples curiosidade histórica. O internato dos jesuítas “esforça-se por isolar ao máximo a criança da vida social. As saídas do colégio são muito raras e sempre vigiadas”.¹⁷ As férias são curtas, pois nada pode ameaçar o artificialismo e isolamento do mundo exterior. No interior do próprio colégio, a vigilância é severa e as crianças, vulneráveis e mais corruptíveis, são mais visadas ainda, pois são acompanhadas dia e noite por um inspetor.

Obviamente que esses traços “antidemocráticos” do internato dos jesuítas são amenizados em escolas laicas e republicanas. Contudo, a ideia de clausura escolar (ou semi-internato) se tornou plenamente adequada à pedagogia tradicional, pois, ao colocar “os problemas educativos em termos de corrupção, é levada a conceber a escola como meio em que se isola da sociedade para proteger da criança”.¹⁸

Curiosamente, é na ideia de clausura escolar que se coloca uma linha de continuidade entre a pedagogia tradicional e a nova. A pedagogia nova também procura “proteger” as crianças da sociedade. A escola passa a ser também um meio distante do mundo social dos adultos, ou seja, “a escola nova pretende ser natural com relação à criança; mas isso

¹⁷ CHARLOT, 1983, p. 155.

¹⁸ *Ibid.*, p. 158.

a obriga a ser artificial com relação à sociedade global”.¹⁹ A transformação da escola em uma livre comunidade, espaço para o desabrochar espontâneo das crianças, passa a ser ilusório.

Há também vigilância na escola nova, não do tipo explícito das escolas tradicionais, que, em suas versões mais autoritárias, se assemelham a uma escola-prisão ou escola-caserna. A vigilância é mais sutil, de um tipo psicológico.

O educador procura conhecer cada aluno, decifrar as manifestações do inconsciente de cada um; observa o comportamento das crianças nos cursos de recreação; utiliza a expressão livre da criança para melhor controlar sua evolução psicológica: a criança é livre, mas está em liberdade vigiada. Meio fechado isolado de uma sociedade corrompida, a escola assegura indissolivelmente funções de proteção e vigilância.²⁰

Resta saber em que sentido este tipo de pedagogia e de escola apresenta alguma funcionalidade com relação à ordem burguesa. Na medida em que a pedagogia nova cria uma metafísica da pessoa, o indivíduo originariamente *natural*, pré-social, ela preconiza uma igualdade originária entre os homens. Mas esta igualdade, ressaltava Charlot, “não é senão a igualdade natural abstrata que se encontra em todas as ideologias burguesas. A ideia de natureza é a forma metafísica da universalidade abstrata e da igualdade de direito que o pensamento burguês coloca na origem do homem”.²¹

As desigualdades sociais e as diferenças reais entre as crianças são assim colocadas para formar o campo pedagógico.²² Na verdade, o discurso ideológico da pedagogia nova se adequa aos interesses de classe da burguesia pré-revolucionária: “afirma os direitos do homem contra as estruturas sociais hereditárias, mas limita-se a igualdade abstrata dos homens, sem colocar o problema da igualdade econômica”.²³ Esta base ideológica da pedagogia nova a torna inteiramente compatível com a ideologia política clássica do liberalismo burguês: a afirmação da igualdade *formal* entre os homens (todos são iguais perante a lei), mascara e oculta as desigualdades *reais*.

É assim que a pedagogia tradicional e a nova se tornam complementares, por maiores que sejam suas diferenças. Elas se consolidaram na sociedade burguesa e continuam vivas e atuantes em pleno século XIX. Mais adiante teremos oportunidade de analisar em que sentido estas duas formas de pedagogia ideológicas se fazem presentes no cotidiano de nossas escolas, em plena era da globalização e do neoliberalismo.

¹⁹ CHARLOT, 1983, p. 159.

²⁰ *Ibid.*, p. 160.

²¹ *Ibid.*, p. 138

²² *Ibid.*, p. 138.

²³ *Ibid.*, p. 139.

Por enquanto, continuemos com *A mistificação pedagógica* de Charlot, que não faz uma história das ideias pedagógicas. Não o interessa discutir ou aprofundar pormenores educacionais ou didáticos ligados a este ou àquele pedagogo ou teórico da educação; o objetivo básico de seu livro é a crítica à pedagogia ideológica, seja ela em sua versão tradicional ou nova. Como arremate dessa crítica, formula a proposta de uma pedagogia não ideológica, cujas linhas básicas iremos agora resumir.

2.2 A pedagogia não ideológica e os fins da educação

Toda ideologia opera na consciência dos homens uma operação de *camuflagem*, *desvio* de desigualdades ou fenômenos histórico-sociais. Nos casos das pedagogias tradicional e nova, elas se tornam ideológicas porque pressupõem o ato educativo como uma espécie de busca de uma *essência humana* perdida, supostamente a-histórica, eterna e imutável. Não importa que esta essência seja representada pela metafísica como ideia de *alma* (pedagogia tradicional) ou *natureza* (pedagogia nova). Ambas promovem a mesma redução do social ao individual, pois todas as desigualdades e opressões sociais são ocultadas na medida em que são vistas como problemas que devem ser resolvidos no âmbito da formação cultural de cada indivíduo. Vem daí o mito de que o progresso socioeconômico deriva da escolarização e conscientização individual.

Nesse sentido, uma *pedagogia crítica* será necessariamente uma *pedagogia não ideológica*. Antes de reduzir o social ao individual, desistoricizando-o, ela não desvincula o homem (a criança, o estudante) do meio social em que vive, das condições materiais de existência. É assim que a pedagogia se torna dialética e crítica, pois adquire historicidade, socialidade.

“Toda concepção eternalista e universalista do homem, mesmo se expressa em termos marxistas de alienação, reintroduzirá na pedagogia a noção de natureza humana e, com ela, a camuflagem ideológica das realidades sociais.”²⁴

Uma das formas de camuflagem ideológica mais eficaz da pedagogia tradicional, bem como da pedagogia nova, é o moralismo, a tendência a ver (ou deixar de ver) problemas sociais como questões ligadas à moral e ao caráter de cada indivíduo. Impõem-se normas comportamentais desvinculando-as de sua significação social. Assim, o “bom”, o “normal”, o “natural” não passam de princípios abstratos a serviço de práticas conformistas e ideias

²⁴ CHARLOT, 1983, p. 265.

justificadoras do *status quo*. É preciso romper com o formalismo dos princípios éticos e morais, dando-os um conteúdo histórico-social. Como exemplifica e esclarece Charlot:

Não se deve copiar porque é desonesto (pedagogia tradicional). É preciso ajudar seu camarada, em nome da solidariedade humana (pedagogia nova). Mas, na sociedade é preciso copiar ou ajudar seu camarada? Em que tipo de sociedade é proibido copiar? Em que tipo de sociedade é exigido que se ajude seu camarada? E porque certas sociedades favorecem a competição e outras a solidariedade? E porque certas sociedades pregam a fraternidade como ideal, mesmo privilegiando a competição? E como deveria ser organizada uma sociedade que realmente valoriza a solidariedade? Os problemas assim colocados concernem aos modelos sociais de comportamento, e não a modelos éticos fundados numa idéia [sic] filosófica de natureza humana (...). Os modelos pedagógicos não devem, portanto, ser apresentados como éticos, mas como sócio-políticos [sic].²⁵

Posto nestes termos, o tema de uma pedagogia *não ideológica* se remete à discussão dos fins da educação, ao tipo de sociedade em que vivemos, ao tipo de pessoa que devemos formar na escola e à própria escola como instituição sociopolítica. Antes de tudo, deve-se romper com a ideia da escola como ambiente fechado, como anteparo ou “proteção” da criança contra os adultos. A escola é mediação entre ambos e não há “risco” de um corromper o outro, haja vista que se supera a ideia de uma natureza humana eterna e imutável. Assim, “a criança educa-se, cultiva-se, humaniza-se, socializa-se (todas essas expressões podem ser consideradas como equivalentes), integrando-se num mundo social adulto já organizado segundo certas estruturas econômicas, sociais e políticas”.²⁶

A formulação ou efetivação de uma pedagogia social não ideológica, que não deixa implícito suas finalidades sociais e um conteúdo político é, portanto, indissociável de um projeto de sociedade. Charlot não tergiversa sobre o caráter anticapitalista dessa pedagogia social e, no final de sua obra, conclui taxativamente:

A idéia [sic] de uma pedagogia social não é, portanto, uma idéia [sic] utópica e abstrata. Não somente uma pedagogia antiburguesa só pode ser uma pedagogia social, mas ainda existem, no seio da realidade pedagógica atual, fenômenos educativos que preparam tal pedagogia. Entretanto, numa sociedade onde reina a dominação de classe, uma pedagogia social só pode ser um instrumento de luta. Só uma sociedade sem classes poderá verdadeiramente reconhecer que toda a teoria da educação deve ordenar-se a um projeto de sociedade. A pedagogia social é uma pedagogia socialista.²⁷

²⁵ CHARLOT, 1983, p. 285-286.

²⁶ *Ibid.*, p. 303.

²⁷ *Ibid.*, p. 308.

2.3 O reprodutivismo, pedagogia crítica e fracasso escolar no Brasil

A proposta de uma pedagogia não ideológica em *A mistificação pedagógica* pode parecer ultrapassada, “datada” em muitos pontos. Para a “consciência pós-moderna” ou neoliberal de muitos intelectuais da atualidade, a obra de Charlot não passaria de mais uma versão determinista e economicista do marxismo, em voga na França dos anos 1970, através de sociologias reprodutivistas da educação (Althusser, Baudelot e Establet, Bourdieu e Passeron).

Não há como negar que a obra é uma das mais eloquentes manifestações desse reprodutivismo educacional. Ao denunciar que o discurso pedagógico da pedagogia tradicional e do escolanovismo é mistificante e, portanto, ideológico, Charlot vê na escola burguesa um meio de preservação do *status quo*, das desigualdades sociais, precisamente porque oculta estas desigualdades mediante o “desvio” cultural, procedimento que implica sempre em *dessocializar* e *desistoricizar* a sociedade.

Contudo, *A mistificação pedagógica* não pode ser confundida (ou reduzida) a mais uma versão da sociologia reprodutivista, particularmente no que se refere às análises mais esquemáticas de Althusser, Baudelot e Establet. Charlot não se deixa levar pela simples negação, por uma espécie de contracultura pedagógica que, na prática, serve de pretexto para a inatividade política e o descompromisso com a educação e a instituição escolar.

É elucidativo, assim, que Charlot, ao criticar duramente a escola como fonte de liberação (ou libertação) social, não cai no extremo oposto, demonizando-a como expressão de alienação absoluta. Não resta dúvida de que o fechamento de crianças em escola constitui uma medida “protetora”, que tem por função dessocializá-las do mundo real. No entanto, constitui um erro crasso a tese de *supressão da escola* de Ivan Illich (1926-2002). A desescolarização da sociedade constitui, no fundo, uma utopia regressiva, uma volta romântica ao passado que não tem mais lugar em uma sociedade urbano-industrial em que se tornou irreversível a massificação do ensino.

Para Charlot, não é a escola em si mesma que é fonte de alienação – a exemplo da *natureza* para a pedagogia tradicional e da *sociedade* para a pedagogia nova. A alienação provém da própria sociedade burguesa. Desconhecer este fato implica “justificar a sociedade abatendo a escola”, entregando “a criança a um mundo social regido pelas leis de dominação de classe”.²⁸

²⁸ CHARLOT, 1983, p. 209.

Entre os dois extremos absolutos, é preciso estabelecer mediações na teoria e na prática. A própria escola, quando se abre à sociedade, exerce a mediação como liberação. “A clausura é alienação. Quando a escola deixa de ser meio de mediação para tornar-se meio fechado, torna-se imediatamente ideológica”.²⁹ Desse modo, a escola se torna, mesmo no contexto de uma sociedade fechada (como a ditadura militar no Brasil), espaço de luta, resistência. Ela nunca é totalmente clausura (alienação) nem totalmente subversão (liberação). “A escola é organizada para servir à ideologia dominante, mas a luta de classes não deixa de ter ecos escolares”.³⁰

É importante ressaltar este aspecto dialético da ideia de uma pedagogia não ideológica em Charlot, pois, ao mesmo tempo em que critica o idealismo e mistificação ideológica das pedagogias burguesas, recusa também o determinismo e economicismo de certas versões do reprodutivismo educacional – que não vê mediações (“espaços de luta” e resistência) no interior da instituição escolar. Trata-se de uma proposta pedagógica não sectária, próxima das ideias, como veremos adiante, desenvolvida por educadores como D. Saviani e J. C. Libâneo. O fato é que o reprodutivismo foi amplamente divulgado e popularizado nos meios educacionais brasileiros a partir dos anos 1970, principalmente a partir dos textos de Althusser, Bourdieu e Passeron e, em menos grau, Baudelot e Establet e os norte-americanos Bowles e Gintis.

O opúsculo de Althusser, *Aparelhos ideológicos de Estado*, escrito em 1969 e publicado no Brasil em 1974, concebe a escola como um sistema por excelência ideológico precisamente por se apresentar como uma instituição neutra, “universalmente aceita [...], desprovida de ideologia (uma vez que é leiga);”³¹ seja visto como “algo tão ‘natural’ e indispensável, e benfazeja a nossos contemporâneos como a igreja era ‘natural’, indispensável e generosa para nossos ancestrais de alguns séculos atrás”.³²

Coube a Althusser o mérito em demonstrar o caráter ideológico dessa suposta neutralidade da escola, que não se acha isolada da sociedade e dos interesses de classes. Mas o seu marxismo estruturalista não deixa muito espaço para a ação contraideológica, para a práxis de um sujeito transformador, que se mantém esmagado por estruturas ideológicas e econômicas. Nesse sentido, ele considera os professores verdadeiros heróis e pede desculpas

²⁹ CHARLOT, 1983, p. 217.

³⁰ *Ibid.*, p. 217.

³¹ ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p. 81.

³² *Ibid.*, p. 80.

aos mesmos, “que em condições assustadoras, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas que os aprisionam”.³³

Nesta mesma linha de denúncia do caráter ideológico do sistema escolar, Christian Baudelot e Roger Establet publicaram, em 1971, *A escola capitalista na França*, em que desmascaram o mito da escola única, haja vista que, em uma sociedade de classes, o sistema escolar se subdivide em duas redes: primária profissional e secundária superior. Então adeptos do maoísmo, estes autores procuravam também se diferenciar do marxismo estruturalista de Althusser (bem como de Bourdieu e Passeron), enfatizando a emergência e atuação de uma contraideologia proletária de base extraescolar (partidos, sindicatos etc.).³⁴

Apesar de o livro de Baudelot e Establet se referir especificamente ao caso francês e não haver sido traduzido em português, os autores se tornaram uma referência quase obrigatória entre pedagogos críticos e sociólogos da educação no Brasil dos anos 1970. O mesmo se pode dizer com relação aos estadunidenses Samuel Bowles e Hebert Gintis, que, na obra *A instrução na América capitalista*, partem do pressuposto de que a economia dos Estados Unidos é, na prática, totalitária, cujas “ações da grande maioria (os proletários) estão controlados por uma pequena minoria (os proprietários e os gerentes)”.³⁵

No entanto, o sistema político e educacional legitima as desigualdades econômicas ao se apresentar “formalmente democrático, que promove as normas – mas não a prática – da igualdade, da justiça e da reciprocidade”.³⁶ As escolas promovem esta legitimação mediante a disseminação incessante de mitos como a igualdade de oportunidades e ascensão social. Mas tais mitos não resistem a uma análise minimamente acurada dos fatos. Bowles e Gintis parecem não acreditar muito na força dissimuladora da ideologia no âmbito do sistema de ensino americano. Para eles, a meritocracia educativa, a mercantilização do saber, que estimula a competitividade entre os estudantes, põe a nu a reprodução das desigualdades econômicas.

A obra de Samuel Bowles e Hebert Gintis tem inegáveis méritos nas ligações que estabelece entre família, escola e estrutura ocupacional. Os dois autores são economistas e, a partir de uma rigorosa pesquisa quantitativa e de dados estatísticos, tecem sólidos argumentos de que a suposta autonomia e neutralidade da escola prática não existe, haja vista a

³³ ALTHUSSER, 1983, p. 80.

³⁴ ARANHA, Maria Lucia de A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989, p. 134.

³⁵ BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **La instrucción escolar en la América capitalista**. Madrid: Siglo XXI, 1985, p. 76.

³⁶ *Ibid.*, p. 76

dependência marcante do ensino às exigências da divisão do trabalho. Nesse sentido, interpreta Madan Sarup,

O principal papel da educação é a produção de uma força de trabalho adequada num sistema de produção hierarquicamente controlado e estratificado em classes. As escolas, portanto, permanecem hostis à necessidade que tem o indivíduo de desenvolvimento pessoal [...].³⁷

Para Bowles e Gintis, a expectativa de que a escola contribua para o pleno desenvolvimento pessoal, para a formação de uma individualidade não alienada, constitui uma ilusão disseminada por ideólogos liberais, haja vista que as raízes da repressão desigualdade social não se encontra no sistema escolar, mas na própria estrutura da economia capitalista. Assim, continua Sarup, sintetizando, com muita propriedade, as conclusões de Bowles e Gintis:

A alienação e a desigualdade têm suas raízes não na natureza humana, não na tecnologia, não no sistema educacional, mas na estrutura da economia capitalista. Na verdade, integrando as novas gerações na ordem social, as escolas são obrigadas a justificar e reproduzir a desigualdade, em lugar de corrigi-la. A principal função econômica do ensino escolar é facilitar a estratificação da força de trabalho. O sistema educacional estimula e legitima a desigualdade econômica, proporcionando um mecanismo claro e ostensivamente meritocrático para estimular os indivíduos a posições econômicas desiguais. Ele não está preparado para uma função igualitária, mas para uma função integrativa – para a reprodução de relações econômicas. A educação reproduz a desigualdade justificando o privilégio e atribuindo a pobreza ao fracasso pessoal.³⁸

A despeito dos méritos na análise crítica do sistema escolar norte-americano (e da escola burguesa, de um modo geral), a obra de Bowles e Gintis tem limitações e é objeto de inúmeras críticas, principalmente com relação a certo ecletismo e determinismo dos autores. Eles mantêm uma terminologia marxista, mas se inspiram também em John Maynard Keynes, principalmente nas análises relativas ao emprego e à divisão do trabalho.

A relação entre sistema escolar e economia capitalista lembra o funcionalismo de Parsons. E, ao mostrar a dependência das escolas com relação às estruturas socioeconômicas, eles o fazem de um modo determinista que lembra muito mais Durkheim do que Karl Marx, porque se coloca invariavelmente uma sociedade que é “exterior, superior e o domina infinitamente”.³⁹ Enfim, Bowles e Gintis são dois economistas que sempre analisam o sistema escolar de um ponto de vista de economista, que traz vantagem (na identificação das bases materiais do sistema escolar) e desvantagem (quando a análise resvala para o economicismo).

³⁷ SARUP, Madan. **Marxismo e educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980, p. 150.

³⁸ *Ibid.*, p. 152.

³⁹ *Ibid.*, p. 159.

Contudo, a sociologia educacional proposta por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron parece a teoria mais ampla e consequente dessa vertente reprodutivista. No livro *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, os autores não deixam de inserir a instituição escolar em um sistema de dominação simbólica. A exemplo de Althusser, eles podem ser vistos como uma sociologia estruturalista, ainda que o marxismo de ambos seja mais heterodoxo, pois se deixam também influenciar por Durkheim e Max Weber. Para Charlot, a sociologia da educação proposta por Bourdieu e Passeron constitui a mais elaborada teoria da reprodução social, em que a escola é vista como reprodutora e, ao mesmo tempo, legitimadora das desigualdades sociais, o que nos obriga a nos deter de modo mais amplo a esses autores.

A escola reproduz as desigualdades sociais mediante a violência simbólica. A ideologia dominante, que é a ideologia das classes dominantes, é apresentada como cultura geral. Os alunos de classes desfavorecidas são obrigados a assumir e assimilar os valores culturais estranhos às suas origens familiares. A socialização pré-escolar não os propicia a acumulação de um capital cultural, social ou simbólico, que, para Bourdieu e Passeron, constituem análogos ao capital como existência material em nível das relações econômicas.

Assim, a seletividade da escola não se coloca na saída, mas na própria entrada do sistema escolar. Para esses estudantes, a escola exerce um poder arbitrário (violento), ainda que esta arbitrariedade venha disfarçada ou ocultada (daí o caráter simbólico da violência) pela prática pedagógica da formação cultural, cívica e educacional. Para Bourdieu, o caráter verdadeiramente simbólico dessa violência é que ela não se exerce diretamente como força, pois se trata, como diz o autor em uma obra especificamente voltada para o tema, de um “poder quase mágico”, que é dado pela enunciação, pela dissimulação e transfiguração (eufemização) e que, portanto, “só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário”.⁴⁰

A especificidade do sistema escolar é que ele detém o monopólio legal da violência simbólica, assim como o Estado, em sua estrutura policial e militar; detém o monopólio legal da violência física. Isto não quer dizer que na escola não haja, secundariamente, violência física direta, que se pode ver no autoritarismo de professores, no culto à disciplina, em preconceitos e humilhações contra estudantes socialmente desfavorecidos.

⁴⁰ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, p. 14.

Por sua vez, esta violência simbólica, em termos históricos, nunca é absoluta ou perfeita. Há resistências. Isto se torna compreensível nos conceitos de *campo* e de *habitus*. Para Bourdieu, *campo* é um espaço de poder simbólico (por exemplo, campo artístico, religioso, escolar etc.), em que os agentes (atores sociais) entram em luta para conquista ou hegemonia do poder simbólico. Mas esta luta não é direta, antes é velada, pois os indivíduos agem (ou são coagidos) pelo *habitus*, que, na definição de Bourdieu e Passeron, são “esquemas comuns de pensamento, de percepção, de apreciação e de ação”.⁴¹

O *habitus* se interioriza profundamente nos indivíduos ainda que eles não tenham consciência disso. Não se trata de uma categoria subjetiva; o *habitus* aponta para um fenômeno sociológico, não psicológico. Ele implica um “duplo processo de interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade”.⁴² É a partir do *habitus*, como mediação das ações sociais com *campos* (estruturas) sociais, que se vislumbra, em Bourdieu, mudanças sociais. Tais mudanças, é bom ressaltar, não ocorrem por atos de vontade subjetiva, individual; elas são sempre limitadas e condicionadas por *estruturas* (campos) sociais.

Portanto, em Bourdieu, o *habitus* constitui uma mediação entre estrutura e práxis. Mas qualquer mudança, mínima que seja, por parte de um “sujeito criador” ou de um “agente histórico”, implica alterar “o sistema das relações circulares que unem estruturas e prática, pela mediação do *habitus* como produtos das estruturas, produtoras das práticas e reprodutoras das estruturas”.⁴³

Este viés estruturalista da sociologia educacional de Bourdieu e Passeron, que deixa pouca margem de manobra para práxis, representa uma séria limitação de sua teoria do sistema escolar. Em geral, esta é uma crítica dirigida às outras correntes reprodutivistas, como aquelas representadas por Althusser, Baudelot e Establet, Bowles e Gintis. O que explicaria, então, a boa recepção e grande influência que estes autores tiveram no Brasil a partir de meados dos anos 1970?

Para Maria Helena Souza Patto, as ideias de Bourdieu e Passeron entraram no Brasil a partir de uma combinação eclética com a teoria da carência cultural, derivada da psicologia educacional de base funcionalista oriunda dos Estados Unidos. A violência simbólica que estaria por trás de um processo de seletividade e reprodutividade de desigualdades das escolas brasileiras passa a ser interpretada em sentido a-histórico, como

⁴¹ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975, p. 206.

⁴² *Ibid.*, p. 213.

⁴³ *Ibid.*, p. 212.

“dominação cultural” de classes bem sucedidas (representado por professores e gestores escolares) sobre alunos de camadas populares. O baixo rendimento escolar passa a ser explicado por déficits de socialização e problemas extraescolares, como autoritarismo dos pais e ausência de hábitos de leitura. Assim, duas teorias inconciliáveis de capital e carência cultural foram “amalgamadas na literatura educacional dos anos 70”.⁴⁴

Esta explicação refere-se a certa produção acadêmica da época, mas a literatura crítico-reprodutivista foi usada também como arma de denúncia política da falência do sistema educacional brasileiro sob a égide da ditadura militar. O Brasil chegou aos anos 1980, de acordo com dados de censo demográfico do IBGE, com 25,5% de analfabetos para a população de 15 anos de idade ou mais⁴⁵ e altos índices de evasão e repetência nas séries iniciais do 1º grau. A teoria althusseriana da escola como aparelho ideológico de Estado justifica a falência do ensino brasileiro como reflexo de uma sociedade profundamente injusta, desigual e autoritária em suas relações socioeconômicas.

No entanto, havia um descompasso entre os contextos socioeducacionais francês e brasileiro. No primeiro caso, havia efetivamente a universalização do ensino básico, que se bifurca claramente em ensino profissionalizante e ensino propedêutico para crianças de cerca de 12 anos de idade que seguirão um ou outro caminho conforme a origem social. No Brasil, não se constata essa bifurcação, apesar de a Lei Nº 5.692/1971 haver reformado o 1º e o 2º graus (atual ensino básico) e haver instituído o ensino profissionalizante, que nunca se tornou obrigatório nas escolas brasileiras.

Há uma divisão entre escolas públicas e privadas. Entretanto, aqui não se constata seletividade social, já que crianças de posição social mais elevada afluem para boas escolas, sejam elas bancadas ou não pelo Estado. O que havia no Brasil de então era um profundo fosso entre estudantes inseridos no sistema escolar e uma grande massa de crianças e adolescentes em idade escolar fora da escola. Assim sendo, diz Bárbara Freitag, em pesquisa realizada no final dos anos 1970,

[...] a escola passa a ser, como no mundo europeu, o divisor de águas de classes sociais, com a diferença de que, na Europa, a divisão da classes é assegurada dentro do sistema, bifurcado em profissionalizante e propedêutico. No caso brasileiro a escola é, em si, o divisor de águas: aqueles que nela ingressam e nela permanecem assumem os cargos dirigentes e aqueles que permanecem fora ou dela são expulsos, reforçarão os quadros das classes subalternas.⁴⁶

⁴⁴ PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiróz, 1990, p. 160.

⁴⁵ Entre 1970-2011, as taxas de analfabetismo no Brasil vêm caindo lentamente, conforme os censos demográficos do IBGE: 1970 (33,7%), 1980 (25,9%), 1991 (19,7%), 2000 (13,6%), 2011 (8,7%).

⁴⁶ FREITAG, Bárbara. **Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Editores Associados, 1986, p. 219.

Freitag aponta para especificidades do sistema e da educação brasileira entre os anos 1970 e 1980, sem, no entanto, recusar, em princípio, as abordagens crítico-reprodutivistas. Este não é o caso de Demerval Saviani, que considera tais teorias como não dialéticas. Para este autor, elas criticam acertadamente as pedagogias burguesas (tradicional, escolanovismo e tecnicismo) como vertentes ideológicas, mas tal como estas últimas, não apresentariam opções concretas de superação do fracasso escolar no âmbito do próprio sistema de ensino.

Saviani propõe, então, uma pedagogia histórico-crítica que procura reter “as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculando, porém, a dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista”.⁴⁷ Trata-se de uma proposta semelhante à pedagogia crítico-social dos conteúdos de José Carlos Libâneo, que leva em conta “os determinantes sociais da educação” e a crítica dos mecanismos reprodutivos das desigualdades de classe, ao mesmo tempo em que propicia, “no interior da escola, repostas pedagógico-didáticas que permitam o exercício dessa crítica”.⁴⁸

Saviani identifica a gênese das teorias crítico-reprodutivistas na França com a derrocada do movimento de maio de 1968, que buscava a revolução social a partir de uma revolução cultural. Entre 1969 e 1971, foram publicadas as obras de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet e até de Bowles e Gintis nos EUA. O voluntarismo (e até a ingenuidade) presente no movimento estudantil fez com que a cultura (em particular, o saber escolar) não fosse vista como reprodução da infraestrutura econômica e, como tal, dela dependente.

Para Saviani, o reprodutivismo no Brasil teve, no início, uma importância política, na crítica ao tecnicismo pedagógico da ditadura militar. Mas, num segundo momento, o radicalismo teórico deu margem para a inatividade, para um sentimento de desesperança com relação à escola, uma vez que “a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção”.⁴⁹

No entanto, o fim da ditadura militar e a redemocratização da sociedade brasileira puseram em evidência o fracasso escolar. Uma pesquisa publicada em 1985 e que se valia de dados oficiais do MEC no período de 1974 a 1978 indicava que, de cada 1.000 estudantes em

⁴⁷ SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez: Editores Associados, 1992, p. 75.

⁴⁸ LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico social dos conteúdos. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1985, p. 12.

⁴⁹ SAVIANI, *op. cit.*, p. 72.

escolas públicas brasileiras, apenas 438 chegam à segunda série do 1º grau, 352 à terceira, 297 à quarta e 294 à quinta. Apenas 180 estudantes concluíam o 1º Grau.⁵⁰

Na verdade, havia um erro crasso nesses dados, causados principalmente por dupla contagem de alunos repetentes da 1ª série e que eram rematriculados (ou matriculados em outra escola), mas computados como alunos novos. Com uma metodologia adequada e um modelo matemático (denominado Profluxo) que evitava a dupla contagem, um pesquisador da Universidade de São Paulo (USP) se reportou aos dados do MEC no período de 1981 a 1983 e concluiu “que a tão propalada evasão entre a 1ª e 2ª série é simplesmente desprezível (2,3% da matrícula) e que a repetência, esta sim é importante (52,5% da matrícula)”.⁵¹

Outro pesquisador se reportou a esse assunto como o *estranho caso dos alunos que não desertaram*, endossando o fato de que a evasão nas séries iniciais do ensino fundamental é mínima e que os alunos, nesse período, permaneciam em média por 8,4 anos na escola, de modo que “vão ficando mais velhos e mais frustrados com o que lhes oferece a escola. Se, de um lado, são rejeitados pela escola, de outro, atingem uma idade em que a ida para o mercado de trabalho já é quase uma imposição econômica dentro de um orçamento familiar apertado”.⁵² No final dos anos 1980, o MEC corrigiria os erros apontados, mais pelo “resultado da rotatividade de pessoas” do que “convencimento dos que lá estavam”.⁵³

De qualquer modo, o problema da evasão no ensino fundamental persiste e continua grave, pois, a partir de então, se sabe que ele decorre de sucessivas repetências. O estudante chega à idade de ingressar no mercado de trabalho como analfabeto ou analfabeto funcional. Ao longo dos anos 1990, praticamente universalizou-se o acesso à escola, chegando a 95% na faixa etária de 7 a 14 anos. Assim, o grande problema do ensino básico no Brasil deixou de ser de ordem quantitativa, mas qualitativa.

Este salto qualitativo que se exige da educação, principalmente do ensino básico, ocorre em um contexto de profundas mudanças sociais, políticas e econômicas. O desenvolvimento de novas tecnologias (informática e telecomunicações) intensificou o comércio e a circulação de capitais todo mundo. A partir da derrocada da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e a queda do muro de Berlim (1989), torna-se hegemônica nos meios político-econômicos a chamada globalização neoliberal, com sua

⁵⁰ BRANDÃO, Zaia *et al.* **Evasão e repetência no Brasil**: a escola em questão. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986, p. 22.

⁵¹ RIBEIRO, Sérgio C. A pedagogia da repetência. **Estudo avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, 1991, p. 9.

⁵² CASTRO, Cláudio M. **Educação brasileira**: conserto e remendos. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995, p. 39.

⁵³ *Ibid.*, p. 40.

agenda de privatizações e desregulamentação da economia, que foram endossadas nos governos de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Não cabe aqui aprofundar a discussão acerca de certas manifestações ideológicas inerentes a esta globalização neoliberal, principalmente na ideologia subjacente a certos pressupostos “pós-modernos”, como a ideia de morte de sujeito – que, paradoxalmente, termina com uma apologia do indivíduo isolado, a-histórico e a-social. Nesse sentido, se coloca o que pode ser chamado de fetichismo da individualidade:

O pensamento liberal clássico fetichiza a individualidade ao naturalizá-la e ao erigir à condição de natureza humana as características próprias da individualidade burguesa. O pensamento pós-moderno fetichiza a individualidade ao transformar em condição humana o ceticismo, a fragmentação, o solipsismo, o subjetivismo e a irracionalidade.⁵⁴

Interessa-nos nos deter um pouco mais sobre certas transformações na base material da sociedade capitalista que implicam transformações culturais, sociais e políticas efetivas, que não são pura mistificação pós-moderna, pois apontam para mudanças reais e irreversíveis. Esta é a perspectiva teórica de David Harvey. Em *A condição pós-moderna* (que não deve ser confundido com pós-modernismo como tendência cultural ou política), Harvey relaciona o ápice da modernidade clássica com a produção fordista, baseada na produção e consumo em massa de produtos homogêneos, a partir dos quais se forja identidades políticas e sociais em referência a valores macro sociais (classe, Nação) e grandes instituições burocratizadas (sindicatos, partidos, Estado). Com a emergência da chamada produção pós-fordista, (em que a montadora Toyota foi pioneira) desenvolve-se o que passou a ser chamado de produção flexível, baseada na massiva aplicação da tecnologia (informática e microeletrônica) à produção, que “se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”.⁵⁵

A flexibilidade e a reestruturação das relações de trabalho levam a um enfraquecimento de sindicatos e partidos, agora considerados rígidos e burocráticos. E, com a emergência de trabalhadores “polivalentes”, diferenciados, surgem igualmente novas relações de consumo e de estilos de vida, agora baseados em novas identidades. Estas identidades, “no mercado global de estilos, lugares e imagens”, diz Stuart Hall, “se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicas e parecem ‘flutuar

⁵⁴ DUARTE, Newton. A renição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 221.

⁵⁵ HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1989, p. 140.

livremente”⁵⁶ ou seja, “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável”⁵⁷ (como a referências às classes, partido, Estado ou Nação) na pós-modernidade se fragmenta em múltiplas e contraditórias microidentidades (de etnia, gênero, raça e vários outros particularismos). Para Charlot,

A sociedade atual tende a colocar o indivíduo no centro, mas também a abandonar o sujeito. Os Grandes Imaginários, os Grandes Simbólicos que permitiam ao sujeito, há algum tempo estruturar-se (o progresso, o Socialismo, o Comunismo etc.) não tem mais expressão⁵⁸ [...]

Resta a este sujeito enfraquecido transformar a própria vida em espetáculo (em programas tipo *Big Brother*), ou “aderir à [sic] formas coletivas e regressivas do fundamentalismo religioso ou nacionalista”.⁵⁹ No entanto, não estamos diante de uma “morte do sujeito” ou do “fim da história”, pois o que Harvey chama de *condição pós-moderna* constitui uma ruptura no interior do próprio capitalismo, tese defendida por autores como Jurgen Habermas, Anthony Giddens e Stuart Hall, que preferem se reportar ao período histórico em que vivemos como modernidade avançada, tardia ou alta modernidade.

Estas mudanças delineadas brevemente no parágrafo anterior têm implicações profundas sobre o sistema escolar, que passa por mutações na medida em que se vê enfraquecida como meio de socialização secundária. Dizer que a escola, na contemporaneidade, está em crise parece um lugar comum. O problema é que essa crise atinge o próprio sistema escolar enquanto instituição social.

François Dubet argumenta que a escola (bem como família e Igreja) passa por uma progressiva desinstitucionalização, no sentido de que elas perdem poder como instituições socializadoras, forjadoras de identidades e personalidades individuais. De acordo com a tradição sociológica clássica, “cuja síntese foi feita por Parsons”, família, Igreja e escola se colocam como instituições concebidas “como um conjunto de papéis e valores, ‘fabricando’ indivíduos e personalidades”.⁶⁰

Nas sociedades tradicionais e nos primórdios da modernidade, a socialização primária (a cargo da família) e a socialização secundária (como função da escola) se faziam

⁵⁶ HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: D&PA, 2000, p. 75.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 12.

⁵⁸ CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 84.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 84.

⁶⁰ DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, v. 3, p. 27-33, 1998. Disponível em: <<https://n-1.cc/file/view/1679070/francois-dubet-a-desinstitucionalizacao>>. Acesso em: 23 set. 2014.

sem grandes percalços e conflitos. Na modernidade tardia, estas exigências são mais complexas, porque a socialização escolar na prática se revela insuficiente ou transcende o universo escolar.

Os objetivos da escola, diz Dubet, perderam sua clareza e unidade: espera-se que a instrução socialize os alunos em uma cultura comum, que proporcione formações úteis para o emprego e, por fim, que permita o desenvolvimento da personalidade. Em outras palavras, a escola deve perseguir vários princípios de justiça, várias representações do bem que direcionem os atores para um debate, a invés de estabelecer uma ordem estável e ordenada, em torno de finalidades homogêneas (...). Enfim, a escola não pode ser tomada como uma instituição, na medida em que, cada vez mais tem dificuldade em administrar as relações entre o interior e o exterior, entre o mundo escolar e o mundo juvenil.⁶¹

Para Dubet, a causa dessa desinstitucionalização está ligada a mutações da escola que não decorrem necessariamente do neoliberalismo. Elas se relacionam com o processo de globalização. Não se trata de uma crise conjuntural, um acidente. Trata-se antes de uma mudança estrutural típica de sociedades complexas da contemporaneidade, que, em seus altos níveis de diferenciação social, exigem igualmente novas formas de socialização para formação de individualidades ligadas a múltiplos “estilos de vida”.

Novos meios socializadores (como a internet e suas redes sociais) promovem um tipo de coesão social baseado em uma infinidade de tribos e “jogos de linguagem”. Neste contexto em que ressurgem “localismos territoriais e particularismos culturais”, diz Tedesco, “a idéia de cidadania associada à nação começa a perder significado”.⁶² Portanto, constata-se uma orientação regressiva na construção de identidades individuais que tende a substituir os valores modernos como nação, classe e ideologia por forças socializadoras tradicionais como gênero, raça, etnia e religião.

Contudo, o déficit de socialização (Tedesco) ou desinstitucionalização (Dubet) da escola reflete mutações do sistema escolar que, em si mesmo, não é negativo nem positivo. Trata-se de um processo de afirmação de uma nova individualidade, muito mais ampla e complexa do que a ideia de autonomia individual e liberdade civil que emergiu na segunda metade do século XIX. Neste contexto, “as pessoas não *escolhiam* uma forma particular de vida, eram mais formadas para aceitar um modelo preexistente e fixo de comportamento, que definia os aspectos mais importantes de sua existência cotidiana”.⁶³

⁶¹ DUBET, 1998, p. 33.

⁶² TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 1998, p. 30.

⁶³ *Ibid.*, p. 72.

Nos dias de hoje, a formação do sujeito e afirmação da individualidade se torna mais complexa, envolve escolhas e recusas de padrões fixos de comportamento. Entretanto, a afirmação dessa nova individualidade não se faz sem conflitos e tensões – daí os déficits de socialização nos meios familiar e escolar.

Se por um lado, ela supõe a libertação dos limites impostos por crenças, preconceitos, visões pré-formadas de vida, por outro, priva os indivíduos da proteção que a posse de uma identidade fixa outorgava tradicionalmente, na qual a responsabilidade pelo desenvolvimento das condutas era determinada de fora.⁶⁴

Para Charlot, é necessário distinguir os processos de *individualização* (inerentes às sociedades complexas) do *individualismo* (que se dissemina com a globalização neoliberal). Este último “remete ao indivíduo que só conhece os seus interesses particulares e desejos pessoais, enquanto aquela afirma o valor de cada ser humano e, portanto, dá atenção a outrem”.⁶⁵

Esses processos de individualização pressupõem a formação de espaços públicos e tendem a ser minados pela ordem neoliberal, que, valorizando as forças do “livre mercado”, exacerba o individualismo, o consumismo, a exclusão e a violência social. Mas o neoliberalismo não constitui uma fatalidade, diz Charlot. A globalização é um fenômeno socioeconômico muito mais amplo do que a mesquinha forma neoliberal.

Ao mesmo tempo em que se desenrola na lógica das relações de força, a globalização evidencia a interdependência dos seres humanos e, pela primeira vez na história, é possível pensar o destino da espécie humana com o tal. O vínculo a ser contemplado, hoje em dia, não é mais o que une cidadãos de um país, é aquele que liga os seres humanos entre si e estes com o planeta terra. Já não se trata de educar para a cidadania, mas para a humanidade.⁶⁶

É neste contexto de avanços e recuos, progressos e retrocessos sociais e políticos que se insere a *teoria da relação com o saber*. Ela se desenvolve com Bernard Charlot em meados dos anos 1990, ainda que o termo *relação com o saber* tenha sido utilizado há pelo menos duas décadas por vários autores (Jacques Lacan, Jacky Beillerot) e em vários contextos (psicanalítico, filosófico).

Entretanto, o fato de essa teoria ter se desenvolvido em um contexto político-econômico de ofensiva neoliberal não quer dizer que ela seja tributária dessa ideologia conservadora. Enquanto teoria, a relação com o saber pressupõe uma sociologia do sujeito, que busca apreender as novas formas de individualidade que são produzidas a partir da

⁶⁴ TEDESCO, 1998, p. 73.

⁶⁵ CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber e as práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 275.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 277.

socialização escolar, inclusive compreender, do ponto de vista do aluno, questões específicas como o fracasso e o sucesso escolar.

É necessário admitirmos que a obra seminal de Charlot, *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, dá margem a uma interpretação acrítica e certa apreensão “neoliberal” de conceitos como sujeito, desejo e motivação, que assim se reduzem a uma espécie de psicologia social. Escrita em certo nível de abstração filosófica, esta obra parece excessivamente metodológica e epistemológica. Nas páginas seguintes, buscaremos resgatar alguns textos mais sociológicos e políticos de Charlot, que permitem uma interpretação crítica dessa proposta teórica de relação com o saber.

2.4 Estado, sistema escolar e relação com o saber

De acordo com Charlot, o desenvolvimento da sociedade capitalista implica mudanças na forma de Estado e no sistema escolar. Não se trata de rupturas radicais, pois o capitalismo não deixa de ser capitalismo, mas alterações significativas na estrutura econômica. Alteram também a forma de Estado e de escola. Assim, se configuram três tipos (ou figuras) de Estado – *educador*, *desenvolvimentista* e *regulador* – que correspondem a tipos diferenciados de escola com especificidades bem definidas. Diz Charlot:

[...] a construção dos sistemas escolares contemporâneos foi realizado em três etapas no países do chamado Primeiro Mundo: o Estado Educador construiu a escola primária para todos, o Estado Desenvolvimentista generalizou o ensino fundamental, o atual Estado Regulador precisa universalizar o ensino médio. Em cada uma dessas figuras, a relação entre educação e trabalho, cada vez diferente, é fundamental para entender a forma do Estado.⁶⁷

Esta tipologia das formas de Estado e de escola, em certo sentido, é também válida para o caso brasileiro. Se pensarmos que a partir do Governo Vargas, passando pelo Governo Kubitschek e até na ditadura militar se desenvolveu um Estado desenvolvimentista, interventor, a partir do Governo Collor temos a emergência de um Estado regulador. A diferença é que não tivemos um *Welfare State* para ser desmontado. Não universalizamos o ensino fundamental, apenas o acesso à escola; resolvemos o problema de quantidade, mas não de qualidade do sistema escolar.

Assim, na fase liberal clássica, do capitalismo concorrencial, temos um *Estado educador*, liberal republicano clássico, que instituiu um modelo de escola laica, voltado para a

⁶⁷ CHARLOT, 2013, p. 79.

formação de elites dirigentes e alfabetização de alunos oriundos das camadas populares. Mas esta escola patrocinada pelo Estado deveria também, em seus fins mais elevados, formar homens para o exercício da cidadania. Como conceito político que vem da época dos iluministas e da Revolução Francesa, “a cidadania é definida pelo respeito ao interesse geral, determinado pelo sufrágio do povo, sendo este esclarecido pela razão. Portanto, a cidadania requer a instrução do povo, em escola públicas”.⁶⁸

Obviamente que esta formação para a cidadania não passa de uma ideologia legitimadora da ordem burguesa. Sob o domínio desse *Estado educador*, o acesso à escola foi, por muito tempo, privilégio de poucos. Nesse contexto, o fracasso escolar não suscitava controvérsias, haja vista que a maioria dos estudantes permanecia fora da escola ou era dela excluído muito cedo. Em certo sentido, diz Charlot,

[...] a escola não cumpre um papel importante na distribuição das posições sociais e no futuro da criança e, conseqüentemente, a vida dentro da escola fica calma, sem fortes turbulências. Alunos fracassam, mas esse fracasso é apenas um problema pedagógico, não acarreta conseqüências dramáticas e, sendo assim, não é objeto de debate social.⁶⁹

Entre os anos 1950 e 1960, com o *boom* da economia capitalista, a educação foi pensada segundo uma lógica econômica, em que se fazia hegemônico um *Estado desenvolvimentista*, que, apesar das particularidades de cada país, se manifestou em nações como França, Japão, Brasil, EUA, entre outros. Aqui o Estado “pilota o crescimento econômico e coloca a educação a serviço do desenvolvimento”.⁷⁰ No auge do *Welfare State*, esse modelo encontra amplo consenso social, pois, em um contexto político em que as taxas de desemprego não são muito altas, se mantém viva a ideologia de que a escola promove a “igualdade de oportunidades” mediante a qualificação profissional. A escolaridade longa permite “satisfazer as classes médias e despertar esperança nas classes populares”.⁷¹

Em meados dos anos 1970, esse *Estado desenvolvimentista* entra em crise, oportunidade em que “questiona-se a justiça da escola”, embora não se fale ainda, diz Charlot, “da qualidade da escola”.⁷² Como vimos, este é o contexto de formação e auge da sociologia reprodutivista. Com a crise do *Welfare State* e o avanço da globalização neoliberal a partir dos anos 1980, entra em cena um *Estado regulador*, ou seja, o Estado mínimo que surge em decorrências de privatizações e desregulamentação da economia. A escola passa a ser afetada

⁶⁸ CHARLOT, 2013, p. 267.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 95.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 39.

⁷¹ *Ibid.*, p. 39.

⁷² *Ibid.*, p. 40.

por profundas contradições, antes de tudo pelo processo de liberalização econômica com a tendência de privatização do ensino superior, ainda que não haja, com relação ao ensino básico, “riscos potenciais muito graves”.⁷³

Esta homologia entre essas três figuras de Estado e suas respectivas formas de escola com características pedagógico-educacionais bem definidas não é estanque. No Estado regulador, se mantém resquícios da relação entre educação e trabalho que eram típicas do Estado educador e do Estado desenvolvimentista. Em pleno século XXI, ainda se mantém no imaginário de pais e mestres, apesar de não se ler, de modo explícito, em estatutos e regimentos escolares, a função moralizadora da escola e a inculca de valores cívicos da nacionalidade.

Acreditava-se, no século XIX, que a realização desses valores seria fundamental para manter a coesão social, uma vez que a escola republicana e laica chamava para si a tarefa de superar os valores aristocráticos e monarquistas do ensino religioso. De modo semelhante, a ideia de educação para a cidadania ainda se mantém viva, apesar de o Estado desenvolvimentista considerá-la um anacronismo. Não obstante, a patente *reprodução* das desigualdades sociais, através da *produção* do fracasso escolar, a escola nessa fase busca legitimar-se mediante o ideário da ascensão social, a garantia de um bom emprego pela qualificação profissional. “Ela continua moralizando o povo”, diz Charlot, “mas, desse momento em diante, fá-lo mais pelas esperanças que providencia do que pelos conteúdos que ensina”.⁷⁴

Na era da globalização neoliberal, o Estado regulador tende a ser também um Estado mínimo, em termos de políticas públicas e princípios político-sociais. Em plena crise do Estado-nação, se torna cada vez mais difícil manter ideologicamente vivos, através da escola, ideais como cidadania, igualdade, fraternidade, civismo, nacionalidade. As altas taxas de desemprego e exclusão social colocam para os trabalhadores requisitos mínimos de escolaridade para serem realocados no mercado formal de trabalho. A produção flexível e serviços informatizados exigem trabalhadores “criativos” e “polivalentes”.

A partir de então, o discurso da qualidade, inclusive da qualidade total na educação, da produtividade e da eficiência, passou a ser disseminado com a chamada ofensiva neoliberal. Em tempo de apatia política, perda dos referenciais utópicos e individualismo exacerbado, todo o problema da educação (principalmente do ensino básico) passa a ser

⁷³ CHARLOT, 2013, p. 55.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 273.

analisado em termos de gestão administrativa, corroborando para uma mistificação ideológica que promove a despolitização e dessocialização da instituição escolar.

Neste contexto, o Estado e o sistema escolar passam a ser permeados por profundas contradições. A ideia de qualidade total na educação, longe de promover a eficiência do ensino, instaura uma mercantilização do saber. Para Charlot,

[...] a lógica neoliberal da concorrência tende a reduzir a educação a uma mercadoria escolar a ser rentabilizada no mercado dos empregos e das posições sociais e isso faz com que formas de aprendizagem mecânica e superficiais, desconectada do sentido do saber e de uma verdadeira atividade intelectual, tendam a predominar.⁷⁵

Na verdade, a transformação da educação em uma questão socioeconômica deve-se ao Estado desenvolvimentista dos anos 1960, que substituiu a ideia de educação como uma questão prioritariamente político-cultural do Estado educador. O que há de peculiar no Estado regulador da globalização neoliberal é a exacerbação dessa mercantilização do saber. A ideia que se impõe aos jovens e seus pais como uma evidência natural é que vai à escola para ter um diploma e um bom emprego. “A escola como espaço de saber e de cultura desaparece aos poucos, dando lugar a escola como meio de inserção profissional e de acesso ao dinheiro”.⁷⁶ Daí a contradição: a sociedade globalizada trata o *saber*, reduzido a mera *informação*, como um recurso econômico, ao mesmo tempo “requer homens globalizados, instruídos, responsáveis e criativos”.⁷⁷

É preciso explicar melhor esta contradição. Charlot distingue *informação*, “que apenas enuncia um dado”, e *saber*, “que organiza dados em redes de sentido”.⁷⁸ Assim, se por sociedade da informação ou sociedade do conhecimento entende-se uma sociedade que disponibiliza a todos dados digitalizados (que se pense no *Google*), não há dúvida de que corremos o risco de passarmos a viver “em uma sociedade da informação mais do que uma sociedade do saber”.⁷⁹

Essa contradição de uma sociedade rica de *conhecimento* e pobre de *saber* penetra o âmago da escola e desestabiliza a função docente. O professor ganha ampla autonomia profissional, mas, ao mesmo tempo, passa a ser cobrado pelos pais, pela opinião pública e até por si mesmo pelo fracasso escolar dos alunos. Ele deve conectar o local e o global, pensar a escola na relação com a comunidade e, simultaneamente, formar alunos para uma sociedade

⁷⁵ CHARLOT, 2013, p. 60-61.

⁷⁶ CHARLOT, 2005, p. 139.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 61.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 101.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 84.

globalizada. O professor deve centrar o conhecimento em si mesmo, pois se trata de uma prática pedagógica tradicional comprovadamente eficaz.

Porém, ele deve também estar atento às novas tecnologias da informação, como a internet e suas redes sociais. É nesse mundo virtual, diz Charlot, que “nascem e crescem espaços de comunicação e informação que escapam ao controle da escola e da família e que fascinam particularmente os jovens”.⁸⁰

Mesmo quando o professor busca inovar, assumindo uma postura “construtivista”, colocando os alunos no centro do conhecimento, como sujeitos do saber e do conhecimento, ele se depara com a estrutura tradicional da escola, com avaliações, provas, controle disciplinar etc. “O próprio professor encarna essa contradição radical: sonha em transmitir saberes e formar jovens, mas vive dando notas a alunos”.⁸¹

Como vemos, a pedagogia tradicional e o escolanovismo (que atualmente assume a forma “construtivista”) continuam mais vivos do que nunca no cotidiano de nossas escolas. Ambos continuam ideológicos, contribuem para uma mistificação pedagógica, tal como compreende Charlot em sua obra clássica, que tivemos oportunidade de analisar no começo do presente capítulo. Longe de resolver problemas relativos ao ensino, tais “práticas” pedagógicas acirram as contradições da escola na contemporaneidade.

As professoras brasileiras, como a maioria dos docentes, no mundo inteiro, são basicamente tradicionais. Entretanto, essas professoras tradicionais sentem-se obrigadas a dizer que são construtivistas! Têm práticas tradicionais porque a escola é organizada para tais práticas e, ainda que seja indiretamente, impõe-nas. Declaram-se construtivistas para atenderem à injunção axiológica: para ser valorizado, o docente brasileiro deve dar-se por construtivista.⁸²

⁸⁰ CHARLOT, 2005, p. 99.

⁸¹ *Ibid.*, p. 102.

⁸² *Ibid.*, p. 109.

3 A NOÇÃO DE RELAÇÃO COM O SABER

O objetivo deste capítulo é fazer uma exposição dos fundamentos teóricos e práticos da relação com o saber em Bernard Charlot. Desenvolvida a partir de vários campos disciplinares (sociologia, psicanálise, filosofia e antropologia), Charlot conclui que o saber só existe efetivamente quando entra em ação um sujeito que se relaciona com o saber. Esta relação não é apenas teórica, mas também prática (mobilizadora), o que faz sempre do saber um “objeto” histórica e socialmente determinado.

3.1 Relações com o aprender e relação com o saber

Antes de tudo, convém distinguir *aprender* e *saber*. Aprender é um fato não suprimível da vida humana. Toda e qualquer relação e apropriação do mundo pelo homem implica alguma forma de aprendizado. Para aprender, basta nascer e sobreviver. Desde que o sujeito nasce, ele é confrontado com a necessidade de aprender para garantir a sua sobrevivência e constituir-se como ser humano (sugar o peito da mãe, chorar quando sente fome, andar, estudar, trabalhar, manusear um objeto, etc.).

Assim, há uma gama de possibilidades de aprendizado na vida desse sujeito que engloba, inclusive, os saberes de conteúdo intelectual. Dominar uma atividade (dirigir um carro, por exemplo), empreender relações com outros sujeitos (dimensão relacional) é aprender. Portanto, aprender significa apropriar-se de várias coisas, de várias maneiras e com significados diferentes. O sujeito pode aprender não só na escola, mas com tudo que está à sua volta.

Com relação ao saber, poderíamos dizer, para simplificar, que é o aprendizado preferencialmente obtido na escola. O *saber* é uma forma específica de *aprender*. Este último é mais amplo que o primeiro. Trata-se de uma relação de gênero e espécie. O domínio de um conteúdo intelectual (matemática, física, geografia), que se obtém pela mediação da linguagem, constitui sempre essa forma restrita de *aprender*, que é o *saber*. O saber é uma forma de aprender explicitamente racional (intelectivo), pois envolve,

[...] argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar. Essa atividade é também ação do sujeito sobre si mesmo: tomar partido da razão e do saber é endossar exigências e proibições relativas a si próprio. Essa atividade implica ainda uma forma de relação com os outros, percebidos como comunidade intelectual. Por fim, seria fácil mostrar que essa

atividade do sujeito de saber supõe e sugere uma certa relação com a linguagem e o tempo.⁸³

Para Charlot, portanto, a escola é apenas um dos locais que possibilita o indivíduo a aprender e, desta forma, se desenvolvem muitas formas de aprender – e uma variedade de conteúdos para aprender. Nestes termos, aprender compreende muitas coisas, tais como “dominar um objeto ou atividade (atar os cordões do sapato)”, mas também significa aprender a “entrar em formas relacionais (cumprimentar uma senhora, seduzir, mentir)”. Além disso, nesta categoria estão incluídas tarefas caseiras, atividades esportivas, lúdicas e obrigações familiares.⁸⁴

Resumindo, o termo aprender, segundo Charlot, se aplica a todos os tipos e natureza de atividades; é um modo que o sujeito se utiliza para apropriar-se do mundo, uma atividade de apropriação de um saber-objeto (conteúdo intelectual), é dominar uma atividade e/ou dominar uma relação. O sujeito, ao procurar adquirir o saber, que é de natureza intelectual, mantém, ao mesmo tempo, relações com o mundo e com os outros, exercendo e aprendendo vários tipos de aprendizagens que não somente as intelectuais. Aprender torna-se, dentro dessa acepção, um modo de apropriação do mundo.

No entanto é a *relação com o aprender* – e não estritamente a relação com o saber – que se torna fundamental para pensarmos a condição humana em toda sua radicalidade e amplitude. Para Charlot, é no aprender que o homem luta para superar sua incompletude originária em um tríplice processo de hominização (torna-se homem, gênero humano), singularização (torna-se exemplar único da espécie) e socialização (em que compartilha valores e ideais em uma comunidade ou grupo social).

Partindo do pressuposto filosófico e antropológico de que o homem é um ser inacabado, podemos dizer que o homem é um ser que aprende. Diz Charlot:

Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.⁸⁵

Neste tríplice processo, de hominização, singularização e socialização, há uma indissociabilidade e interdependência de cada um desses fatores. O que faz o homem um ser

⁸³ CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 60.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 59.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 53.

singular, autônomo, independente, por exemplo, repousa em ricos processos de socialização e humanização, mesmo que ele não tenha consciência disso. Esta interdependência aponta para uma teoria materialista e dialética da educação, em sentido ontogenético e filogenético. Há uma semelhança entre o desenvolvimento do indivíduo (da infância à idade adulta) e da *espécie* (a história evolutiva do homem). Como enfatiza Charlot,

A educação é produção de si por si mesmo [...] pela mediação do outro e com sua ajuda. A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano social e singular [...]. Dado que a criança só pode construir-se se apropriando de uma humanidade que lhe é ‘exterior’, essa produção exige a mediação do outro. A educação não é subjetivação de um ser que não seria sujeito; o sujeito está sempre aí. A educação não é socialização de um ser que não fosse já social: o mundo, e com ele a sociedade, já está sempre presente.⁸⁶

Contudo, como em toda teoria dialética da educação, parte-se do pressuposto que *educar é educar-se*, como um movimento inicial produzido pelo próprio sujeito, de dentro para fora. Ao mesmo tempo, toda educação é também produzida de fora para dentro, haja vista que há o concurso de outros homens, sem o qual ela não teria fundamentos socializadores. Instaura-se, assim, “uma dinâmica interna (de um ser inacabado) e uma ação exercida do exterior (porque a humanidade é exterior ao homem). Essa relação interna/externa é que define a educação”.⁸⁷

Esta breve digressão acerca da indissociabilidade de hominização, socialização e singularização como condição antropológica, que deve estar na base de toda teoria da educação, permite-nos inferir que a *relação com o saber* é uma forma específica e particular da *relação com o aprender*. No entanto, Charlot consagra a expressão *relação com o saber* no título de sua obra já clássica, e não *relação com o aprender* que seria mais coerente. O próprio autor explica que a opção pelo termo *relação com o saber* deve-se ao fato de que ele se tornou usual, já foi consagrado pela comunidade acadêmica. Além disso, sempre que se trata de fracasso e sucesso escolar, parece mais correto usar o termo *saber*, que se refere a “cultura livresca” da escola com o forma específica de aprender.⁸⁸

⁸⁶ CHARLOT, 2000, p. 54.

⁸⁷ CHARLOT, 2005, p. 57.

⁸⁸ Conforme Charlot, “pouco importa que se confira ao termo ‘saber’ uma acepção ampla ou restrita; essa é uma questão de convenção. Em contrapartida, o essencial é não confundir as diversas figuras do aprender, sob pena de mergulhar em falsos debates, conforme veremos. No sentido estrito, deve-se, portanto distinguir, a ‘relação com o aprender’ (a forma mais geral) da ‘relação com o saber’ (a forma específica da ‘relação com o aprender’). Mas eu não gostaria muito de arrastar, ao longo do texto, uma expressão tão pesada, e de jargão, como ‘o aprender’. Além disso, a expressão ‘relação com o saber’ já entrou no vocabulário das ciências humanas. Ainda assim, não me proibirei o uso do termo ‘aprender’ quando o perigo do jargão for menor do que a falta de clareza” (CHARLOT, *op. cit.*, p. 74).

Portanto, esta preferência pelo termo *saber*, em vez de *aprender*, decorre de uma conveniência acadêmica. Não pode ser entendido como uma valorização do primeiro em detrimento do segundo. Podemos dizer que a escola detém o monopólio legal do saber, mas não do aprender. Já vimos que, para o indivíduo tornar-se humano, há, obrigatoriamente, a necessidade de aprender, o que não significa necessariamente obter algum saber de conteúdo intelectual. Esta tarefa requer a apropriação de um saber-objeto que pode do ser reconhecido, na acepção de Charlot, como uma das variadas figuras do aprender e são representadas por objetos saberes concretos e abstratos: livros, peças de museus, cantar, operar uma máquina, entre outros.

Visando a desvendar o caráter dessa relação, Charlot estabeleceu um inventário das figuras do aprender a partir de sua clássica pesquisa que teve a colaboração da equipe *Escol*, em que foram aplicadas 200 entrevistas semiestruturadas e 533 balanços de saber em alunos com perfil jovem, residentes nas periferias de Paris e matriculados na rede pública de ensino. Pertenciam às camadas pobres da população e a faixa escolar correspondia ao ensino fundamental brasileiro (da 5ª a 8ª série). É interessante observar que os balanços de saber consistiam em um roteiro previamente estabelecido pelo autor que deveria obedecer a seguinte temática: “desde que nasci aprendi uma variedade de coisas, em casa, na cidade, na escola e em outros lugares... O que? Com quem? O que é importante para mim em tudo isso? E neste momento, o que é que espero?”.⁸⁹

Observa-se que o chamado balanço do saber é, na verdade, um balanço do aprender. O que se exige dos jovens que estão sendo pesquisados é uma espécie de memorial em que eles descrevem os conhecimentos (e as práticas) adquiridos como fruto da socialização familiar e extraescolar. O uso do termo balanço do saber em vez de balanço do aprender atende, como já aludimos, a uma mera conveniência acadêmica.

De qualquer forma, Charlot estabeleceu, a partir desses balanços, o que ele chama de *figuras do aprender*. Enquanto meios (mediação) para o saber, o uso e apreensão diferenciados dessas figuras são fundamentais para compreender a relação com o saber que os alunos estabelecem na escola. Para Charlot, as figuras do aprender podem ser sintetizadas em quatro tipos básicos: 1) *objeto-saberes*: significa o próprio saber enquanto *objetivado* em livros, monumentos, obras de arte etc. (distingue-se do saber-objeto, que é o saber “objetivado” em uma teoria, como a Ideia em Platão); 2) *objeto*: constitui uma espécie de ferramenta cujo uso precisa de aprendizado, desde os mais simples (escova de dente, cordões

⁸⁹ CHARLOT, 1999, p. 7.

de sapato) aos mais complexos (máquina fotográfica, computador); 3) *atividades*: que implicam em experiências práticas, (ler, nadar, consertar um computador); 4) *dispositivos relacionais*: que diz respeito às relações humanas (relações amorosas, de amizade, etc.).⁹⁰ Diante destas figuras do aprender, fica explícito que o aprendizado do aluno acontece de diversas maneiras, a partir de meios e locais diversos. A forma e o modo com o se estabelece o domínio cognitivo de um saber varia de estudante para estudante, posto que temos relações diferenciadas objetos/atividades/formas de aprender.

Se o aprendizado é diferenciado em suas formas e meios, o resultado e a relação com o saber também é diverso. Cada aluno traz dentro de si “mundos particulares” (a cultura local, os valores familiares) que não necessariamente convergem com o ambiente formal da escola.⁹¹ Em casos de alunos de meios populares, este ambiente é francamente adverso como constata os enfoques reprodutivistas em educação. Nesses locais, as crianças, ao se relacionarem com as pessoas que desempenham tarefas distintas na escola, atribuem a essas pessoas sentidos diferentes em função da multiplicidade de tarefas que essas pessoas executam. Assim, um professor que educa e instrui também representa uma instituição e uma disciplina, o que faz com que o aluno se relacione com ele, positiva ou negativamente, em todos estes níveis. Assim,

Aprender é exercer uma atividade *em situação*: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender. A relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares (meios, espaços...) nos quais a criança vive e aprende.⁹²

Levando em conta que essas atividades não passam pelo mesmo processo e desenvolvem-se em contextos diferentes, Charlot admite que “existem locais mais adequados do que outros para implementar tal ou qual figura do aprender”.⁹³

Abrindo um parêntese em nossa exposição, podemos dizer que essa valorização de Charlot das figuras do aprender como expressão de socialização pré e extraescolar, se coaduna com o espírito e a letra da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei N° 9.394/96, que

⁹⁰ CHARLOT, 2000, p. 66.

⁹¹ As especificidades dos locais acima mencionados se referem ao fato de que são responsáveis por distintas formas de *socialização*, que não são apenas instâncias de aprendizado, mas de construção da *identidade* de cada indivíduo. Como vimos no primeiro capítulo do presente trabalho, família, igreja e escola são as três instituições clássicas de socialização. Exemplificando, a família acumula funções de produção e consumo, e de educar. A empresa se localiza na dimensão produtiva, mas, além disso, educa. A igreja, cuja atividade é espiritual, mas tem a sua participação na formação do indivíduo. E, finalmente, a escola, cuja função específica é instruir, ao mesmo tempo participa da educação e é espaço que congrega pessoas fora do âmbito escolar.

⁹² *Ibid.*, p. 67.

⁹³ *Ibid.*, p. 67.

afirma explicitamente que se deve valorizar “a experiência extra escolar [sic]” (art. 3º, inciso X) e promover a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (art. 3º, inciso II)⁹⁴.

Vale ressaltar também que a referida lei quebra o “monopólio do saber” por parte da escola. Em um mundo complexo em que vivemos, é necessário admitir que o saber pode ser produzido e disseminado em outras instituições sociais. Assim, “o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (art. 66, § único)”. É necessário que esse notório saber seja validado por uma universidade, mas não deixa de ser um grande passo na abertura da escola à sociedade.

Feitas estas observações acerca do *aprender*, cujas figuras sempre estão pressupostas ou mesmo postas na *relação com o saber*, cumpre-nos então nos deter especificamente nas categorias que definem o “conhecimento intelectual” produzido e valorizado na escola. Doravante, nossa atenção se voltará, salvo indicações contrárias, para o saber e a relação com o saber.

3.2 Os tipos de relação com o saber

Pode parecer um lugar comum, mas devemos enfatizar que o saber não existe em si. Não se trata de um objeto que possa ser descontextualizado de uma época e de um lugar. Como patrimônio da humanidade, ele assume sempre a forma relacional: do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

O saber materializado em livros, como algo estanque, que paira acima dos indivíduos, constitui uma espécie de fetichismo que deve ser superado. Trata-se de uma mistificação pedagógica, como diria Charlot, na obra de mesmo nome. Talvez esta ilusão esteja ligada ao secular processo de isolamento da escola com relação à sociedade. Toda escola guarda seus ritos, normas, valores etc., que, em situações extremas, se converte em uma torre de marfim. É assim que o saber aparece desconectado do cotidiano e os aprendizados práticos da vida diária são pejorativamente designados como não científicos. Não se deve confundir, contudo, que na relação do sujeito com o saber (objeto) se exige muitas vezes, como recurso metodológico, um afastamento momentâneo da realidade. Mas, nesse caso, o sujeito está preso a um duplo processo, “que o incita a se retirar do mundo”,

⁹⁴ BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996, p. 1.

levando-o, em seguida, “a investir nele para compreender, colocar em ordem e dominar o todo”.⁹⁵

Esta concepção relacional do saber se apresenta para Charlot em três dimensões, chamadas epistêmica, identitária e social. Não há prevalência de uma sobre outra. Quem aprende mobiliza as três dimensões. Charlot salienta que o sujeito é formado 100% de cada um desses registros, que não são cumulativos, mas interdependentes. Vejamos, então, estes três tipos relação com o saber.

3.2.1 Relação epistêmica

A relação epistêmica com o saber se desdobra em três formas: a) relação com um saber objeto; b) relação com uma atividade executada pelo corpo; e c) relação intersubjetiva. A relação com um saber objeto, também denominada de objetivação-denominação, é tipicamente uma relação com o saber (saber em sentido estrito). É a mais cognitiva e puramente intelectual das relações epistêmicas. Ela exige a mediação da linguagem escrita, consiste na apropriação “de um objeto virtual (o ‘saber’), encarnado em objetos empíricos (por exemplo, os livros), abrigado em locais (a escola), possuído por pessoas que já percorreram o caminho (os docentes)”.⁹⁶ O saber, neste caso, pode se apresentar em completa dissonância com atividades prático-mediadas de cada estudante ou até sem evocação direta do processo de aprendizagem. Assim, se pode “falar no teorema de Pitágoras sem nada dizer da atividade que permitiu aprendê-lo”.⁹⁷

A relação com uma atividade executada pelo corpo é mais propriamente uma relação epistêmica com o *aprender*, pois não exige a posse de um saber, mas o domínio de uma atividade “engajada” no mundo (por exemplo, nadar, jogar etc.). Nesta relação, temos um eu que não é o eu reflexivo, mas “um eu que é corpo, percepções, sistema de atos” imbricação do eu imerso em dada situação.⁹⁸ Nesta relação, o aprender se acha automatizado, inscrito no corpo. Posso *saber* tudo de natação, tomar posse de seus fundamentos teóricos, mas isso não garante que aprenderei a nadar, ainda que traga alguma ajuda. Só aprenderei nadar, nadando. Trata-se de duas relações epistêmicas diferentes.

⁹⁵ CHARLOT, 1999, p. 69.

⁹⁶ CHARLOT, 2000, p. 68.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 69.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 69.

A relação intersubjetiva constitui também uma relação epistêmica com o aprender, mais do que com o saber, pois implica em domínio de um dispositivo relacional. Aprender a mentir, por exemplo, exige um tipo de relação com o outro que é fruto de aprendizado. Aqui não dominamos uma atividade (como no caso anterior), mas uma relação, seja a relação consigo próprio, a relação com os outros e até a relação que estabelecemos conosco mediada pela relação com os outros (e vice-versa). Nesse processo de distanciamento-regulação,

[...] o sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato; isto é – para não recorrer a algo inapreensível – o sujeito como sistema de condutas relacionais, como conjunto de processos psíquicos implementados nas relações com os outros e consigo mesmo.⁹⁹

Destas três relações epistêmicas, não resta dúvida de que a relação com um saber objeto prepondera sobre as demais no âmbito escolar. Ainda que a relação com uma atividade executada pelo corpo (atividades práticas como educação física) e a relação intersubjetiva (função de socialização), sejam interdependentes e complementares, é na primeira que temos em primeiro plano um sujeito autorreflexivo, racional, puramente cognitivo, que se dedica ao saber do saber.

Considerando, assim, a instituição escolar como campo privilegiado do saber científico, vale a pena nos alongarmos um pouco mais sobre esta relação epistêmica com um saber objeto. A partir dela, podemos pensar de modo fecundo o fracasso e o sucesso escolar. Esta relação com o saber tipificada como relação saber-objeto pressupõe a constituição de um *eu epistêmico* (o eu do puro pensar, homogêneo, idêntico em todos), distinto do *eu empírico* (o eu do cotidiano, heterogêneo, diferenciado).

Não há relação autêntica com o saber se o sujeito não se eleva do empírico para o epistêmico, do nível do cotidiano para a esfera do pensar. Como diz Charlot, lembrando Piaget, a constituição do eu epistêmico como puro sujeito de saber não é dado, mas construído e conquistado. A dificuldade em se construir e conquistar esse eu epistêmico parece uma característica geral de estudantes de meios populares. Eles são tomados por um conflito entre as formas heterogêneas do aprender cotidiano e as formas “homogêneas” do saber na escola. Este é um problema crucial para a didática, pois questões que envolvem abstração, elevar-se acima do “concreto”, pensar com a “própria cabeça” são incompatíveis com postura de um eu não epistêmico. Como ressalta Charlot,

⁹⁹ CHARLOT, 2000, p. 70.

[...] a constituição do eu epistêmico não é somente uma condição da situação didática, é também um de seus efeitos: é também através do confronto com objetos do saber que o aluno consegue dissociar o eu empírico (relacionado à experiência e a questões com as do bem e do mal, do permitido e do proibido) do sujeito do saber (que inscreve sua atividade em uma abordagem de verdade, de objetividade, de universalidade).¹⁰⁰

Esta dificuldade de passagem (ou de construção) do eu empírico para o eu epistêmico representa um verdadeiro gargalo nas séries iniciais do ensino básico. Charlot chega a dizer que muitos estudantes se “evadem” da escola sem ter sequer chegado a entrar nela. Quer dizer: formalmente são matriculados, mas saem do sistema escolar como analfabetos funcionais, ou até como analfabetos, por não terem passado pelo processo de construção do eu epistêmico, sem nunca terem dominado as “lógicas simbólicas da escola”.¹⁰¹ Essa é uma questão didática crucial que define o sucesso ou o fracasso escolar do estudante.

Quem começa a caminhada é o ‘Eu empírico’, isto é, o sujeito que vivencia e interpreta o mundo. Aos pouco, porém, ele ganha um companheiro com quem ora colabora, ora briga: o ‘Eu epistêmico’, ou seja, o sujeito do conhecimento. O Eu epistêmico constrói-se por diferenciação progressiva do Eu empírico.¹⁰²

Aquém do eu epistêmico, portanto, não podemos falar de uma autêntica relação com o saber, que, nas séries iniciais do ensino fundamental, passa pelo domínio das quatro operações fundamentais da aritmética, a capacidade de ler e escrever um bilhete simples, que são condições elementares para que a pessoa não seja considerada um analfabeto funcional. O domínio pleno da linguagem oral e escrita implica um processo simultâneo e indissociável de *distanciação* e *objetivação*, diz Charlot, se reportando a Vygotsky: é na constituição do eu epistêmico distinto do eu empírico que o mundo se coloca “como objeto de pensamento. Esse processo de distanciação-objetivação só é possível graças à linguagem; somente pela linguagem podem existir objetos de pensamento e um sujeito racional para pensá-los”.¹⁰³

3.2.2 Relação de identidade com o saber

Na relação epistêmica intersubjetiva, já se antevê uma relação identitária, uma ordem de sentido, em que estão em jogo concepções de vida, expectativa do sujeito com relação aos outros e ao mundo. No processo de socialização escolar, na relação consigo mesmo, com o outro e consigo mesmo, o indivíduo como sujeito imerso em uma relação de

¹⁰⁰ CHARLOT, 2005, p. 44.

¹⁰¹ CHARLOT, 2013, p. 161.

¹⁰² SILVA, Veleida A. da. **Por que e para que aprender a matemática?** São Paulo: Cortez, 2009, p. 126.

¹⁰³ CHARLOT, *op. cit.*, p. 149.

saber constrói uma identidade. Mesmo quando esta identidade se manifesta psiquicamente, se enraíza no fundo da alma, ela tem uma base social.

Sabemos que “o sucesso escolar produz um potente efeito de segurança e de reforço narcísico”,¹⁰⁴ o sujeito se sente *alguém* perante a si e perante o mundo. Em contrapartida, o fracasso escolar causa estrago na personalidade e mina sua relação identitária, levando o sujeito à depressão, à droga, à violência e até a um processo de (auto) exclusão escolar.

É importante ressaltar a sociabilidade intrínseca nessa relação epistêmica intersubjetiva com o saber. Não estamos falando de problemas estritamente psicológicos, antes sociológicos. Não devemos esquecer que toda ambição de Charlot está em elaborar uma sociologia do sujeito, como superação da sociologia reprodutivista que interpreta o fracasso escolar como fenômeno alheio ao sujeito. Obviamente que, em casos extremos, uma relação identitária mal resolvida no histórico escolar de qualquer estudante leva a um sofrimento psíquico, problemas na autoimagem, que exigem tratamento clínico por parte de especialistas (psicólogo ou psicopedagogos).

3.2.3 Relação social com o saber

Insistimos anteriormente sobre a sociabilidade imanente à relação identitária com o saber porque todas estas relações estão presentes umas nas outras. Quando consideramos explicitamente uma relação, as duas outras se fazem presentes, mesmo implicitamente. Não podemos separar uma, para depois acrescentar outras. Também não podemos separar a relação epistêmica (mais abstrata e teórica) das relações de identidade e social (mais práticas e concretas), como se a primeira fosse independente das duas últimas.

A palavra-chave aqui é interdependência. Charlot não nega que estas características abstrato/concreto, teoria prática tenham algum fundamento quando se considera o tipo de relação epistêmica. Porém, constitui uma arbitrariedade imputar estas características ao próprio aluno, como se o concreto ou o abstrato constituísse uma condição ontológica de um e outro não. O que é diferente nessas três figuras, esclarece Charlot,

[...] é a relação com o saber e, não, características ‘naturais’ e ontológicas do aluno ou do mundo. Há aí um ponto de vista pedagógico: um espírito ‘concreto’ e ‘prático’

¹⁰⁴ CHARLOT, 2013, p. 72.

não é algo que se muda, ou, então, o faz muito dificilmente, enquanto eu uma relação com o saber é algo que se constrói.¹⁰⁵

Assim, a relação com o saber é sempre uma relação social, porque é sempre uma relação de um sujeito. Ainda que este sujeito se sinta como um átomo isolado, fragmentado (comportamento psíquico), ele está, consciente ou inconscientemente, sempre em relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Mesmo o Robinson Crusóe, isolado em sua ilha, não deixa de manter estas relações com o saber. Em um exercício autorreflexivo, ele mantém um diário (relação epistêmica), torna-se agricultor e cria animais, quando constata que as provisões do navio naufragado não o garantem a sobrevivência por muito tempo (relação de identidade) e, por fim, “domestica” o Sexta-Feira, trazendo-o para o mundo *civilizado* (relação social).

Por fim, não é demais insistir que, em pesquisas de campo, a relação social com o saber não pode ser feita de modo independente, desvinculando-a das dimensões epistêmicas e identitárias. Se assim procedermos, corremos o risco de não superarmos a sociologia das posições sociais, ou seja, o reprodutivismo educacional. Não podemos estabelecer uma correspondência linear e direta entre a posição social de estudantes de camadas populares, por exemplo, e a origem de classe de seus pais. Mais do que apreender “o modo de apropriação do mundo” por parte dos jovens estudantes, temos de compreender “o modo de acesso a tal ou qual posição neste mundo”.¹⁰⁶ Mais do que *objeto* (membro de uma classe, com posição social), eles são também *sujeito* (produzem sua própria história, como a ruptura entre gerações).

Nestas considerações sobre as relações epistêmica, identitária e social do saber, ficam implícitas três categorias que consideramos fundamentais para compreender a proposta teórica de Charlot, que, com muita propriedade, já foi chamada de *educação mobilizadora*. Reportamo-nos aos conceitos de sujeito, desejo e mobilização, que tentaremos aprofundar um pouco mais nas páginas seguintes.

3.3 Sujeito, desejo e mobilização

O conceito de sujeito é central em Charlot, pelo menos é o que podemos entender em sua obra mais teórica, *Da relação com o saber*. O essencial de sua crítica ao reprodutivismo educacional (particularmente a Bourdieu e Passeron) é de que, nesta corrente,

¹⁰⁵ CHARLOT, 2000, p. 71.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 74.

temos uma sociologia de *posição*, em que o sujeito se faz ausente. O conceito de *habitus* permite a estes autores analisar certas disposições mentais que se introjetam ideologicamente nos indivíduos. Entretanto, o máximo que temos aí é um psiquismo de posição. O sujeito mesmo se mantém ausente ou impotente diante de uma violência simbólica que é estrutural, sistêmica.

Sem negar os achados críticos do reprodutivismo, Charlot propõe uma sociologia do sujeito a partir de uma mudança de paradigma na análise do fracasso (e do sucesso) escolar, em que se deve fazer uma leitura positiva do fenômeno. Na leitura negativa, o fracasso é visto em termos de carência, de falta, de ausência e de uma série de outros atributos negativos que são imputados “de fora” aos estudantes. Nada se diz de positivo sobre eles. Não se trata de uma leitura “otimista”, pois o positivo aqui quer tão somente dizer que se deve tomar o estudante por aquilo que ele *é*, e não pelo que *não é*. Assim, impõe-se considerá-lo como *sujeito* efetivo do saber, mesmo que seja um *sujeito “fracassado”*.¹⁰⁷

No que pese a importância conferida ao sujeito, não há uma análise exaustiva dessa categoria na obra de Charlot dedicada ao tema da relação com o saber. O livro que leva este título tem, sugestivamente, como subtítulo “elementos para uma teoria”. Tratar-se-ia de um projeto inacabado, em andamento, em que se antecipam algumas pistas, conceitos, achados que posteriormente deverão ser aprofundado em uma obra de cunho sistemático. Trabalhando em vários registros e perspectivas (filosófico e sociológico, mas também psicanalítico e pedagógico), esta obra se assemelha a um ensaio, de leitura difícil, escrito sem finalidades didáticas e em elevado nível de abstração.

Na verdade, o “teoricismo” presente em *Da relação com o saber*, se explica pelo fato de que originariamente foi escrita como introdução (ou referencial teórico) a um relatório de pesquisa cuja edição francesa intitulou-se “Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue” (Paris: Anthropos, 1997). Trata-se, portanto, de uma “aplicação” prática da teoria exposta naquela outra obra, ainda que ambas tenham sido publicadas separadamente. Apesar do caráter descritivo, *Le rapport au savoir en milieu populaire* parece-nos mais didática em alguns comentários teóricos e mais sociológica – a rigor, é a mais sociológica das obras de Charlot, que, nas últimas décadas, se coloca muito mais como um sociólogo do que com um filósofo da educação.

Nesse sentido, o conceito de sujeito em Charlot é um exemplo típico desse ecletismo do autor, que, em si mesmo, não é visto pelo mesmo como algo negativo. Em várias

¹⁰⁷A importância que Charlot confere a esta *leitura positiva do fracasso escolar* pode ser aferida no fato de que esta foi a condição estabelecida para entrada de qualquer pesquisador no grupo *Escol*.

entrevistas, ele (ainda) se coloca como marxista – um neomarxista, precisamente, por valorizar a dimensão do sujeito, do sentido, algo próximo do jovem Marx. Em parte, ele renega o “marxismo rígido” de *A mistificação pedagógica*, particularmente em certos momentos em que transparecem certo determinismo e economicismo – ainda que a crítica ao desvio ideológico das pedagogias burguesas permaneça atual. Assim, não basta constatar a *posição* social do indivíduo no mundo, sua origem de classe, é preciso também compreender a *atividade* desse mesmo indivíduo no mundo e sobre o mundo. Diz Charlot:

O marxismo não é uma teoria da posição social; é antes de tudo uma teoria da luta social, da atividade, da *práxis*. Enquanto ser ativo, cada um luta, pode lutar, para mudar o que está acontecendo, para transformar a sua posição social, individual ou coletivamente”.¹⁰⁸ Contudo, não é suficiente insistir na atividade, é preciso também ressaltar que a *praxis* é produtora de sentido, sempre se faz carregada de simbolismo. Completa Charlot: “sentido, história e atividade: temos de introduzir essas perspectivas no debate para entendermos o que acontece na escola, embora não possamos, claro, esquecer a importância da desigualdade entre a posições sociais objetivas.”¹⁰⁹

No entanto, Charlot dirige de modo muito mais incisivo suas críticas ao marxismo estruturalista francês dos anos 1970 (Althusser e Bourdieu) por “esquecer” a dimensão do sujeito. Para ele, o fato de se ressaltar corretamente a reprodução das desigualdades sociais em âmbito escolar não impede que se deixe de ver que o sujeito, mesmo dominado, submetido à violência simbólica, não deixa alguma forma reagir a esta dominação. O sujeito jamais deixa de ser sujeito, mesmo como sujeito dominado.

O conceito de *habitus* abre uma brecha em Bourdieu para se pensar a ação social por parte de um sujeito ativo. É possível mudar a ordem das coisas desde que se mude o *habitus*.¹¹⁰ Porém, mudanças no *habitus* pressupõem mudanças estruturais (sistêmicas), sem as quais não se alteram as formas de pensar, os esquemas intelectuais, as disposições psíquicas que se enraízam no fundo da alma de cada indivíduo. Assim, se estabelece um círculo vicioso, em que o sujeito não *age* porque se prende ao *habitus* (violência simbólica) e, porque se prende ao *habitus*, não *reage*.

Contudo, Charlot não deixa de reconhecer que o último Bourdieu não se manteve sensível à questão da atividade do sujeito. Em uma sociedade globalizada, os intensos fluxos

¹⁰⁸ CHARLOT, 2013, p. 166.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 166-167

¹¹⁰ É interessante observar aqui porque Bourdieu optou pela expressão latina *habitus*, em vez da forma corriqueira do termo em língua de origem latina (*habit* em francês, e *hábito* em português). Hábito quer dizer costume, regra, maneira de pensar, que dizem respeito às atividades práticas do dia a dia. Com certo esforço individual, uma pessoa pode mudar de hábito. No entanto, o *habitus* remete a algo mais profundo, cuja mudança em nível individual requer transformações institucionais, na família, na escola, na sociedade.

de capital (produtivo e financeiro) se refletem em mudanças drásticas no mundo do trabalho, dos serviços. Assim, o *habitus* estruturado na infância do indivíduo pode não “funcionar” perfeitamente na idade adulta, verificando-se uma espécie de defasagem.

Bourdieu alude para o *senso prático* de cada indivíduo, como uma tentativa de adaptação entre o *habitus* já defasado e a “sociedade contemporânea engajada em mudanças rápidas”.¹¹¹ Mas o último Bourdieu não chega a desenvolver uma sociologia do sujeito. Não por acaso ele fala sempre em *agentes*, não em *atores* sociais,¹¹² o que poderia levar “a interessar-se pela atividade intelectual dos indivíduos, pela transformação dos *habitus*, pela construção de novos recursos culturais”.¹¹³ A grandeza e a honestidade intelectual do sociólogo francês estão em destacar que estas defasagens provocam sofrimentos psíquicos, certos processos negativos de subjetivação que estão por trás da “dificuldade de viver” e são responsáveis pela *miséria do mundo*, conforme se lê em uma de sua últimas obras.¹¹⁴

Estas últimas ilações de Bourdieu levam no máximo, para Charlot, a um *psiquismo de posição*, que é um psiquismo em sujeito. É preciso ir além de Bourdieu. Esse passo além deve começar pelo reconhecimento de um fato elementar: “a desigualdade escolar repousa sobre bases sociais objetivas, mas produz seus efeitos por intermédio de processos subjetivos”.¹¹⁵ Estes processos subjetivos levam-nos a constatar que o aluno que fracassa é muito mais do que uma vítima passiva das classes dominantes, é muito mais que um dado estatístico, uma cifra, mas um sujeito que se relaciona com o saber em uma ordem de *sentido* e de *desejo*.

Nesse contexto, Charlot insere a categoria do *desejo* como um conceito fundamental para compreender a *relação com o saber* enquanto construção teórica. Para ele, só há relação com o saber se houver um sujeito desejante de saber.

Vimos anteriormente que o saber escolar privilegia o eu epistêmico em detrimento do eu empírico, e que aquele se constrói partir deste. O eu epistêmico é, digamos assim, um *eu frio*, porque é o eu da racionalidade, da objetividade científica, que deve ser comum a todos os alunos que passam por um determinado estágio escolar. Mas o caminho para este eu

¹¹¹CHARLOT, 2013, p. 137.

¹¹²Deve-se entender que “quem age é *agente* das estruturas sociais, uma vez que elas se reproduzem por mediação de seu *habitus*, não é um *ator* que, por sua atuação, iria contrariar a ordem social das coisas”. (*Ibid.*, p. 136).

¹¹³*Ibid.*, p. 136.

¹¹⁴BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 9.

¹¹⁵IRELAND, Vera (Cord.). **Repensando a escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília: Unesco: MEC/INEP, 2007, p. 36. Esta obra constitui uma pesquisa coletiva realizada em dez estados brasileiros sobre o tema “fracasso e sucesso escolar no ensino básico” e que contou com a participação de Bernard Charlot com o um dos consultores.

epistêmico, e a própria relação desse eu, enquanto sujeito cognoscente com o saber, se faz permeado pelo *desejo*. Charlot é claro e enfático ao afirmar que “não há relação com o saber senão por parte de um sujeito; e o sujeito é desejo”, cuja dinâmica não pode ser ignorada sob pena de se ficar amarrado a “um psiquismo sem sujeito”.¹¹⁶

O que nos parece problemático é que Charlot extrai essa categoria de desejo da psicanálise, mais exatamente de Jacques Lacan. Para ele, o psicanalista francês tem o mérito de ter sido um dos pioneiros em utilizar a expressão *relação com o saber* como um conceito psicofilosófico. Obviamente que Lacan compreende o *saber* a partir do *desejo*. Foi um seguidor de Lacan, Jacky Beillerot, quem enfatizou esta relação:

Todo o estudo que tomar a relação com o saber como noção central não poderá desvencilhar-se do alicerce psicanalítico; não que isso proíba outras abordagens, mas a partir da teorização da relação de objeto, do desejo e do desejo de saber, a seguir, da inserção social desses em relações (que ligam o psicológico ao social).¹¹⁷

O que está em jogo aqui é o aspecto a-social e a-histórico dessa categoria do desejo – e também o fato de uma categoria psicológica (ou psicanalítica) ser *transplantada* para a esfera sociológica. Charlot concorda com Beillerot quando este sugere que desejo constitui “uma aspiração primeira”, mas faz um reparo com relação à ideia de fundamentar o desejo na *pulsão* (instinto), que é uma ideia biologizante claramente a-social. Para Charlot, este biologismo é algo que está presente muito mais em Freud do que em Lacan. De qualquer forma, em Lacan, de acordo com a interpretação de Beillerot, o desejo, no psiquismo humano, existe primordialmente *sem objeto determinado*. Só “depois”, na esfera social, temos objetos determinados, como o saber.

Não cabe, nos limites da presente Dissertação, aprofundar esta discussão psicanalítica acerca do desejo. Não temos conhecimento da obra de Freud e Lacan para tal empreitada. O que temos a questionar é a validade sociológica desta categoria de *desejo*, que, em sua base psicanalítica, visa a um objeto *indeterminado*. Como compatibilizá-lo com uma *sociologia do sujeito* que se pretende dialética, histórica e social? Para uma pesquisadora, “não há contradição entre a abordagem de Charlot e a de Beillerot; há, sim, uma complementaridade”.¹¹⁸ Preferimos dizer que, neste caso, há certo ecletismo. Em uma dimensão inconsciente (que Charlot não estuda) haveria desejo de um objeto *indeterminado*;

¹¹⁶ CHARLOT, 2000, p. 47

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 47

¹¹⁸ SILVA, 2009, p. 24.

em nível consciente, temos o saber como objeto histórico e socialmente determinado do desejo.

Esta filiação sociológica do desejo em Charlot se faz atrelando-a ao conceito de *mobilização*. É certo que o desejo confere sentido ao saber. Mas ele, por si só, não é força, não se transmuda em ação. É preciso, assim, que o desejo, se converta em mobilização, que dá “a idéia de movimento. Mobilizar-se é por em movimento; mobilizar-se é por-se em movimento”.¹¹⁹

Charlot apressa-se em distinguir *mobilização* de *motivação*. Este último conceito sugere uma noção psicologizante, como algo que vem de “fora para dentro”, muito apropriado nas “terapias” de autoajuda. Já o termo *mobilização* tem um estatuto mais sociológico, como algo que vem de “dentro para fora”, em que o sujeito põe recursos em movimento e, o que é mais importante, faz uso de si próprio como recurso. Na mobilização, temos atividades que guardam suas origens em *móviles* (as “boas razões”), mas,

O móbil, que deve ser distinguido de meta, é o desejo que esse resultado permite satisfazer e que desencadeou a atividade. Assim, um crime é um conjunto de ações que levam à morte de alguém (resultado dessas ações). A meta do crime é livrar-se de alguém que incomoda. O móbil do crime é o amor, o ódio, o desejo de ser rico ou poderoso.¹²⁰

Nesse sentido amplo, a mobilização parece constituir o conceito-chave para compreendermos a teoria da *relação com o saber* de Charlot. Trata-se de uma teoria ancorada na prática, pois só há saber em uma relação com o saber. E esta relação, que é uma relação epistêmica, como já vimos, só se efetiva se houver, por parte do estudante, desejo/mobilização. Assim, não há de fato fracasso escolar (como algo que possa ser imputado (“de fora”)), mas estudantes em *situações* de fracasso escolar. Na medida em que o sucesso escolar pode ser visto como decorrência dessa relação “prática” (mobilizadora) com o saber, o fracasso implica ausência ou ineficiência dessa prática.

Aqui não pode ficar subtendida a ideia ingênua de que o fracasso (e o sucesso) escolar teriam raízes psicológicas no estudante enquanto indivíduo isolado, já que é apenas dele e a partir dele que temos uma mobilização para o saber. Não é por outra razão que Charlot descarta o conceito de motivação, que tornaria a solução para o fracasso escolar uma questão de autoajuda.

¹¹⁹ CHARLOT, 2000, p. 54.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 55.

Já a mobilização, como conceito sociológico, implica ver o fracasso escolar a partir da prática discente que se estabelece com o saber dentro de um contexto escolar histórica e socialmente determinado. É à luz dessa educação mobilizadora em Charlot que aprofundaremos um pouco mais no capítulo seguinte a análise acerca do fracasso escolar.

4 A MICROSOLOGIA DO FRACASSO ESCOLAR E A RELAÇÃO COM O SABER

No capítulo precedente, analisamos, em certo nível de abstração sociológica, o conceito de relação com o saber como base teórica para constituição de uma microsociologia do sujeito, que se articula nas pesquisas de Bernard Charlot sobre o fracasso escolar. Interessa-nos agora discorrer em um nível mais “prático” acerca dessas questões em pesquisas desenvolvidas pelo próprio Charlot e em investigações de outros autores.

Trata-se de analisar o conceito de *relação com o saber* a partir de seus referenciais empíricos, bem como avaliar criticamente as possibilidades e os limites heurísticos de uma sociologia do sujeito, cotejando-a criticamente com outras propostas sociológicas voltadas também para análise do fracasso escolar, como a sociologia da experiência escolar, de François Dubet, e a sociologia dos indivíduos (ou sociologia em escala individual), de Bernard Lahire. Nestes autores, a sociologia se converte em microsociologia, voltada para processos de subjetivação, interação e socialização individual. Refere-se a uma tendência que necessariamente não se contrapõe, mas se complementa com a macrosociologia, com a sociologia das organizações e dos processos amplos da sociedade (Classe, Estado, Nação).¹²¹

4.1 A relação com o saber em meios populares (os *Licées Professionnels*)

Nas páginas anteriores, tivemos oportunidade de analisar o livro *Da relação com o saber*, que constitui *elementos para uma teoria*, como indica o próprio Charlot no subtítulo desta obra. Trata-se de um rol de conceitos como *saber e aprender, eu empírico e eu epistêmico, figuras do saber, relação identitária e relação social, mobilização*, entre outras noções sócio-filosóficas em que o pensador francês busca definir o que chama de “leitura positiva do ‘fracasso’ escolar”, marcos iniciais de uma *sociologia do sujeito* que ultrapasse o *objetivismo* do reprodutivismo educacional de autores como Bourdieu e Passeron. A abordagem do autor, nem sempre sistemática ou com finalidades didáticas, é feita em certo nível de abstração, prescindindo de exemplos práticos e análise de casos concretos.

Já indicamos que o “teoricismo” subjacente em *Da relação com o saber* contrasta com o “empirismo” presente na pesquisa *Le rapport au savoir en milieu populaire*. O

¹²¹Como se sabe, a formação acadêmica de Charlot é em filosofia, mas, a partir do final dos anos 1970, ele se torna um pesquisador social e um sociólogo de fato. O próprio Charlot se coloca mais como um sociólogo do que um filósofo da educação.

primeiro texto foi escrito como “introdução” ao segundo, apesar de ter adquirido forma autônoma e publicada separadamente como livro. Guardando-se as devidas proporções, poderíamos dizer que a primeira obra está para a segunda assim como *As regras do método sociológico* está para *O suicídio*, que são os exemplares livros de Durkheim representativos de uma abordagem teórica (metodológica) e prática (empírica). A diferença é que Durkheim, em todas as suas obras, coloca-se claramente como sociólogo, interessado em consolidar esta disciplina como ciência rigorosa. Charlot passa de um registro filosófico (*Da relação com o saber*) para uma abordagem explicitamente sociológica (*Le rapport au savoir*), até mesmo porque não faz sentido um livro de filosofia calcado em sólidas bases empíricas.

Ao longo de mais de 390 páginas, *Le rapport au savoir en milieu populaire* resultou de cerca de 533 balanços de saber e 200 entrevistas, enquadradas e analisadas ao longo de 12 capítulos.¹²² Por balanços de saber deve-se entender uma espécie de memorial em que os jovens alunos são solicitados a escrever um texto em que devem ser abordados os seguintes temas: “desde que nasci aprendi uma variedade de coisas, em casa, na cidade, na escola e em outros lugares... O que? Com quem? O que é importante para mim em tudo isto? E neste momento, o que é que espero?”¹²³

De modo complementar a estes balanços, as entrevistas, semiestruturadas, permitem responder uma série de pontos de ordem qualitativa, tais como: a história escolar do aluno, as razões da escolha da especialidade e o balanço do tempo no liceu profissional, a relação com os colegas e professores e o que significa um professor “interessante”, o modo de apropriação do saber dentro e fora d escola, a visão da família e a visão de futuro de cada um.

Desse modo, *Le rapport au Savoir en milieu populaire* faz uma abordagem qualitativa do “fracasso” e do “sucesso” escolar. Não se trata de uma opção metodológica arbitrária ou aleatória; Charlot identifica no uso e abuso de metodologias quantitativas um viés típico do reprodutivismo educacional, inclusive no caso de Bourdieu e Passeron, que, para ele, constituem os melhores representantes desse tipo sociologia das *posições* e *disposições* educacionais.

¹²²*Le rapport au savoir en milieu populaire* apresenta o seguinte sumário: Índice; Prólogo; Introdução... e Agradecimentos; Cap. 1 - A relação com o saber no liceu profissional: Apresentação da investigação; Cap. 2 - O que dizem eles ter aprendido?; Cap. 3 - Onde aprenderam eles e com quem?; Cap. 4 - O que é importante para eles? Quais são as suas expectativas? A relação com o tempo; Cap. 5 - Formas e dominantes dos balanços de saber: A relação com o mundo, com os outros e consigo próprio; Cap. 6 - Relação com a escola e relação com o saber nos balanços de saber; Cap. 7 - Estudos comparativos: Rapazes e Moças, industriais e terciários, BEP; e Baccalauréat profissionais, origens sociais; Cap. 8 - Como é que um aluno chega ao liceu profissional?; Cap. 9 - Reinventar um futuro; Cap. 10 - Tornar-se alguém; Cap. 11 - Os pais e a família; Cap. 12 - A sala de aula; e Conclusão (CHARLOT, 1999, p. 387-390).

¹²³ *Ibid.*, p. 7.

Conceitos com o *habitus* e *capital cultural* desenvolvido por estes autores são importantes fontes informativas acerca da posição social dos alunos. O problema é que eles veem os alunos sempre “de fora”, como objeto de estudo. Coletam dados sobre evasão e repetência, fluxo de estudantes no sistema escolar, rendimento familiar, taxa de escolarização por sexo, grupo étnico e região, entre outras variáveis, mas “esquecem” o mais importante: o comportamento dos atores, a necessidade de passar de uma sociologia do *objeto* para uma sociologia do *sujeito*, em que se analisam as relações e os sentidos que os alunos estabelecem com o saber.

Esta defesa de uma abordagem qualitativa da educação por parte de Charlot não pode conduzir à falsa interpretação de que ele recuse informações oriundas de procedimentos metodológicos de base quantitativa – até mesmo porque qualidade e quantidade são duas dimensões inseparáveis da vida social. O que ele contesta, como já vimos, não é a correlação estatística entre a origem social ou familiar do aluno com o sucesso ou insucesso escolar, que é algo inegável, mas o fato de essa correlação ser tratada em termos de *causa e efeito*.

Em texto de 2008 incluído em coletânea publicada recentemente, Charlot é enfático sobre o assunto:

Essa correlação, entretanto, permite falar apenas em termos de probabilidade, não em termos de causa e efeito. Nunca os sociólogos disseram (ou pensaram que estavam dizendo) que a família é a *causa* do sucesso ou do fracasso escolar. Isto é palavra de jornalista, não é palavra de sociólogo; é palavra de militante ou é palavra de professor.¹²⁴

Essa probabilidade ou tendência de sucesso ou fracasso escolar deixa “aberta à possibilidade dos êxitos paradoxais” a apenas “de crianças que não deveriam ser bem sucedidas” com o também do insucesso “dos filhos de classe média”.¹²⁵

Esta breve digressão metodológica permite-nos compreender melhor que *Le rapport au savoir en milieu populaire* aceita o pressuposto *reprodutivista* da relação tendencial entre classe ou origem social e o sucesso ou insucesso escolar. Contudo, tal tendência é apenas uma inclinação, uma predisposição, que pode ser confirmada ou infirmada por alunos que, enquanto inserido no sistema escolar, de alguma forma se acham *mobilizados* em uma relação epistêmica e socioidentitária com o saber. A análise qualitativa que se faz a partir de entrevistas e dos balanços com o saber não deixa de ser complementada por dados quantitativos.

¹²⁴ CHARLOT, 2013, p. 163-164.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 163-164.

Na perspectiva de uma sociologia do sujeito, o fracasso escolar é algo que acontece na história de um indivíduo, ainda que possa ser visto “objetivamente” como característica de um grupo social. Assim, como escolas representativas de alunos em situação de *fracasso* e *sucesso* escolar, Charlot coligiu, respectivamente, dados e informações de um Liceu profissional e do Colégio de Massy.

Acrescentou também uma escola *sui generis* das ZEPs (Zonas de Educação Prioritária),¹²⁶ que se diferenciam do Liceu, mas que não são também escola de “ricos” (como o Colégio de Massy).¹²⁷ O quadro comparativo transcrito a seguir permite captar algumas nuances da *relação com o saber* por parte de estudantes de origens sociais diversas, ainda que o foco de análise de Charlot sejam os estudantes *suburbanos* do Liceu Profissional.¹²⁸ Vejamos o quadro *aprendizagem evocadas*:

Quadro 1 – Aprendizagem evocadas

Aprendizagens	Liceu profissional	Colégio de Saint-Denis	Colégio de Massy
• Relacionadas à vida cotidiana	8%	16%	4,5%
• Intelectuais ou escolares	24%	32%	58%
• Relacionais e afetivas	48%	35%	19%
• Profissionais	4%	-----	-----

Fonte: CHARLOT, 1999, p. 17.

Uma interpretação preliminar do quadro acima nos leva à seguinte conclusão: o percentual de aprendizagens intelectuais ou escolares, tradicionalmente relacionadas ao *saber* em sentido estrito, são preponderantes no Colégio de Massy (de alunos “ricos”), voltados para a formação “humanista” de elites dirigentes, com 58%, relativamente baixo no Liceu Profissional (24%) e mediano no Colégio de Saint-Denis (32%).

¹²⁶As Zonas de Educação Prioritária (ZEPs) constituem política educacional francesa de ação afirmativa (*compensatória*) implementada nos anos 1980 no governo de François Mitterrand, que tinha (e ainda tem) por objetivo superar o baixo rendimento escolar de alunos provenientes de áreas de vulnerabilidade social. No entanto, após três décadas de implantação, esta política é criticada por ser ineficiente e estigmatizadora (Cf. IRELAND, 2007, p. 52).

¹²⁷A pesquisa de Charlot se refere explicitamente aos alunos pobres em situação de fracasso escolar. A inserção de uma instituição de “ricos” (Colégio de Massy) deve ser relativizada, pois se trata, na verdade, de uma escola de alunos de pais de classe média com certo nível de instrução. Ela serve de contraponto às outras escolas de meios populares. Por sua vez, termos como *populares* e *desfavorecidos* são sociologicamente vagos. A aparente evidência dessas expressões pode ser enganosa. Assim, adverte Charlot: “Considerarei aqui como ‘populares’ aquelas famílias que ocupam uma ‘posição dominada’ na sociedade, vivem em situações de pobreza ou precariedade, produzem uma com figuração teórica e prática do mundo que traduz ao mesmo tempo sua posição dominada e os meios implementados para viver ou sobreviver nessa posição e, as vezes [sic], transformar as relações de força.” (CHARLOT, 2000, p. 11).

¹²⁸Para Charlot, o termo subúrbio (em *les lycées professionnels de “banlieue”*) deve ser entendido em um sentido mais simbólico do que geográfico, como um “território popular em que seus habitantes se confrontam com múltiplas dificuldades econômicas e sociais” (CHARLOT, 1999, p. XI).

Esses índices não surpreendem. O que causa certa surpresa é o baixo índice das aprendizagens “profissionais” (4%) evocadas por alunos do Liceu, aprendizagens estas ausentes nos dois outros colégios, que não são de natureza técnico-profissionalizantes, ou seja, as aprendizagens profissionalizantes não servem de alavanca mobilizadora para outros saberes. Para Charlot, isto se explica pelo fato de que estes tipos de alunos são “particularmente sensíveis as [sic] questões relacionadas com o desenvolvimento pessoal”,¹²⁹ de modo que eles priorizam, antes de tudo, o aprendizado que envolve as relações com os outros e com o mundo. Assim, as aprendizagens inseridas nas categorias “relacionais e afetivas” são maiores no Liceu e no colégio de Saint-Denis (com 48% e 35%, respectivamente) do que no Colégio de Massy (com 19%).

De um modo geral, se pode concluir que as aprendizagens intelectuais ou escolares (e as profissionais, no caso do Liceu) prevalecem no âmbito da instituição escolar, enquanto que as aprendizagens ligadas à vida cotidiana são mais comuns no meio familiar. Já as aprendizagens relacionais e afetivas são evocadas antes de tudo com relação à família, mas também em referência à cidade e à escola. Entretanto não há, por parte dos jovens, uma dissociação; antes uma relação de complementaridade, entre família e escola. A aprendizagem intelectual se acha muitas vezes distante da família, como algo secundário, porque depende da dimensão relacional, preponderante na escola. Contudo, Charlot ressalta “que a família é para os jovens o primeiro lugar de aprendizagem. E que ela não é um *deserto cultural* como se denuncia habitualmente” [grifos nossos].¹³⁰

Sobre as aprendizagens profissionais, é necessário destacar que elas apresentam pouco significado para os jovens pesquisados. Para Charlot, “a hipótese segundo a [sic] qual a natureza da aprendizagem propostas no liceu profissional permitiria restituir sentido à escola e voltar a mobilizar os jovens – hipótese que impregna fortemente a políticas educacionais – se encontra aqui em falta”.¹³¹

A explicação para este achado, de certo modo, surpreendente está ligada a uma mercantilização do saber e da escola, o que faz com que os jovens relacionem pragmaticamente os estudos com um diploma que lhes possa garantir um bom emprego. Dos 533 balanços do saber analisados, apenas 67 (cerca de 13%) dos estudantes evocaram “saber

¹²⁹ CHARLOT, 1999, p. 17.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 30.

¹³¹ *Ibid.*, p. 34.

mais”, “descobrir as coisas”, “refletir”, “ler e escrever” como coisas importantes proporcionadas pela escola.¹³²

A relação da escola com o trabalho e o bem-estar material se tornam tão fortes que os estudantes estabelecem uma associação com a felicidade familiar, o amor, os amigos, a “vida normal” ou a “bela vida”.¹³³ Nesta linha de raciocínio, Charlot conclui: “a escola e os estudantes são importantes, mas é a escola como instituição distribuidora de diplomas e, logo, um passaporte para o emprego, que é aqui evocada, bem mais que a escola como lugar de aquisição de saberes”.¹³⁴

Para os jovens oriundos dos meios populares, o liceu profissional não constitui o resultado de uma livre escolha no sentido rigoroso do termo. Poucos estariam nesse tipo de escola se dependesse da vontade ou do arbítrio individual de cada um. Há jovens que são levados a optar por uma profissão porque ela é comum no meio familiar; outros “escolhem” uma qualificação qualquer porque querem um emprego a qualquer custo e o mais rápido possível; há também quem entra no liceu em função de algum insucesso em outra escola.

Contudo, a maioria dos estudantes se estabelece no liceu por *acidente*, que, em geral, suscita sentimentos “de mágoas acompanhadas de negação (“estou aqui por acidente”, “não tenho nada a ver com educação profissional”), de revolta (“mais ou menos feliz ou triste”) ou de cinismo (“o importante na vida é *ser o vice*”). No entanto, são raros os estudantes que fecham todas as saídas da escola. Por amargos que sejam, a maior parte dos alunos do liceu “continuam a inventar um futuro”.¹³⁵

É inegável que, no sistema escolar francês, o liceu profissional constitui uma *porta de saída* para todos (ou quase todos) os estudantes que ali ingressam. A teoria da escola dualista desenvolvida por Baudeolt e Establet e que tivemos oportunidade de aludir no primeiro capítulo do presente trabalho, continua válida em termos gerais, apesar de medidas institucionais em meados dos anos 1970 visando a combater a reprodução de desigualdades sociais a partir da escola.¹³⁶

¹³² CHARLOT, 1999, p. 49-50.

¹³³ *Ibid.*, p. 51.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 50.

¹³⁵ *Ibid.*, p. 356-357.

¹³⁶ “A França deu início à modernização e abertura social do seu ensino em 1959. Começou por acolher todos os jovens nos quatro anos de escolaridade que se seguem ao ensino primário (que dura cinco anos). Para tanto, criou os *collèges* (colégios - 1962). Em um primeiro momento, foram organizados nos colégios três tipos de ensino – clássico, moderno e prático – que diziam respeito, em princípio, às capacidades dos alunos e também, de fato, à sua origem social. Foi durante essa época que os sociólogos franceses elaboraram a teoria da reprodução. Ao longo da década de 1960 e no início da década de 1970 muitas lutas foram empreendidas contra a desigualdade social dentro da escola, a ponto de o governo de direita, em 1975, ter unificado os três tipos de ensino em um colégio chamado de único” (IRELAND, 2007, p. 50).

Mas Charlot insiste em sua análise microssociológica; não se deixa trair por uma *leitura negativa* que os próprios estudantes do liceu parecem incorporar. Algumas falas citadas por Charlot traduzem um sentimento geral drasticamente negativo com relação a si mesmo e a escola: “Desde criança sempre disse que eu era zero”, diz um estudante. “Na essência, eu acho que devo ser estúpido. Mas nem todos querem se tornar inteligente como deveria”, afirma outro aluno. “Já se passaram cinco anos que estou no colégio nunca entendi nada”, conclui um terceiro.

Contudo, se constatam também manifestações positivas que denotam uma relação positiva com o saber e com a escola. Ei-las: “francamente, os anos do ensino médio tem sido anos inesquecíveis”, se lê em uma fala nostálgica. “Eu estou começando a gostar da escola, é estranho”, arremata outro aluno. Ainda: “Morrer de rir, eu acho que essa é a melhor coisa. O que eu disse é besteira, mas na verdade a vida é uma risada”.¹³⁷

O importante, para Charlot, é captar e compreender o processo de construção e organização do saber e do mundo a partir de histórias singulares. As falas anteriormente citadas desmistificam a ideia de que “os alunos do liceu profissional” não sabem se expressar, pois, muitas vezes, eles “dizem coisas em estado de choque que dão o que pensar. “No limiar deste livro que fala deles, damos a eles a palavra”, diz Charlot, no prefácio de sua obra. “Isso nos ajuda a fazer a transição do nosso mundo para o deles”.¹³⁸

Assim, o que podemos concluir é que Charlot, ao longo de todas as páginas de *Le rapport au savoir en milieu populaire*, se mantém fiel ao princípio basilar da *leitura positiva*. Mesmo dominados, em uma relação problemática com o saber e com a escola, os jovens estudantes não deixam de ser sujeitos, que desenvolvem estratégias de sobrevivência como parte de um aprendizado que, direta ou indiretamente, a escola propicia. Diz Charlot:

Uma leitura “positiva” da experiência escolar desses jovens permite que não nos fechamos em uma representação de indivíduo alienados, mas como sujeitos confrontados com as grandes questões da existência (a vida e a morte, o bem e o mal, a amizade e o ódio, a relação entre gerações etc.) e se debatem com contradições nas quais eles devem aprender a viver.¹³⁹

De outro modo: “praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e à suas carências”.¹⁴⁰

¹³⁷ CHARLOT, 1999, p. IX.

¹³⁸ *Ibid.*, p. VII.

¹³⁹ *Ibid.*, p. 346.

¹⁴⁰ CHARLOT, 2000, p. 30.

4.2 Fracasso escolar e relação com o saber no ensino fundamental do Brasil

O fracasso escolar como problema socioeducacional é uma questão antiga no Brasil. Pelo menos desde os anos 1930, ele já chamava a atenção de educadores como Lourenço Filho e Anísio Teixeira, adeptos e disseminadores do escolanovismo no Brasil. Não se trata de dizer que antes a escola brasileira fosse exitosa em sua tarefa básica de ensinar o povo a ler e escrever. Em uma sociedade de bases agrárias em que mais da metade da população era analfabeta, não faz sentido falar em fracasso escolar, haja vista que a lógica de nosso sistema socioeconômico (da Colônia ao Império e perdurando até a República Velha) era profundamente elitista, autoritário e excludente.

Como objeto de estudo socioeducacional, o fracasso escolar desponta no Brasil a partir de finais dos anos 1950 e, mesmo assim, em abordagens de cunho racista, em que se associavam as dificuldades de aprendizagem a algo típico de populações pobres do norte-nordeste. Nos anos 1970, o nível das pesquisas sobre o assunto eleva-se um pouco mais, com a “importação” da sociologia reprodutivista.

No entanto, como aludimos no primeiro capítulo da presente Dissertação, o reprodutivismo, em um primeiro momento, foi combinado ecleticamente com a teoria funcionalista da carência cultural, limitando os seus potenciais críticos. Posteriormente, a sociologia reprodutivista se tornou o referencial teórico básico na crítica ao fracasso escolar e ao fracasso da política educacional sob a égide da ditadura militar. O próprio livro *A produção do fracasso escolar*, de Maria Helena de Souza Patto, publicado em 1990, que, no próprio título, guarda uma clara inspiração reprodutivista, exprime de modo marcante os méritos e o limites dessa vertente da sociologia da educação.

A partir dos anos 1990, a ofensiva neoliberal e a globalização econômica coloca exigências crescentes em termos de educação básica e qualificação profissional para a população em geral. Não é mais funcional ao sistema socioeconômico a manutenção de um grande contingente de analfabetos e analfabetos funcionais. Em números absolutos, essas duas categorias chegam a mais de 40 milhões de pessoas de 15 anos de idade ou mais, conforme dados recentes do IBGE (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, 2013). O que houve de avanço na década de 1990 foi a universalização do *acesso* ao ensino fundamental. Terminamos o século (e o milênio) com uma cobertura de escolas para quase 100% da população brasileira de 7 a 15 anos de idade. Trata-se de uma proeza, considerando-

se o contexto político adverso, marcado por privatizações e desregulamentação da economia nos governos Collor e FHC.

No entanto, as séries iniciais do ensino fundamental continuam como o grande gargalo da educação brasileira. Ainda enfrentamos o *desafio de aprender a ler e escrever para* nos reportarmos ao subtítulo de uma pesquisa da UNESCO do qual Charlot foi um dos consultores. Isto nos coloca em grande defasagem em relação aos países do chamado primeiro mundo (Europa, Estados Unidos, Japão e Sudeste Asiático), que universalizaram o ensino médio. Nestas configurações socioescolares, as situações de fracasso escolar têm de ser relativizadas.

No caso francês, por exemplo, situação de fracasso escolar pode ser vista como aquela em que o estudante encontra dificuldades em concluir as etapas finais do ensino básico. Com relação ao Brasil, o fracasso ainda se relaciona com as séries iniciais do ensino fundamental, menos pelas repetências sucessivas do que pela ineficiência em alfabetizar um grande contingente de crianças em 5 anos de escolaridade. A prática da *aprovação automática* pareceu em um primeiro momento uma solução “mágica” para acabar com o fracasso escolar. No entanto, o *desafio de aprender a ler e escrever* persiste. Assim, *repetências* e *aprovações automáticas* representam duas faces perversas do fracasso escolar no Brasil.

É neste contexto *sui generis* que a teoria da relação com o saber de Charlot foi introduzida no Brasil. O marco desse processo, como já vimos, foi a publicação do livro *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, no ano de 2000. De lá para cá, as ideias do filósofo e sociólogo francês têm influenciado muitos pesquisadores, fato que se pode comprovar em dezenas de dissertações e teses que tomam diretamente a teoria da relação com o saber como referencial teórico de suas pesquisas. Em 2003, Charlot transferiu-se para o Brasil, se tornando, a partir de então, um arguto observador e pesquisador do fracasso escolar em escolas brasileiras.

Entre os inúmeros trabalhos de Charlot no Brasil, nos reportaremos à pesquisa *Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender a ler e escrever*, patrocinado pela Unesco/INEP-MEC e publicado em 2007. Neste trabalho coletivo, coordenado por Vera Ireland, Charlot participou como um dos consultores. Contudo, sua influência é marcante na obra, principalmente na primeira parte, “fundamento e metodologia da pesquisa”.¹⁴¹ Analisando esse trabalho, teremos oportunidade de confrontar criticamente com alguns achados no *Le rapport au savoir en milieu populaire*, questionando aspectos que nos parece

¹⁴¹IRELAND, 2007, p. 23.

mais problemáticos na “aplicação” da teoria da relação com o saber no contexto das escolas brasileiras de ensino fundamental.

Antes de tudo, convém explicitar diferentes situações de fracasso escolar nas duas pesquisas supracitadas. Em *Le Rapport au Savoir en Milieu Populaire*, os sujeitos da pesquisa foram preferencialmente alunos de *collèges* e *lycées*, equivalentes, respectivamente, aos 4 últimos anos do ensino fundamental (11 a 15 anos de idade) e ensino médio (16 a 18 anos de idade). Assim foi feito por Charlot em sua pesquisa com estudantes franceses. Já a pesquisa *Repensando a escola* tomou preferencialmente como público-alvo estudantes das séries iniciais do ensino fundamental, apresentando como linha organizativa a capacidade de leitura ao final da 4ª série (atual 5º ano). Neste caso, temos crianças; no outro, adolescentes.¹⁴²

Esta diferença é crucial. Na vida de adultos, uma diferença de idade entre 3 e 5 anos não tem muito significado. Porém, entre jovens estudantes que experimentam importantes transições na vida escolar e pessoal, esta diferença de idade implica uma grande disparidade. Crianças na faixa etária de até dez anos ainda mantêm uma relação de *heteronomia* com professores, escola e pais. Ainda não se constata grandes questionamentos com relação aos amigos, à escola e a si próprio. Já entre os adolescentes, se inicia uma relação de *autonomia* na relação com os personagens da vida escolar. É nesta etapa que as relações com o saber e com a escola se desenvolvem plenamente, configurando situações claras de êxito ou de fracasso escolar. Portanto, o mundo das crianças em relação com a escola é bem diferente daquele experimentado pelos adolescentes. Estes últimos

[...] percebem a escola e o fracasso no seu processo de subjetivação e aquisição da autonomia, quando se acentuam os laços com os colegas e se contesta a autoridade, seja da família, seja da escola, ou de outras instituições. O mundo das crianças é certamente diferente daquele das sociedades dos adolescentes, cujos valores não coincidem pacificamente com os da escola, relacionando-se com o aborrecimento dos jovens nos estabelecimentos escolares bem como com a violência, que se concentra precisamente nas últimas séries do ensino fundamental e do ensino médio.¹⁴³

Não por acaso, Charlot desenvolveu os *balanços do saber* como uma técnica de pesquisa mais adequada para alunos no último ano do ensino fundamental ou para aqueles do

¹⁴²O que há em comum entre as duas pesquisas é que ambas abstraem discussões específicas acerca da didática, de técnicas e métodos do processo ensino-aprendizagem. Assim, se lê uma observação em *Repensando a escola* que é válida também para *Le rapport au savoir en milieu populaire*: “a pesquisa focaliza a questão do sentido, da mobilização e não entra diretamente nos aspectos epistemológicos, metodológicos ou didáticos da atividade dos alunos e de seus professores. Esse ponto é muito importante, mas exigiria a construção de uma rede de pesquisa mais ampla, provida de maiores recursos e, sobretudo, com grande disponibilidade de tempo para novas investigações”. (IRELAND, 2007, p. 43).

¹⁴³*Ibid.*, p. 169.

ensino médio. O pleno desenvolvimento da linguagem oral e escrita, ou o desenvolvimento de um eu epistêmico, em sentido epistemológico, dá ao aluno a possibilidade *produzir* um saber, e não apenas ter acesso a ele. “A linguagem tem aqui um papel fundamental”, diz Charlot, “é ela que dá estatuto de ser ao saber, é o modo de existência ao saber”.¹⁴⁴ Entre as *figuras do aprender*, o saber é uma forma específica, típica do mundo escolar, que se obtém pela mediação da linguagem. Quanto maior o domínio da língua, maiores as possibilidades de *adquirir* e *produzir* saber.

Em outras palavras, a produção desses balanços do saber pressupõe a existência de alunos que se coloquem como sujeitos plenamente alfabetizados em sua relação epistêmica e socioidentitária com o saber. Como objeto de análises qualitativas, os balanços devem ser analisados em termos de *prática de linguagem*, principalmente relacionadas com

[...] os gêneros de discurso (inventário, descrição de si, reflexão geral sobre o saber, enumeração de disciplinas, argumentação sobre o interesse dos aprendizados...), os processos de ‘modalização’ (necessidade, possibilidade, certeza, julgamentos de ordem apreciativa...), presença ou ausência do sujeito em seu texto etc. Analisar o que o sujeito faz com a linguagem (do ponto de vista cognitivo e social) é uma via de acesso em direção ao saber e à situação escolar.¹⁴⁵

Entretanto, enquanto em *Le rapport au savoir en milieu populaire* temos mais de 500 balanços do saber, na pesquisa *Repensando a escola* não se fez uso desse importante instrumento de pesquisa qualitativa. Os motivos se esclarecem no próprio subtítulo da pesquisa, que trata de estudar os *desafios de aprender a ler e escrever*. Estudantes que não passaram pelo aprendizado elementar da língua escrita – que, a rigor, são analfabetos de fato ou analfabetos funcionais – são subjetiva e objetivamente incapazes de elaborar esses balanços. Não chegaram ainda a desenvolver o *eu epistêmico*, pois se acham ainda demasiadamente presos a um *eu cotidiano*. Não há efetivamente, ao longo do relatório final dessa pesquisa, qualquer menção à possibilidade ou impossibilidade de se utilizar *balanços de saber* com crianças na faixa etária de 10 anos, muitas das quais ainda não venceram os *desafios de aprender a ler e escrever*.¹⁴⁶

¹⁴⁴CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 59, maio 1996. Disponível em: <educa.fcc.org.br/pdf/cp/n97/n97a05.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2014.

¹⁴⁵*Ibid.*, p. 53.

¹⁴⁶Apesar desta limitação, *Repensando a escola* constitui uma das mais amplas e ambiciosas pesquisas sobre as situações de fracasso escolar em crianças nas séries iniciais do ensino fundamental. O universo da pesquisa se constitui de mais de 600 mil estudantes, 1.330 professores e 225 escolas públicas do Ensino Fundamental de dez Unidades da Federação, que foram definidas por sorteio: Amazonas, Brasília, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Roraima, Sergipe e São Paulo. Foram utilizados: a) método quantitativo (com aplicação de questionários e tratamento de dados por meio dos *softwares Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) e Excel; e b) método qualitativo (por meio de entrevistas em grupos focais). Em

Na medida em que os balanços do saber constituem o carro-chefe das pesquisas qualitativas de Charlot, cumpre-nos indagar sobre as reais possibilidades de apreender as situações de fracasso ou de êxito escolar a partir de sujeitos que ainda não venceram os *desafios de aprender a ler e escrever* e, por isto mesmo, ainda não desenvolveram, ou desenvolvem de modo incipiente, uma relação identitária, social e epistêmica com o saber.

Ainda que este problema não tenha sido objeto de discussão na pesquisa *Repensando a escola*, Charlot e um grupo de pesquisadores a ele ligados não deixam de problematizar a questão nos textos inseridos na coletânea *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*.¹⁴⁷ Assim, em pesquisa realizada em duas escolas primárias de bairros populares de Salvador (Bahia), os autores, Jacques Gauthier e Leliana de Sousa Gauthier, se confrontaram com a dificuldade de “aplicar” os *balanços do saber* em estudantes sem o pleno domínio da língua escrita e que ainda se deixam marcar fortemente pela cultura oral do meio sociofamiliar em que vivem. Ao longo da pesquisa, eles constataram que a relação com o aprender (muito mais do que a relação com o saber),

[...] era diferente no mundo sociocultural das camadas populares baianas, marcado pela oralidade, e no universo escolar, moldado pela escrita. Nossa pesquisa convenceu-nos de que tal diferença entre as experiências e as aprendizagens ligadas às trocas orais e aquelas ligadas à escrita é um dos principais problemas encontrados pelos atores da escola.¹⁴⁸

Como alternativa a esta impossibilidade de realizar balanços do saber em grupos de estudantes alheios (ou sem domínio) da cultura escrita, os autores desenvolveram um método de pesquisa denominado de *sociopoética*. Trata-se de solicitar uma espécie de

seguida, os dados quantitativos e qualitativos foram transferidos para um programa denominado Modalisa, aplicação vertical do 4D (aplicação de banco de dados), usado pelo Laboratório de Pesquisa CRES da Universidade de Paris 8, que processa de forma intercomplementar dados numéricos e textuais de grandes dimensões. A amostra envolveu alunos, pais, professores, membros da direção e técnicos ou especialistas – coordenador pedagógico supervisor, orientador educacional, psicólogo escolar e assistente social escolar, todos ligados às séries iniciais do ensino fundamental. Foram utilizados ainda, de modo complementar, indicadores e dados gerados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2003, particularmente os relacionados ao nível de proficiência relacionados às competências em leitura dos alunos 4ª série (atual 5º ano) do ensino fundamental.

¹⁴⁷CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001. Este livro apresenta trabalhos de pesquisadores oriundos de quatro países culturalmente contrastantes: França, Brasil, República Tcheca e Tunísia. Apesar desta perspectiva “multinacional” suscitar diferentes abordagens, elas têm como fio condutor uma questão proposta por Charlot: *para os jovens de diferentes países e culturas, o que é importante aprender e quais são as relações entre o saber e a vida?* De um modo geral, a resposta a esta questão desdobrou-se em dois polos: o polo antropológico (aprender é se colocar em um mundo humano ou, para os mais pobres, sobreviver em um mundo difícil) e o polo didático (aprender é se deixar confrontar por diferenciados objetos de saberes).

¹⁴⁸GAUTHIER, Jacques; GAUTHIER, Leliana de Sousa. A relação com o saber de alunos pais e professores de escolas da periferia de Salvador, Bahia: estudo sociopoético. In: CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: ARTMED, 2001, p. 73.

balanço “artístico” do saber, ou seja, dos aprendizados adquiridos dentro e fora da sala de aula. Através de uma linguagem simbólica, busca-se valorizar a intuição e a emoção, haja vista a dificuldade dos alunos no domínio abstrato da cultura escrita.

Assim, as perguntas são adaptadas à idade e à cultura escolar de cada um, que começam suas respostas desenhando e depois são entrevistados em conversas pessoais e/ou coletivas. O balanço sociopoético do saber toma como ponto de partida perguntas na seguinte linha de raciocínio: “se a aprendizagem fosse um arco-íris, como seria esse arco-íris? E se fosse uma gruta? Uma ponte? Uma galáxia? Um caminho? Um labirinto? Uma terra? Um túnel?”¹⁴⁹

Não restam dúvidas de que este balanço do saber à brasileira, o método *sociopoético*, é bastante original e inventivo. Trata-se de uma forma de valorizar outros aprendizados que se obtém fora da instituição escolar e que podem ter efeitos positivos na mobilização muitas vezes incipiente e precária dos estudantes (crianças) com relação ao saber e à escola. É uma porta que se abre à escrita e ao pensamento científico. Mas se trata apenas de uma *porta*, uma indicação, uma sugestão. O problema efetivo da falta de proficiência ou domínio da leitura e da escrita em alunos das séries iniciais do ensino fundamental persiste como o mais grave problema da educação brasileira.

Voltando, então, ao contraponto entre França e Brasil, temos situações de fracasso escolar inteiramente diversas. No contexto francês, o problema maior se restringe em escolas de meios populares, na passagem do *collège* ao *lycée*, que equivale à transição do ensino fundamental ao ensino médio. No caso brasileiro, o grande gargalo continua nas séries iniciais do ensino fundamental, haja vista que muitas crianças chegam ao 5º ano como analfabetos funcionais ou mesmo analfabetos de fato. Não custa repetir: apesar da taxa de analfabetismo cair ano após ano, esta tendência de queda permanece baixa. Conforme dados recentes do IBGE (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, 2013), ainda temos 13 milhões de analfabetos e cerca de cerca de 27,8 milhões de analfabetos funcionais para a população de 15 anos de idade ou mais.

A magnitude e gravidade destes números exigem que aprofundemos algumas considerações críticas sobre a teoria da relação com o saber proposta por Charlot. Começamos pela “transplantação cultural” dessa teoria para o Brasil. Radicado em nosso país a mais de uma década, o próprio Charlot não deixa de encarar aspectos medularmente problemáticos nas situações de fracasso escolar que se constata nas escolas brasileiras de ensino fundamental.

¹⁴⁹GAUTHIER; GAUTHIER, p. 75.

Em um comentário *en passant* na conclusão por ele escrita à coletânea *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*, se lê que muitos estudantes *entram formalmente* na escola (no sentido que são regularmente matriculados), mas não *entram de fato* (simbolicamente, desenvolvendo uma efetiva relação com o saber).¹⁵⁰ No caso brasileiro, a situação é mais grave: a cada geração milhões de estudantes se “evadem” da escola sem jamais ter *entrado de fato* nela, haja vista que ganham o mundo em situação de analfabetismo ou semi-analfabetismo. Na condição de “iletrados”, não fazem emergir um *eu epistêmico* autônomo em relação ao *eu cotidiano*.

Assim, a teoria da relação com o saber só ganha relevância e validade para o caso brasileiro se ampliarmos os métodos, técnicas e o universo pesquisado. Nesse sentido, cabe registrar a importância de inserir, além dos alunos, a *relação dos professores com o saber*. Em todas as pesquisas aqui comentadas ele é o grande ausente, com exceção do estudo *Repensando a escola*.¹⁵¹ Nesta pesquisa, colheu-se também entrevistas com diretores e técnicos das escolas. Os resultados não chegam a ser surpreendentes, mas são preocupantes. “Enquanto diretores e técnicos tendem a responsabilizar a escola de modo geral pela reprovação dos alunos” – cerca de um terço deles pensa assim; “a culpabilização do próprio aluno parece encontrar mais guarida entre os professores” – 38,9% acham que a culpa é do aluno por eles não passarem de ano, outros 24,1% culpam os pais e apenas 1,9% atribuem a culpa a si mesmos.¹⁵² Nesse processo em que “a vítima se transforma em réu, ainda que muito

¹⁵⁰CHARLOT, 2001, p. 149.

¹⁵¹Em entrevista, Charlot explica porque não realizou entrevistas e balanços com saber com *professores* em suas pesquisas na França: “quando criei o grupo de pesquisa na França, que se chama ESCOL, que ainda existe mas como outro projeto, este tinha vários subgrupos. Um dos subgrupos pesquisava a relação dos professores com o saber e era coordenado por uma colega chilena, exilada, francesa agora. Descobri, depois de um ano, que ela foi completamente manipulada: os professores com quem trabalhou exigiam ter uma diminuição no tempo do seu trabalho, para participar do grupo, e no grupo a tônica era a reclamação – dos alunos, dos pais. O grupo não avançou em nada e eu acabei por cancelá-lo. Para mim, este foi um motivo de reflexão, eu cheguei à ideia de que é quase impossível, pelo menos na França, de pesquisar neste momento, de forma sistemática, a questão da relação dos professores com o saber. Digo, brincando um pouco, que com os professores, em particular nas séries iniciais do fundamental, seja qual for a questão que você pergunta, a resposta sempre é: não é minha culpa, não é minha culpa, não é minha culpa. Ao mesmo tempo, o professor reclama que os outros o culpam. Contudo, ele culpa muito a família, em particular a família dos meios populares. Aí há uma dificuldade profunda, que analisei em particular nesses textos sobre as contradições do professor, da qual falarei rapidamente: o aluno só aprende quando ele estuda. Quando não estuda, fracassa. E, quando fracassa, quem vai ser cobrado? O aluno, mas, também, o professor. Assim, por um lado, o aluno depende do professor e, por outro lado, o professor depende do aluno. Existe uma contradependência, porque, se o aluno não quiser estudar, o professor vai fracassar. Desse modo, o professor, pela própria estrutura do ato de ensino-aprendizagem, sente-se ameaçado. Sente-se ainda mais ameaçado na medida em que vive múltiplas contradições, o que é o caso hoje”. SOUZA, Helena B. M. de. **Professores, alunos, escola, saber: relações atravessadas pela contradição: entrevista com Bernard Charlot. Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 39, p. 15-35, maio/ago. 2011. Disponível em: <periódicos.Ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1526>. Acesso em: 4 ago. 2014.

¹⁵²IRELAND, 2007, p. 168.

amada”, os próprios alunos parecem introjetar essa visão negativa. Um total de 82,4% deles se acham responsáveis pelo próprio fracasso; 6,9% atribuem essa responsabilidade aos pais e responsáveis e o restante à escola e aos professores.¹⁵³

A representação negativa dos professores acerca do fracasso escolar põe em evidência um “padrão explicativo conservador” que resgata teorias ultrapassadas, como o *dom*, que explica os diferentes desempenhos intelectuais a partir de características supostamente genéticas e inatas do indivíduo; e um reprodutivismo reduzido à crença de senso comum, que, de modo linear e mecânico, remete o fracasso escolar às desigualdades de classe e às carências socioculturais da família. “Em qualquer caso, os culpados são a sociedade, a família e o aluno. Como ressalta Charlot, essas explicações oferecem amplos benefícios ideológicos e certamente por isso a construção teórica resiste há tanto tempo às críticas”.¹⁵⁴

Por sua vez, a relação entre pais e escola é na base do *empurra-empurra*: “A escola diz que os pais não cumprem a sua parte (educar/participar) e os pais dizem que a escola não faz o que deveria fazer (educar/ensinar)”.¹⁵⁵ Os dois grupos se acusam entre si sem chegar, em geral, a nenhum consenso.

A escola culpa a família pela sua desestruturação, pelo seu desinteresse, pela incapacidade de assistir, incentivar e apoiar o estudo. Os deveres de casa, na sua perspectiva, podem ser feitos independentemente pelo discente. A família, por sua vez, assinala uma série de falhas da escola, particularmente dos professores, entre elas a básica, isto é, o absenteísmo. Se não há docente na sala de aula, obviamente não há educação.¹⁵⁶

Quando pais e professores tentam dialogar entre si, ambos parecem se refugiar em um *passadismo imaginário*, distantes da realidade concreta:

Em um diálogo ininteligível, os pais tendem a antepor uma visão idealizada e saudosista da escola, que não existe mais, enquanto os educadores buscam apoiar-se num modelo de família conjugal nuclear ou extensa que também já não existe mais, se é que algum dia existiu na sociedade brasileira tal como a concebem.¹⁵⁷

No entanto, quando os três grupos tentam, separadamente, analisar o problema do fracasso escolar, a responsabilidade recai no corpo discente. Assim, “não há nada tão exitoso como a internalização do fracasso”, pois a escola, a família e os professores “são, afinal,

¹⁵³ IRELAND, 2007, p. 169.

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 169

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 194.

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 315.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 304.

absolvidas e consideradas inocentes”.¹⁵⁸ Neste contexto profundamente adverso, o discurso da *culpa*, tão forte em pais, professores e gestores, fatalmente leva a uma *leitura negativa* do fracasso escolar, que a todo custo deveríamos evitar.

Como vimos ao longo do presente trabalho, a *leitura positiva* do fracasso escolar proposto por Charlot, representa uma nova “postura epistemológica e metodológica”¹⁵⁹ que deve ser incorporada não apenas por pesquisadores, mas pelos próprios estudantes. Não resta dúvida de que a internalização da culpa pelo fracasso escolar representa, para os estudantes, uma situação de dominação, reforçando um círculo vicioso que aponta para novos malogros na escola. É assim que o aluno repetente, estigmatizado e desmobilizado, tende a repetir mais uma vez de ano até se evadir da escola. A teoria da relação com o saber de Charlot representa um verdadeiro achado para romper com este círculo vicioso, pois coloca no centro da escola o estudante como sujeito em relação epistêmica, social e identitária com o saber, mesmo que esta relação seja incipiente e precária.

Mas encontramos também limites nesta teoria. Como enquadrar sociologicamente uma teoria da relação com o saber tomando como referência estudantes das séries iniciais do ensino fundamental no Brasil se, na maioria dos casos, eles ainda estão por vencer os desafios de ler e escrever? Como convertê-los em *sujeitos* de uma relação com o saber, aquela figura específica do *aprender* que exige a mediação da linguagem escrita, linguagem esta que eles ainda não dominam? Nestas condições, como tornar empiricamente relevantes categorias como desejo, mobilização, eu epistêmico, entre outras? Nas páginas seguintes, buscaremos menos uma resposta a estas questões do que algumas indicações em outras propostas sociológicas (François Dubet e Bernard Lahire), que também se deparam com o tema da experiência e do fracasso escolar.

4.3 Microsociologia e fracasso escolar em Charlot, Dubet e Lahire

De Durkheim à Charlot, Dubet e Lahire, a sociologia francesa percorre um caminho que vai de uma sociologia objetivista do fato social a uma sociologia centrada no sujeito e no indivíduo singular. No terceiro capítulo de sua obra programática *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, Charlot sugestivamente intitula *por uma sociologia do sujeito*. Suas reflexões se iniciam, obviamente, com Durkheim e, na sequência, formula considerações acerca de Bourdieu e Dubet.

¹⁵⁸ IRELAND, 2007, p. 315.

¹⁵⁹ CHARLOT, 2000, p. 30.

Para Charlot, toda ambição e inspiração de Durkheim foi elaborar uma teoria sociológica que dispensa o sujeito. Preocupado em consolidar a sociologia como uma ciência empírica rigorosa, nos moldes das ciências naturais (como a física e a química), ele procurou afastar o fato social de qualquer referência ao psiquismo. Tratava-se de diferenciar a sociologia da psicologia e daí a famosa tese de que os fatos sociais devem ser tratados como coisa. Qualquer tentativa de reduzir o fato social a uma dimensão psicológica ou individual incorre-se em erro sociológico. Para Durkheim, o fato social não é a soma de fatos individuais, mas um fenômeno objetivo transcendente em relação à vontade e aos desejos psicológicos de cada indivíduo singular.

Porém, para Charlot, felizmente Durkheim não foi inteiramente coerente em expurgar o sujeito de sua sociologia. Ele preconiza que os fatos sociais são *exteriores* aos indivíduos, que o sujeito (pesquisador) deve guardar uma distância (neutralidade) com relação aos mesmos, mas não pode deixar de admitir que tais fatos traduzem modos coletivos de *agir*, *pensar* e *sentir*. Ele chamou estes modos de *representações coletivas*, como uma forma de reconhecer a presença de fenômenos psíquicos em referência à sociedade, não ao sujeito.

Bourdieu filia-se resolutamente à tradição durkheimiana se pensarmos que a noção de *representações coletivas* tem parentesco *inegável* com o conceito de *habitus*. Não negamos o positivismo, o funcionalismo e o conservadorismo da sociologia de Durkheim, que interpreta as contradições sociais em termos de conflitos inerentes ao progresso que devem se ajustar a uma ordem social superior. Bourdieu, ao contrário, se coloca como um crítico da sociedade burguesa, desmascarando as formas de dominação social por trás de violências simbólicas típicas na instituição escolar. Mas os dois sociólogos franceses convergem em afastar o sujeito das *representações coletivas* e do *habitus*. Poderíamos até dizer que este último conceito constitui uma versão mais complexa e sofisticada do primeiro.

Não vamos aqui repetir uma discussão já tratada no primeiro capítulo da presente Dissertação, quando discorreremos sobre o reprodutivismo em Bourdieu. Cabe aqui mostrar que o conceito de *habitus* não apenas fecha, mas, de alguma forma, abre “brechas” para o sujeito individual. É certo que, em Bourdieu, as ações sociais ocorrem a partir de *agente sociais*, que incorporando *habitus* específicos, não podem ser vistos como *atores sociais*, ou seja, sujeitos autônomos e conscientes. É através do *habitus* que o indivíduo é afetado por toda sorte de *violência simbólica* e esta violência é tanto mais eficaz quanto mais ela não é absorvida como violência, mas como algo natural, espontâneo. Por isso mesmo ela é *simbólica*. Um exemplo

disto pode ser visto na introjeção (ou interiorização) do fracasso escolar por parte de crianças do ensino fundamental, que, de modo “natural” e “espontâneo”, culpam a si mesmas.

Para Charlot, o *habitus* em Bourdieu constitui disposições psíquicas socialmente estruturadas que não fazem emergir o *sujeito*, mas o *agente* social. É preciso ir além desse *psiquismo sem sujeito* ou *psiquismo de posição*. Para Charlot, o sociólogo francês François Dubet foi além de Bourdieu ao conceber o indivíduo social “como ator dotado de uma *subjetividade* e não mais como um simples *agente*”.¹⁶⁰ Nesse sentido, o erro de Bourdieu estaria em tomar a sociedade a partir de uma “unidade funcional” à maneira da sociologia clássica. Isto fez com que ele não se interessasse pela subjetividade, pois, se a sociedade é vista como um *sistema unificado*, o “indivíduo não faz senão interiorizar as normas e os valores sociais”¹⁶¹ desse sistema através do *habitus*.

O problema é que, para Dubet, a sociedade contemporânea não pode mais ser interpretada como um *sistema unificado*. Na verdade, ela se desdobra em três sistemas, cada qual com lógicas específicas: 1) *sistema de integração*, que se refere à “comunidade” de origem do indivíduo, regido por uma lógica da integração; 2) *sistema de competição*, que se refere aos mercados (de trabalho ou econômico) e segue uma lógica da estratégia (competição); e 3) *sistema cultural*, que se relaciona ao mundo que cerca o indivíduo como ator social e é regido por uma lógica da subjetivação. Submetido a estas três lógicas, a unidade e autonomia do indivíduo não são *dadas de antemão*; têm de ser *construídas*. Ele “interioriza valores através de papéis, concorre com outros atores na totalidade das atividades sociais, é um sujeito que não se confunde nem com seus papéis, nem com seus interesses”.¹⁶²

Para Dubet, esses três sistemas com suas lógicas específicas de ação se reproduzem na escola, posta como um microcosmo da sociedade. A rigor, estes três registros de ação – integração, estratégia e subjetivação – se desenvolvem plenamente na escola, o que faz da *sociologia da experiência escolar* de Dubet um capítulo especial da sociologia da experiência. Assim, temos um processo de construção da experiência escolar regida

[...] pelas lógicas *de integração* (aprendizado das normas e percepção das tensões entre o universo familiar e social de origem e o mundo escolar), *de estratégias* (racionalidade das ações em função dos objetivos, recursos disponíveis, interesses e posições do ator) e *de subjetivação* (exigências da tensão entre a competição escolar e as referências culturais) — uma construção que e dá sempre em vista da diferentes

¹⁶⁰ CHARLOT, 2000, p. 39.

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 38.

¹⁶² *Ibid.*, p. 39.

variáveis que interferem nesse processo: idade, sexo, nível e posição escolar, tipos de estabelecimentos e práticas escolares, posição social.¹⁶³

Ainda que estas lógicas específicas de ações sociais com seus respectivos sistemas de exigências e situações sociais sejam indissociáveis, cada uma delas prepondera conforme o nível de ensino da educação básica. No *sistema elementar* (que, no Brasil, corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental), se constata um *primado da lógica da integração* (favorece a integração dos indivíduos), que, entre outras características, é marcado pela identificação dos alunos com o professor, interiorização de normas e aprovação “natural” da autoridade dos adultos.

No *collège* (correspondente ao ensino fundamental II no Brasil), *predomina a lógica da subjetivação* que, dissociando-se da socialização, apresenta como características principais a substituição da obediência natural por uma relação de “reciprocidade” nas relações pessoais, formação de uma cultura adolescente em contraposição ou de modo paralelo à cultura escolar e aumento de pressões e tensões levando os adolescentes a um “jogo de máscaras” para escapar de rotulações.

Por fim, no *lycée* (correspondente ao ensino médio) domina a *lógica da estratégia*, com ritos de exclusão e distribuição de competências, que, entre outras características, faz emergir plenamente o indivíduo em experiências de êxitos ou fracasso escolar com as consequentes valorizações e desvalorizações pessoais; a experiência escolar se subordina à ideia de carreira e inserção profissional; e a presença de ideais como a performance escolar e apelo a autenticidade na construção da experiência.¹⁶⁴

Vale a pena no deter um pouco mais no *primado da lógica da integração*, que é típico das séries iniciais do ensino fundamental. Vejamos a ideia de *desinstitucionalização* da escola, que já aludimos anteriormente, como um fenômeno que se acirra com a globalização econômica. Por este termo, Dubet entende o enfraquecimento de três funções básicas da escola: educação (não há mais referenciais estáveis e homogêneos de cultura), seleção (mercantilismo e utilitarismo se sobrepondo à formação cultural) e socialização (não é mais o único espaço de socialização secundária). Com a *desinstitucionalização*, os alunos são levados menos a interiorizar papéis do que a experimentar e construir a própria subjetivação. Contudo, para Dubet, a desinstitucionalização não atinge a escola com a mesma intensidade em todos os níveis de ensino – este processo pouco afeta as séries iniciais do ensino

¹⁶³GIOVANNI, Luciana M. François Dubet: a experiência escolar em jogo. In: REGO, Teresa C. *et al.* **Educação, escola e desigualdade**. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 96.

¹⁶⁴*Ibid.*, p. 96.

fundamental, sendo mais forte no ensino médio. O curioso, assim, é que, no ciclo em que a escola se apresenta com maior funcionalidade (ou *institucionalidade*), é precisamente aquele que historicamente no Brasil representa um gargalo para estudantes que buscam se alfabetizar.

É nesse ponto que a *sociologia da experiência escolar* de Dubet ganha relevância para a pesquisa acerca do fracasso escolar.¹⁶⁵ Já identificamos um paradoxo na teoria da relação com o saber em Charlot quando “aplicada” em crianças das séries iniciais do ensino fundamental com dificuldades em desenvolver o *saber* da leitura e da escrita. Não há relação possível com o saber antes de *saber* ler e escrever. É até problemático falar em *sujeito* em relação com um saber *ainda* inexistente. O interessante das pesquisas de Dubet é que, alguma forma, ele coloca o aluno como *sujeito* de sua própria *experiência escolar*, ainda que, nas séries iniciais do ensino fundamental, tenhamos uma espécie de pré-história desse sujeito, ou seja, *processos de subjetivação* que se colocam “por trás” da socialização, que prepondera nessa fase.

Charlot não deixa de reconhecer os méritos Dubet em identificar as várias formas desse processo de subjetivação ao longo dos diferentes ciclos do sistema escolar. No ensino fundamental I, a socialização prevalece sobre a subjetivação – esta aparece apenas pontualmente, sob a forma de “rejeição”. No ensino fundamental II, se constata clivagens e tensões, levando os adolescentes a “construir um programa de subjetivação”. No ensino médio, quando tudo corre bem, estas tensões se conciliam e o aluno “se constrói como sujeito”, passa a ser “autor de sua própria educação” e possui “a capacidade de construir sua própria experiência”.¹⁶⁶

No entanto, Charlot insiste que essa teoria da subjetivação abre mão da noção de sujeito. Para Dubet, a simples capacidade de distanciar-se de si próprio faz do *ator* um *sujeito*. Mas, nesse distanciamento, dos *Eus* sociais, temos um processo de subjetivação, imagem social do sujeito, não o próprio sujeito. Arremata Charlot:

O sujeito não se soma aos Eus sociais interiorizados, não se distancia deles, não luta contra eles. O sujeito apropria-se do social sob uma forma específica, compreendidos aí sua posição, seus interesses, as normas e os papéis que lhe são propostos ou impostos... sujeito não é uma *distância* para com o social, e sim um ser singular que se apropria do social sob uma forma *específica, transformada* em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc. Nesse sentido, o sujeito tem uma realidade social que pode ser estudada, analisada, de outra maneira, não em termos de diferença ou distância.¹⁶⁷

¹⁶⁵ DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova**, São Paulo, n. 40/41, p. 241, ago. 1997.

¹⁶⁶ CHARLOT, 2000, p. 39. Os trechos entre aspas deste parágrafo são de Dubet, citado por Charlot.

¹⁶⁷ *Ibid*, p. 43.

Afora estas divergências conceituais, vejamos algumas formulações de Benard Lahire, que, à primeira vista, parece convergir com essa abordagem cara a Charlot de que *o sujeito tem uma realidade social que pode ser estudada*. Lahire propõe claramente uma *sociologia do indivíduo*, buscando observar e pesquisar “o mundo social em escala individual, com a consideração das singularidades individuais e a construção sociológica do ‘indivíduo’”.¹⁶⁸

Sem temer “a desconfiança em relação a qualquer ‘retorno ao indivíduo’ (temor de uma psicologização das relações sociais, de uma regressão para um certo atomismo etc.)”, ele ressalta “que o social se fortalece ao ser captado tanto na escala dos indivíduos quanto na escala de categorias ou grupos”.¹⁶⁹ Porém, para Lahire, esta sociologia em escala individual não faz nenhuma concessão ao subjetivismo pós-moderno ou neoliberal, nem ignora as desigualdades de classes sociais ou relações de dominação.

No momento em que o Homem se encontra sob a tendência em ser cada vez mais apresentado ou idealizado como um ser isolado, autônomo, responsável, guiado por sua razão, oposto à ‘sociedade’ contra a qual ele defenderia sua ‘autenticidade’ ou sua ‘singularidade’, as ciências sociais possuem mais do que nunca o dever de revelar a fabricação social dos indivíduos. Pois o social não se reduz ao coletivo ou ao geral porquanto se encontra nas dobras as mais singulares de cada indivíduo. Tal qual eu a concebo, uma sociologia à escala dos indivíduos responde assim à necessidade histórica de pensar os fatos sociais no seio de uma *sociedade em que se sacraliza o indivíduo como maneira eficaz de responsabilizá-lo por seus próprios insucessos* [grifos nossos].¹⁷⁰

Resumidamente, o que Lahire está a defender é que sua proposta de microsociologia (sociologia em escala individual ou o social individualizado) não se opõe, em uma relação de antagonismo, com a macrosociologia (sociologia das grandes categorias e determinações sociais), ou seja, ele não “esquece” a *fabricação social dos indivíduos* (suas origens de classe, por exemplo), as variações intergrupos e interclasses (as desigualdades sociais de acesso a bens e instituições culturais, por exemplo), mas não deixa de ressaltar que o homem se torna cada vez mais um *ator plural*.

Esta condição já se coloca no mundo infantil. As crianças, obrigando-as a viver e se deixar socializar um mundo social heterogêneo (televisão, creches, empregadas domésticas, etc.). Esta base heterogênea no processo de socialização leva Lahire a criticar a teoria do

¹⁶⁸ LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15.

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 593.

¹⁷⁰ LAHIRE, Bernard. **O singular plural**. Tradução de Thiago Panica Pontes. Disponível em: <periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1526>. Acesso em: 5 ago. 2014. Este artigo corresponde ao prefácio do livro, do mesmo autor, *Dans les plis singuliers du social: individus, institutions, socialisations*. Paris La Découverte, 2013.

habitus de Bourdieu, que pressupõe uma homogeneidade estrutural e um sistema único e estanque de disposições psíquicas.

Assim, partindo do princípio de que, na contemporaneidade, os indivíduos são *multissocializados* e *multideterminados*, Lahire pesquisou os “casos particulares” (não necessariamente exemplares, diz ele) de sucesso escolar nos meios populares. Ele enfatiza que as *singularidades* desses casos não são apreendidas pela macrosociologia, como se constata na correlação que o reprodutivismo estabelece entre origem social e desempenho escolar. Assim, diz Lahire, em um de seus livros traduzido e publicado com grande repercussão no Brasil, “somos fatalmente obrigado [sic] a abandonar o plano da reflexão macrosociológica fundada nos dados estatísticos para navegar nas águas da descrição etnográfica, monográfica”.¹⁷¹

Para Lahire, os segredos dos chamados *êxitos paradoxais* – sucesso escolar nos meios populares, bem como fracasso em meios mais afortunados – se explicam em ricos perfis familiares que a criança carrega ou deixa de carregar dentro de si. Esses perfis se compõem a partir de entrevistas com 26 famílias, completando-se com notas etnográficas e materiais provenientes das escolas (fichas, cadernos de avaliação, entrevistas com alunos, professores e diretores), configurando, para cada caso estudado, uma “pluralidade de formas de vida social e formas de pensamento e comportamento”.¹⁷²

Para Lahire, as “causas” do sucesso ou do êxito escolar podem ser explicadas a partir de cinco configurações familiares:¹⁷³ 1) *as formas familiares da cultura escrita* (o hábito e a familiaridade com a leitura favorecem o sucesso escolar); 2) *as condições e disposições econômicas* (instabilidades financeiras prejudicam o rendimento do aluno); 3) *a ordem moral doméstica* (certos comportamentos infantis estimulados na família, como esforço e perseverança, são benéficos para a vida escolar); 4) *as formas de autoridade familiar* (regimes disciplinares na família podem ser benéficos quando convergem com aquelas da escola); e 5) *formas familiares de investimento pedagógico* (a importância que a família confere à escolarização pode ser prejudicial quando se converte em obsessão).

Não vamos aqui resumir os longos, detalhados e, em alguns momentos, até enfadonhos perfis familiares descritos por Lahire. As considerações feitas acerca de *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável* já são suficientes para estabelecermos

¹⁷¹ LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997, p. 14.

¹⁷² *Ibid.*, p. 18.

¹⁷³ *Ibid.*, p. 20.

uma comparação com *Le Rapport au Savoir en Milieu Populaire*. As duas obras têm temas em comum (fracasso e êxito escolar nos meios populares), metodologias semelhantes (microsociologias e métodos qualitativos), proximidade com a antropologia (descrições etnográficas), entre outras “coincidências”. No entanto, os dois autores não se citam. Um parece estranho ao outro.

Haveria, assim, incompatibilidades entre as duas abordagens? Acreditamos que não. O que podemos concluir é que há uma relação de complementaridade entre a *relação com saber* em Charlot e a *sociologia do indivíduo* (ou o *social individualizado*) de Lahire, apesar de pressupostos teóricos diferenciados.

As pesquisas de Lahire nos parecem fecunda para compreendermos o fracasso escolar nas séries iniciais do ensino fundamental; os trabalhos de Charlot estão voltados preferencialmente para o ensino fundamental II e o ensino médio. Por sua vez, a sociologia da experiência escolar de Dubet traz importantes contribuições quando atentamos para o ensino básico como um todo. Em suma, a diversidade de “teorias” em uma mesma vertente sociológica (microsociologia), na análise de um mesmo fenômeno social (fracasso escolar), não indica fraqueza ou incoerência, mas indica abertura para o debate de ideias e novas pesquisas sociais.

5 CONCLUSÃO

Ao longo da presente Dissertação, tivemos oportunidade de analisar as ideias de Bernard Charlot que, nas últimas quatro décadas, vem se dedicando ao estudo de problemas cruciais da educação e do sistema escolar em sociedades capitalistas avançadas. Sua obra mais conhecida, *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, lançada na França em 1997 e traduzida e publicada no Brasil em 2000, tem servido de referencial teórico para centenas de estudantes e pesquisadores brasileiros em artigos, ensaios, monografias dissertações e teses.

A porta de entrada para análise dessa obra e do tema que ela se propõe discutir, o fracasso escolar, é a *leitura positiva*. A partir dessa leitura, o fracasso ou o êxito escolar se tornam objetos *reais* de estudo. Na leitura negativa, o fracasso é sempre analisado em termos de carência, de falta, um não ser que implica em ausência de conhecimento, de habilidades, de competências cognitivas. Assim, o fracasso escolar se torna um objeto *inencontrável*, já que, epistemologicamente, só é lícito estudar o *ser*, o que é.

Para encontramos o fracasso escolar que se esconde na ideia de carência, que converte o estudante em um número estatístico, é necessário resgatarmos o sujeito que se acha excluído das teorias sociológicas, como é o caso das sociologias da reprodução. Nesta proposta ambiciosa, Charlot propõe uma superação da *sociologia sem sujeito*, que representa uma verdadeira mudança de paradigma nas pesquisas em educação acerca do fracasso escolar. Diz ele: “construir uma sociologia da relação com o saber implica a transgressão de um tabu: tal sociologia deve ser, de maneira deliberada e sem envergonhar-se, uma sociologia do sujeito [...], hoje em estágio embrionário”.¹⁷⁴

Na própria obra de Charlot, constatamos uma espécie de *corte epistemológico*, quando comparamos duas de suas obras basilares: *A mistificação pedagógica* (1976) e *Da relação com o saber* (1997). Nesse período, ele passa de uma sociologia reprodutivista a um pós-reprodutivismo que enfatiza a subjetividade e individuação; de um marxismo rígido e ortodoxo a um neomarxista flexível e eclético; da defesa enfática do socialismo a uma posição política que a falta de uma melhor designação poderíamos chamar de militante e reformista. Enfim, do macro à micro sociologia, ou seja, de um discurso um tanto economicista e determinista a uma teoria sócio-pedagógica centrada no sujeito, que toma como base conceitos como *desejo* e *sentido* na compreensão da *relação com o saber*.

¹⁷⁴CHARLOT, 2000, p. 87.

Obviamente que não podemos absolutizar uma ruptura entre essas obras tão marcantes. Poderíamos entender melhor esta relação como uma *continuidade na descontinuidade*. Em certo sentido, esta ideia de relação com o saber já se faz presente, ainda que de forma incipiente, em *A mistificação pedagógica*. Vejamos:

Atribuindo ao saber um papel educativo demasiadamente ambicioso, a pedagogia tradicional deixa de lado um elemento essencial para que o saber tenha um valor educativo: a compreensão do sentido do saber. Como diz Bachelard, todo conhecimento é reposta a uma pergunta. A pedagogia tradicional tende sempre a trazer a resposta esquecendo pergunta ou substituindo-a por um ‘problema’ puramente escolar, que não corresponde a nenhuma pergunta da criança.¹⁷⁵

Na passagem citada já se nota a valorização do sujeito, como um ser que pergunta, que busca uma relação de sentido com o saber. São estas características que definem o *neomarxismo* de Charlot, que ele contrapõe com o que chama de *marxismo rígido*, que seria um marxismo mais doutrinário e determinista. Na verdade, o que nos parece mais problemático nesse *neomarxismo* de Charlot é o ecletismo.

A pretexto de valorizar a interdisciplinaridade, ele combina ecleticamente conceitos sociológicos e “materialistas” como socialização, sujeito, identidade social, com categoria como *desejo*, oriunda da psicanálise de Lacan. Foge à nossa área de estudo uma abordagem mínima que seja sobre as ideias do psicanalista francês. Registramos apenas que Lacan, como estruturalista que se deixou influenciar por Saussure e Lévi-Strauss, parece colocar o *desejo* no campo do simbólico, da linguagem, do significante. Trata-se de uma categoria a-histórica, que, na psicanálise, refere-se ao indivíduo singular.

Por sua vez, Charlot não deixa de ressaltar que o sujeito que ele põe em relação com o saber não é apenas singularização, mas hominização (historicização) e socialização. Assim, o sujeito da psicanálise de Lacan e o sujeito em Charlot como ser social parecem não combinar. No entanto, ele, contraditoriamente, insiste na importância da categoria desejo como algo comum a ambos.

Com relação à *sociologia do sujeito* proposta por Charlot como desdobramento da teoria da relação com o saber, podemos concluir que ela continua embrionária. A grande pesquisa desenvolvida a partir desse eixo temático continua sendo o trabalho do próprio Charlot, *Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées de banlieue*. Charlot foi bastante fiel aos seus princípios teóricos ao privilegiar certas metodologias

¹⁷⁵ CHARLOT, 1983, p. 177.

qualitativas, como entrevistas semiestruturadas e os balanços do saber. Como isso, ele pretende dar voz e vez aos estudantes como efetivos sujeitos na relação com o saber.

Em contraponto a esse trabalho, a pesquisa *Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender a ler e escrever*, nos coloca o paradoxo de pensar a relação com o saber em uma clientela de estudantes que experimentam um tipo de fracasso escolar antes mesmo de desenvolverem uma relação efetiva com o saber, pois chegam ao 5º ano na condição de analfabetos de fato ou analfabetos funcionais. Sem o domínio da leitura e da escrita, milhares de estudantes “saem” das escolas brasileiras sem na verdade jamais terem “entrado” nela. Foram formalmente matriculados, mas não chegam a desenvolver um *eu epistêmico* (o eu da razão, do pensamento, da capacidade de abstrair), que no mundo “letrado” da escola deve se elevar e autonomizar em relação ao *eu cotidiano* (o eu dos aprendizados práticos do dia a dia).

Assim, não obstante o caráter fecundo e inovador da teoria da relação com o saber e a nova postura metodológica aferível na leitura positiva do fracasso escolar, não podemos deixar de constatar aspectos problemáticos quando esta teoria aponta para uma *sociologia do sujeito*. Como enquadrar sociologicamente uma teoria da relação com o saber tomando como referência estudantes das séries iniciais do ensino fundamental no Brasil se, na maioria dos casos, eles ainda estão por vencer os desafios de ler e escrever? Como convertê-los em *sujeitos* de uma relação com o saber, aquela figura específica do *aprender* que exige a mediação da linguagem escrita, linguagem esta que eles ainda não dominam? Nestas condições, como tornar empiricamente relevantes categorias como desejo, mobilização, eu epistêmico, entre outras?

Não temos respostas conclusivas e cabais para estes questionamentos. Se o próprio Charlot considerou a ideia de uma sociologia do sujeito uma proposta *embrionária*, buscamos, assim, no final desta pesquisa, apenas ampliar um pouco a discussão sobre o assunto nos reportando brevemente a François Dubet e Bernard Lahire, que têm em comum com Charlot a ênfase na microssociologia e a “paixão” pelo tema fracasso escolar, que é histórico e socialmente determinado.

No contexto de uma sociedade globalizada e diferenciada, constata-se mutações e contradições na instituição escolar, que são agravadas com a ofensiva neoliberal. As exigências de qualificação profissional e formação educacional contínua entram em contradição com a mercantilização do saber, a exagerada competitividade na escola e a perda de referenciais culturais. A escola se desinstitucionaliza (Dubet), se enfraquece em suas

funções básicas de educação, seleção e socialização. Assim, as situações de fracasso escolar em aluno oriundos dos meios populares se exacerbam e se generalizam, tomando particularmente cruéis os casos de exclusão social no espaço escolar. As pesquisas de Charlot sobre o assunto não deixam de ser fecundas pela nova perspectiva metodológica (como a *leitura positiva*) e a ela somam os trabalhos de Dubet e Lahire, que, de um modo geral, se complementam, apesar de algumas diferenças e divergências.

Obviamente que a microsociologia desses autores apresentam limitações. Esforçamo-nos em fazer uma “leitura imanente” de Charlot (bem como de Dubet e Lahire). Trata-se, primeiramente, de compreender o autor pelo autor, como máxima objetividade possível. Tencionávamos escrever um quarto capítulo, de cunho mais crítico e macrosociológico, na linha da tradição marxista clássica, que valoriza a historicidade e totalidade concreta inerente a fenômenos como o fracasso escolar.

Em país de dimensões continentais como o Brasil, centenas de milhares de estudantes saem a cada ano da escola como analfabeto de fato ou analfabetos funcionais. Pesquisas sociais e acadêmicas devem também contribuir na formação de uma cultura crítica que inspire políticas públicas de longo alcance social, algo que deixa a desejar em muitos “estudos de casos” microsociais, etnográficos, descritivos e a-críticos. De qualquer modo, as muitas dúvidas e questionamentos suscitados em nossa análise dos trabalhos de Charlot ficam com estímulo para trabalhos futuros. Como diz o próprio Charlot, inspirando-se em Bachelard, na relação com o saber o mais importante não são as respostas, mas as perguntas.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ARANHA, Maria Lucia de A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **La instrucción escolar en la América capitalista**. Madrid: Siglo XXI, 1985.
- BRANDÃO, Zaia *et al.* **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- CASTRO, Claudio M. **Educação brasileira: conserto e remendos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber e as práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, Bernard. **Le rapport au savoir em milieu populaire: une recherche dans les lycées de banlieue**. Paris: Anthropos, 1999.
- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 59, maio 1996. Disponível em: <educa.fcc.org.br/pdf/cp/n97/n97a05.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2014
- CHARLOT, Bernard. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- CHARLOT, Bernard (Org.). **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DUARTE, Newton. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. *In*: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 221.

DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, v. 3, p. 27-33, 1998. Disponível em: <<https://n-1.cc/file/view/1679070/François-dubet-a-desinstitucionalizacao>>. Acesso em: 25 set. 2014.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova**, São Paulo, n. 40/41, p. 241, ago. 1977.

FREITAG, Barbara. **Sociedade e consciência**: um estudo piagetiano na favela e na escola. 2. ed. São Paulo: Cortez: Editores Associados, 1986.

GAUTHIER, Jacques; GAUTHIER, Leliana de Sousa. A relação com o saber de alunos pais e professores de escolas da periferia de Salvador, Bahia: estudo sociopoético. In: CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: ARTMED, 2001, p. 73.

GIOLO, Jaime. Bernard Charlot: a educação mobilizadora. In: REGO, Teresa C. *et al.* **Educação, escola e desigualdade**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Revista Segmento, 2011. p. 27-52.

GIOVANNI, Luciana M. François Dubet: a experiência escolar em jogo. In: REGO, Teresa C. *et al.* **Educação, escola e desigualdade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: D&PA, 2000.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Rio de Janeiro, 2013.

IRELAND, Vera (Coord.). **Repensando a escola**: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. Brasília: UNESCO: MEC/INEP, 2007.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAHIRE, Bernard. **O singular plural**. Tradução de Thiago Panica Pontes. Paris: La Découverte, 2013. Disponível em: <periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1526>. Acesso em: 5 ago. 2014.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

RIBEIRO, Sérgio C. A pedagogia da repetência. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, 1991.

SARUP, Madan. **Marxismo e educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez: Editores Associados, 1992.

SILVA, Veleida A. da. **Por que e para quê aprender a matemática?** São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, Helena B. M. de. **Professores, alunos, escola, saber**: relações atravessadas pela contradição: entrevista com Bernard Charlot. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 39, p. 15-35, maio/ago. 2011. Disponível em: <periódicos.Ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1526>. Acesso em: 4 ago. 2014.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Biblioteca Universitária. **Guia de normalização de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Ceará**. Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.biblioteca.ufc.br/images/stories/arquivos/bibliotecauniversitaria/guia_normalizacao_ufc_2012.pdf>. Acesso em: 23 set. 2014.