

Bernard Charlot: uma relação com o saber

Bernard Charlot, como pesquisador e escritor da educação, teve uma primeira e significativa aparição no cenário educacional brasileiro nos anos 1980 por meio do livro *A mistificação pedagógica*, que se tornou um clássico para a sociologia da educação. Mais recentemente, depois de 2000, está havendo uma nova retomada de Bernard Charlot no Brasil, com a publicação dos livros *Da relação com o saber* e *Os jovens e o saber*. Essa relação de Charlot com a intelectualidade brasileira tem tudo para estreitar-se e fundir-se definitivamente não apenas porque seus livros continuarão circulando entre nós, não apenas porque há grupos de pesquisa no Brasil articulados com a equipe Escol, criada por Bernard na França, não apenas porque, hoje, Charlot é pesquisador do CNPq, mas, principalmente, porque ele resolveu migrar, de mala e cuia, para o Brasil. Radicou-se em Cuiabá, onde a companhia da Veleida e o “espírito” da caipirinha brasileira fazem passar despercebido o calor de 40 graus da capital mato-grossense.

Bernard Charlot nasceu em Paris em 1944. Formou-se em filosofia e pesquisou no campo da epistemologia das ciên-

cias, sob a orientação de Georges Canguilhem. Aos 25 anos, iniciou seu contato com a educação, lecionando para docentes do primeiro grau na Universidade de Tunis, missão que assumiu como opção alternativa ao serviço militar. De volta à França, trabalhou 14 anos num centro de formação de professores. Sua produção intelectual é profundamente marcada por essa experiência prática, que lhe permitiu dialogar criticamente com as teses acadêmicas mais expressivas, principalmente no campo da sociologia da educação.

Em 1987, criou a equipe de pesquisa Educação, Socialização e Coletividades Locais (Escol), junto ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris-VIII – Saint-Denis. Esse centro desenvolveu pesquisas que possibilitaram o quadro básico dos elementos para uma teoria da relação com o saber e se relacionou com pesquisadores de vários países.

Em junho de 2003, Bernard Charlot esteve palestrando na Universidade de Passo Fundo, ocasião em que foi construída a entrevista que, com indescritível satisfação, a revista *Espaço Pedagógico* tem a honra de publicar.

Jaime Grato: Sua formação é em filosofia, mas sua produção intelectual, pelo menos a conhecida no Brasil, pende mais para o campo da sociologia. Como se deu essa passagem?

Bernard Charlot: É verdade, hoje em dia, sou mais sociólogo do que filósofo, um sociólogo da educação. Formei-me em filosofia, na França, ocupando-me, especialmente, com questões de epistemologia. Trata-se de questões voltadas para a história da ciência. Não fui formado nem em educação, nem em sociologia. Fui formado em filosofia e epistemologia.

Minha primeira pesquisa, feita sob a orientação de Georges Canguilhem (muito conhecido por ter sido orientador de intelectuais ilustres como Foucault, por exemplo), tratou da noção da experiência na obra dos cartesianos e anticartesianos franceses na segunda metade do século XVII. Foi um trabalho, portanto, de epistemologia das ciências. Estou salientando isso porque, depois, quando fui trabalhar na área da sociologia da educação, ocupei-me especialmente com a noção do saber. Sempre dei uma grande importância à questão do saber, notadamente porque a minha primeira pesquisa tratou de epistemologia.

A educação passou a ser tema relevante para mim a partir da experiência que fiz na Universidade de Tunis. Depois de formado, ao invés de prestar o serviço militar, eu pedi uma vaga de professor

(essa possibilidade de permuta existia), motivo pelo qual fui designado para trabalhar no departamento de educação da Universidade de Tunis. Nunca tinha ensinado. Nunca tinha estudado pedagogia. Não sabia nada. Na minha frente havia estudantes que já eram docentes no primeiro grau e já eram pesquisadores. Iniciou-se, então, para mim uma experiência interessante. Fiz meus estudos em pedagogia junto com os estudantes enquanto lecionava. Comprava livros de pedagogia na livraria local e lia-os rapidamente. Eu explicava conceitos para os alunos, e eles traziam casos práticos de suas escolas. Estávamos trabalhando com um pé na teoria e outro pé na experiência direta dos estudantes.

Isso foi importante porque essa maneira de trabalhar me levou a uma consciência forte da defasagem enorme que existe entre o discurso teórico e a realidade social. Um discurso teórico tratava do homem, segundo a pedagogia tradicional; outro discurso tratava do homem da pedagogia nova (dita nova), mas, nos dois casos, o homem a ser formado era muito diferente do jovem da Tunísia, que eu estava conhecendo através dos meus estudantes. Depois de voltar à França, onde, por meu pedido, fui trabalhar numa escola normal, lugar de formação de professores para o primeiro grau, descobri que essa defasagem existia também ali, como, por certo, existia em todo o lugar. E o tema passou a ocupar-me de modo especial.



Jaime Giolo: Foi daí que surgiu o livro *A mistificação pedagógica*?

Bernard Charlot: Exatamente. Esse foi o tema do livro *A mistificação pedagógica*. O subtítulo é mais esclarecedor: *Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. A mistificação é o fato. Não estou dizendo que a pedagogia é uma mistificação; às vezes se entende assim. Estou dizendo que o discurso pedagógico me parece (me parecia, agora já envelheci um pouco) mistificador. O discurso pedagógico é mistificador na medida em que ele fala de tudo, menos de uma coisa: que a educação leva a um emprego, que ela leva a uma divisão social do trabalho. Essa é a idéia central do livro.

Jaime Giolo: Trata-se, pois, de uma obra marxista.

Bernard Charlot: Sim, é um livro marxista. Ainda sou marxista, ou melhor, sou neomarxista. Isso significa que sou marxista que leva em conta a idéia histórica como Marx, a idéia da práxis como Marx, a idéia da contradição como Marx... o que não fizeram muitos da chamada tradição marxista, especialmente na Europa do Leste. Sou neomarxista também porque levanto o problema do sujeito e da filosofia dos sistemas simbólicos que nem Marx nem o marxismo conseguiram trabalhar satisfatoriamente. Somos sujeitos; sujeitos histórico-sociais, mas somos sujeitos. Nesse sentido eu sou neomarxista.

Jaime Giolo: Voltando à mistificação pedagógica...

Bernard Charlot: A mistificação pedagógica ou a defasagem entre o discurso e a realidade social me levou a enfrentar mais profundamente o problema da divisão social do trabalho. Estudei o assunto. Cheguei à conclusão de que há uma ligação entre a divisão social do trabalho e a pedagogia. Por exemplo, quando se estudam as estatísticas sociais, articuladas com a planificação econômica que é feita, nota-se que a qualificação da mão-de-obra é programada para ser feita e também para não ser feita. Uma parte da mão-de-obra não deve ter qualificação. Na França, no início da década de 1970, imediatamente antes da crise (da consciência da crise), era claro que o problema estava em que a mão-de-obra era qualificada demais. Ao estudar essas estatísticas se podia entender melhor o sentido das políticas públicas. Por um lado, o discurso político dizendo: “se deve lutar contra o fracasso escolar”, por outro, o fracasso escolar estava sendo praticamente programado para existir. Escrevi, pois: “o fracasso escolar é programado”. Foi o momento mais rígido do meu marxismo: o fracasso escolar é programado.

Nesse contexto, entrei nos campos da sociologia do trabalho e da história. Escrevi, com Madeleine Figeat, dois livros sobre a divisão social do trabalho na França, nos quais fazemos uma re-

tomada histórica da formação dos operários, desde a Revolução Francesa até o ano de 1984. Em 1985, um livro de oitocentas páginas buscava um editor. Tive de reduzi-lo em duzentas páginas para encontrar uma editora que quisesse publicá-lo porque as editoras não querem livros tão amplos. Finalmente, foi publicado por uma editora de esquerda.

Jaimé Corto: Depois disso, ou seja, depois de ter refletido, pesquisado e escrito sobre a mistificação pedagógica e sobre os processos de trabalho na Europa e, especialmente, na França, suas preocupações intelectuais mudaram um pouco de rumo. Em que sentido e por que razões?

Bernard Charlot: Nesse momento, eu tinha chegado ao fim da minha primeira pista de pesquisa. Vou, aos poucos, mudar algumas coisas. Mudar algumas coisas por quatro razões. Saliento: essas razões são mais interessantes do que o próprio itinerário que percorro.

A primeira razão, que nasceu um pouco depois da publicação de *A mistificação pedagógica*, embora sem nada escrever sobre esse ponto, é a que se expressa através da pergunta que me coloquei muitas vezes: existe uma mistificação, existem processos ideológicos, mas por que o homem precisa ser mistificado? Por que ele precisa de uma ideologia? Por que é necessário enganar o homem? Por que não se pode dizer “você vai à escola para ter um bom emprego ou um

emprego ruim, depende”? Não se pode dizer isso. Devem-se construir mitos, ilusões... tudo isso. Mas isso significa que entramos numa dimensão específica para além da dimensão economicista. Há outra coisa que se deve levar em consideração, além do prático e do imediato. É a questão do sentido.

Acho que essa foi a primeira vez que me coloquei esse tema como objeto de pesquisa. Trata-se de uma questão fundamental. O homem está em busca de significados, de sentidos. Ele precisa encontrar um sentido, inclusive quando está sendo enganado por outros.

A segunda questão, a segunda dúvida, nasceu da pesquisa histórica. Eu descobri, na pesquisa histórica, coisas horripáveis. Descobri que o sindicato, o operário pertencente à Confederação Geral do Trabalho (CGT), por exemplo, é sexista. Eu nem poderia imaginar que, por exemplo, as mulheres, muitas vezes, não podiam entrar no sindicato ou, se podiam entrar no sindicato, não podiam participar dos debates. Quando ocorria de uma delas ter algo para dizer, ela a dizia a um homem que, por sua vez, o reproduzia para o grande grupo, isto sob a justificativa de que uma mulher, submetida à esfera da emoção, não pode falar adequadamente. Encontrei tudo isso no meio operário: sexismo, às vezes, racismo, às vezes, fascismo, coisas horripáveis para um militante marxista como eu. E tinha um problema, eu descobri também uma outra coisa, um pouco difícil de aceitar enquanto militante

de esquerda: não há um único empresariado. Existem vários empresariados. O dono da mercearia da esquina é um empresário também, mas não é um empresário igual ao dono da Embratel, por exemplo. Entre os dois tem uma significativa diferença. O interesse histórico das diferentes facções do empresariado não é o mesmo, como não é a mesma a relação que mantêm com o movimento operário. Descobrimo isso, eu descobri a contradição histórica. Descobri que a história é feita de contradições.

Jaime Gólo: Isso deve ter influenciado decisivamente na sua vida de pesquisador. Não foi?

Bernard Charlot: Nesse processo todo eu descobri uma coisa muito importante para o meu trabalho de pesquisador, ou seja, que a função da pesquisa não era dizer quem está certo e quem está errado. Não serve dizer que é o povo que está certo. Já sabemos que o povo está certo e o povo já sabe que ele está certo. É muito mais interessante analisar o que está acontecendo. É muito mais interessante analisar as contradições porque o povo, que está certo, não conhece todas essas contradições. O militante igualmente não conhece todas essas contradições e, mesmo aquele que as conhecesse, fazia um esforço para ignorá-las porque a contradição parece atrapalhar a sua ação. Considerei que eu seria mais útil na luta política se analisasse concretamente as contradições, inclusive quando não correspondiam aos meus

desejos políticos. Eu descobri que o trabalho de pesquisador é analisar... analisar as contradições. A noção de contradição se tornou uma noção fundamental na minha pesquisa e me ajudou a sair da palavra já pronta, da palavra de ordem.

Jaime Gólo: Desculpe por tê-lo forçado a um pequeno desvio de sua exposição com a última intervenção que fiz. Você estava explicitando as quatro razões que motivaram a mudança de rumo de sua pesquisa. As duas primeiras já foram explicitadas. Quais foram a terceira e quarta?

Bernard Charlot: O terceiro elemento que foi importante para a mudança de rumo de minhas preocupações intelectuais foi a minha própria prática de formador de docentes. Estava formando docentes para as escolas. Nessa época, eu não era, oficialmente, pesquisador, por isso minhas pesquisas tinham de ser feitas fora do horário de trabalho. Nesse sentido, pesquisava, quase sozinho, à noite. No final de semana, como pesquisador eu escrevia: "O fracasso escolar é programado"; durante o horário de trabalho, na semana, com os meus estudantes, na sala de aula, eu dizia: "devemos tratar nossas crianças como sujeitos, vamos encontrar um método adequado para que eles aprendam". Nunca nenhum dos meus alunos me respondeu: "não importa o que tentemos fazer, porque o fracasso escolar foi programado".

Jaime Giolo: Vejo que surgiu uma enorme contradição entre suas conclusões de pesquisador e sua prática docente...

Bernard Charlot: Evidentemente, havia um problema. Não poderia continuar escrevendo: “o fracasso escolar é programado” e, ao mesmo tempo, dizer aos alunos: as suas práticas estão produzindo um fracasso escolar. Tinha um problema. Porém, acho que as duas coisas estão certas. Por um lado, há projetos políticos de grande alcance que devem ser bem compreendidos. A globalização, por exemplo, é um fenômeno norteador da política no mundo inteiro. Esse novo mundo, esse macromovimento da realidade deve ser analisado. Porém, não se pode esquecer a eficácia das nossas práticas cotidianas. Acho que se devem fazer as duas análises: a macro e a micro. Entra-se, dessa forma, no cerne das contradições.

Enfim, o quarto elemento que me levou a rever o rumo das minhas pesquisas foi uma reflexão que fiz sobre o ensino da matemática. Por que matemática? Porque já tinha este interesse pela ciência através da epistemologia das ciências, mas também porque a matemática parece ser a matéria menos política. Quando se trata de português, de história, de economia etc., posso entender, acho que posso entender, por que as crianças de meios populares apresentam um índice de fracasso escolar superior ao das crianças das classes médias. Pode-se dizer que isso se deve à cultura da família etc., etc.

Mas quando se trata da matemática, o problema apresenta-se mais complexo. É difícil entender por que as crianças do meio popular têm mais dificuldades de aprender matemática do que as crianças de classe média, pois, nesse caso, a cultura familiar não é decisiva: não se fala de matemática na família. Assim, tinha de encontrar outro tipo de explicação e, notadamente, é por isso que entrei nessas pesquisas sobre a relação com o saber.

Jaime Giolo: Recapitulando, você iniciou suas pesquisas no campo da educação abordando o problema da mistificação pedagógica, o que o conduziu às discussões em torno das políticas educacionais. O estudo dessas políticas sugeria a conclusão de que o fracasso escolar dos filhos das classes populares é programado. A continuação de suas reflexões introduziram: (a) o problema do sentido nas ações humanas, (b) o problema das contradições nas práticas históricas, (c) a contradição específica de sua prática como formador de professores na qual o categoria de sujeito era decisiva e, por fim, (d) suas reflexões sobre o ensino da matemática, cujo aprendizado não tem ligações diretas com o capital cultural da família e que, mesmo assim, revela um índice de fracasso escolar superior nas classes populares do que nas classes médias. Essas situações provocaram o surgimento nas suas reflexões do conceito de “relação com o saber”. Esse conceito comporta possibilidades de

entendimento da realidade escolar superiores às demais tentativas levadas a efeito pela sociologia da educação, especialmente, do conceito de posição social, defendido pela teoria da reprodução. Sobre isso, gostaria de interrogá-lo, mas antes quero saber se, com esse novo tema “da relação com o saber”, você abandonou completamente as preocupações com as políticas educacionais.

Bernardo Charlot: Não abandonei completamente a linha de pesquisa sobre as políticas educacionais. Minha equipe se preocupa com a questão da territorialização da educação. Continuei, portanto, pesquisando as políticas educativas também através da questão da territorialização das políticas educativas. A questão dos municípios, da descentralização, da desconcentração. Todas essas questões das áreas educativas prioritárias da França, um pouco ligadas também com a questão da globalização. Estive, por exemplo, trabalhando em Porto Alegre, no Fórum Mundial da Educação, com essa questão da globalização.

Acho que se devem analisar as políticas, por um lado, e as práticas, por outro, porque não se podem entender as políticas sem levar em consideração que as políticas só existem depois de se articularem com as práticas cotidianas. Por outro lado, as práticas cotidianas não são absolutamente livres. Elas dependem também das oportunidades, das possibilidades desempenhadas pelas políticas. Entendo assim.

Jaime Gólo: Agora, gostaria que estabelecesse um breve paralelo entre as teses reprodutivistas e a sua tese “da relação com o saber”.

Bernardo Charlot: Bourdieu desenvolve sua análise do sistema educacional em termos de posições sociais. Certo, é necessário desenvolver uma análise em termos de posições sociais. É necessário, mas não é suficiente. Deve-se ir para além de uma análise em termos de posições sociais. Deve-se ir para além da sociologia, das chamadas sociologias da reprodução. A sociedade é também um conjunto de atividades; um conjunto de práticas. Não é apenas um conjunto de posições. Deve-se analisar a sociedade em termos de atividade, de práticas. Desse ponto de vista, a obra de Vigotski, retomando a idéia de práxis de Marx, é importante. As atividades são socialmente definidas, mas são também atividades de um sujeito. Deve-se levar em consideração o sujeito. Isto significa que se devem canalizar essas atividades também na vertente do sujeito. Por isso, em pedagogia, eu dou uma grande importância ao conceito de mobilização, que o distingo do conceito de motivação.

Jaime Gólo: Em que o conceito de mobilização é mais adequado do que o conceito de motivação e como ele permite operar a crítica do reprodutivismo?

Bernardo Charlot: Não estou pensando em termos de motivação, como vou fazer para motivar os alunos. Não é esse o

problema. O problema para mim é o que posso fazer para que o aluno se mobilize. A mobilização é um movimento interno do aluno, é a dinâmica interna do aluno que, evidentemente, se articula com o problema do desejo. Nesse caminho, a sociologia se encontra com a psicanálise, e a dinâmica do desejo é analisada do ponto de vista social e também do ponto de vista pessoal, inclusive na perspectiva do inconsciente. O sujeito do desejo é um sujeito que interpreta o mundo. Uma das nossas atividades mais importantes é a de interpretar o mundo: interpretação de nossa vida pessoal e do que está acontecendo com os outros. Por isso, eu dou uma grande importância à idéia de sentido. Significado e sentido. Inclusive, distinguindo a posição social objetiva e a posição social subjetiva. Acho que se devem distinguir essas duas situações. Justificando rapidamente, a criança tem uma posição social definida, determinada pela posição social do respectivo pai. Já se fala do pai, esquecendo da mãe. É a mãe que cuida da criança, mas a sociologia fala do pai. Na verdade, a pessoa mais importante nas nossas pesquisas, no que diz respeito ao sucesso escolar, nem é o pai, nem é a mãe, nem é o irmão maior... É a irmã maior. A personagem mais importante desse processo, que é a irmã maior, não tem lugar nenhum na sociologia clássica da educação. Ela não existe. Tampouco existe a vizinha, pois a vizinha é uma pessoa muito importante na história escolar. Como disse uma adolescente:

“Não posso repetir a minha série porque, no meu prédio, nenhuma vizinha (queria dizer: nenhuma das filhas das vizinhas) repetiu”. A irmã mais velha e a vizinha, embora figuras decisivas na mobilização educacional das camadas populares, não têm presença na sociologia clássica.

Voltemos ao problema da posição social. Há, evidentemente, uma posição objetiva, mas há, também, uma posição subjetiva. As duas são, às vezes, completamente diferentes. A posição subjetiva é a que faço na minha mente interpretando a posição objetiva. Posso ser filho de imigrante analfabeto com orgulho de ser filho de imigrante; posso ser filho de imigrante com vergonha de ser filho de imigrante; posso ser filho de imigrante com projeto de mostrar aos outros (meus semelhantes) que temos valor também. Há, pois, várias maneiras de ser filho de imigrante. O que vai ter uma eficácia na história escolar do indivíduo não é diretamente a posição objetiva do pai, é o que o filho faz de sua interpretação dessa posição objetiva do pai. A isto chamamos de “posição subjetiva social”. Ela implica todo um trabalho de interpretação, de produção e de transformação de sentido.

Uma sociedade não é apenas espaço social; uma sociedade é, também, tempo. É muito importante viver e entender que uma sociedade é também tempo. Isso significa que não vou analisar ou, ao menos, que não vou analisar apenas as situações escolares. Vou tentar enten-

der como essas situações aconteceram. O que aconteceu para que as chamadas situações de fracasso escolar viessem a ocorrer? Qual foi a história? Quais foram os processos que contribuíram para construir e estruturar essa história escolar de fulano ou de siçrano, enquanto membro de um grupo social e, também, enquanto sujeito singular dessa história? Isso me parece muito importante. É o que já sugeria Marx com a noção de práxis. Acho que a noção marxista de práxis é muito importante porque diz que o homem está mudando o mundo pelo seu trabalho e, ao mudar o mundo, muda a si mesmo. Ele está se formando através da ação de transformar o mundo. É uma noção fundamental. Esses são, em linhas gerais, os principais limites do reprodutivismo e as linhas mestras da interpretação que eu proponho.

Jacme Guolo: Especificamente em termos de interpretação do chamado “fracasso escolar”, o que diz a equipe Escol?

Bernard Charlot: Para pertencer a essa equipe há, fundamentalmente, uma única obrigação: fazer o que estou chamando de “leitura positiva” da realidade social. O que isto significa? Não estou dizendo que sou otimista, embora eu o seja. Não estou dizendo que quem não conhece nada de matemática, conhece, entretanto, muitas coisas sobre usina, madeira etc. Não estou dizendo nada disso. Estou dizendo que explicar em termos de carência não é explicar. É essa

tentativa de explicar tudo em termos de carência que estou nomeando de “leitura negativa”. Quando se diz: esse aluno fracassou porque ele não está isso, isso, isso ...falta-lhe isso, isso, isso ...não é isso, isso, isso ...quando se procede dessa forma, se está fazendo uma leitura negativa do fracasso escolar. Deve-se refletir sobre essa maneira de raciocinar. Em primeiro lugar, ela significa que eu não digo nada do aluno fracassado e só falo do outro, do aluno bem-sucedido. Aquele aluno que não tem essas carências é o que está na escola, o que se conhece. Os outros, os malsucedidos, não são assim. Mas como são os outros? É essa a minha questão. Como são os outros? Isso, de um ponto de vista epistemológico, vale como crítica da sociologia, mas vale, também, como crítica do discurso que se pode ouvir nas salas de professores, nas escolas: “ele não tem”, “ele não é”, “a família dele não tem”, “família dele não é” etc. Todo esse discurso não tem o menor sentido. Quando se fala em termos de carência, epistemologicamente, não se produz qualquer sentido. Não se pode explicar algo a partir do que não existe. É simples: uma explicação em termos de carência (do que falta) consiste em conferir uma causalidade ao não ser. É a falta de que é a causa de. Isso não significa nada. Como uma falta (um não ser) pode ser a causa de alguma coisa (um ser)? Não tem nenhum sentido do ponto de vista epistemológico.

Não estou dizendo com isso que as carências são ficções. Eu sei que os alunos fracassados não conhecem, não têm alguns saberes que outros bem-sucedidos têm. Eu sei disso. Eu sei que eles não construíram algumas competências que se podem ver nos outros. Não estou dizendo que eles sabem. Não estou dizendo que eles têm essas competências. Estou dizendo que, para entender por que eles não sabem, por que eles não construíram competência, deve-se explicar o que aconteceu e não o que faltou. É essa a leitura positiva. É muito difícil de ser feita porque o nosso modo espontâneo de raciocinar segue o modelo da leitura negativa. Fala-se da exclusão, por exemplo. Não é bem claro esse conceito de exclusão. Ninguém fica, simplesmente, excluído. Completamente excluído. Você pode ser excluído de um lugar, mas quando você está excluído de um lugar, você existe em outro lugar. Eu quero saber o que é esse lugar e a pessoa que está aí. Se você deixa de estar numa situação, estará, necessariamente, noutra. Eu quero saber o que é essa outra situação. Os que falam em termos de exclusão, via de regra, não levam em consideração onde está e o que está fazendo o excluído. Nesse discurso, o excluído parece ter deixado de existir. A sua situação, o seu lugar, não são problemas. Essa é uma forma de repetir em teoria a dominação que existe no mundo real. Na França, isso acontece. Aqui também: os sem-terra, os sem-teto, os sem-isso, os sem-aquilo... Política-

mente isso pode até ser importante porque estamos dizendo que certas pessoas não têm o que outros têm. Mas, para uma compreensão efetiva, se deve entender como vive quem é sem terra, como vive quem é sem teto. Dizer de uma pessoa que ela está sem teto, dizer que ela dorme na rua, não é dizer muita coisa. Do ponto de vista da pesquisa, corre-se o risco de ignorar o que as pessoas estão vivendo na lógica delas. É por isso que insistimos nas nossas pesquisas sobre a relação com o saber na compreensão das lógicas de vida dos alunos fracassados, as lógicas dos alunos e das famílias populares. Mostramos que essas lógicas são diferentes das lógicas da instituição escolar, são diferentes, inclusive, das lógicas dos professores. Consideramos que se deve levar em consideração essa lógica para construir um percurso pedagógico no qual os alunos das classes populares realmente melhorem em termos de apropriação do saber. Não são feras, não são animais selvagens que não se podem entender, não são loucos esses jovens. Não são loucos, inclusive, quando eles parecem dizer coisas loucas. Na França, por exemplo, se ouve, de vez em quando, os jovens dizendo: "os professores recebem um salário, por que nós não recebemos um salário?" Parece uma idéia louca, mas não é tão louca, porque se a escola prepara o trabalhador, se a escola encaminha para um emprego mais tarde, já se deveria remunerar os alunos desde o começo de sua formação. Pois que é o início de sua carreira

profissional. Não é uma idéia louca em si; é uma idéia que parece louca na lógica da instituição escolar. Mas na lógica dos alunos, parece uma idéia coerente.

Jaime Gólo: Vamos nos demorar um pouco mais sobre seu trabalho e o trabalho da sua equipe Escol em torno do fracasso escolar. Como se deve colocar a questão do fracasso escolar?

Bernard Charlot: Nossas pesquisas, efetivamente, tratam do que se chama “fracasso escolar”. Trata-se de um tema muito discutido, mas pouco analisado. O assunto, no discurso público, assume tantas conotações que, no fim, ninguém sabe bem do que se fala quando se fala em fracasso escolar.

Por isso, nas nossas pesquisas partimos de três questões fundamentais para elucidar o problema do fracasso escolar:

- (1) para uma criança de família popular, qual é o sentido de ir à escola?
- (2) qual é o sentido de estudar e de não estudar na escola?
- (3) qual é o sentido de aprender/compreender quer na escola quer fora da escola?

Jaime Gólo: Por que partir dessas três questões que, à primeira vista, parecem distantes do problema do fracasso escolar?

Bernard Charlot: Por que eu levantei essas questões? Quando um aluno encontra dificuldades na escola, qual é a questão que geralmente se levanta? São

as supostas carências culturais dos alunos e de suas famílias ou é o estilo pedagógico do professor. Neste caso, quer se saber se o professor é tradicional ou não é tradicional e, via de regra, inicia-se uma interminável briga pedagógica que não leva a lugar algum, simplesmente porque esse não é o problema.

A problemática da questão pedagógica é muito simples: esse aluno estudou ou não estudou? Se ele não estudou, é claro que ele não vai saber. De imediato, vem outra questão: por que ele vai estudar, por que ele vai ter o desejo de estudar? Seguem-se outras questões: qual é o sentido para ele de ir à escola? Qual é o sentido de ter de estudar? E, depois, evidentemente, há outra questão: é suficiente estudar para ser bem-sucedido? Para ser bem-sucedido tem que estudar/trabalhar?

Na França, se diz que o aluno trabalha na escola. No Brasil, se diz que ele estuda. Descobrimos que estudar e trabalhar na escola não têm o mesmo sentido na cabeça dos alunos dos meios populares e na cabeça dos docentes (e no entendimento da instituição escolar). Essa diferença de lógica é ponto muito importante porque ela conduz diretamente ao problema do sentido do estudo. E também ao problema do prazer. O aluno encontra prazer em estudar ou não encontra prazer? Não estou falando do prazer sem esforço; acho que não há educação sem esforço. Não há contradição entre prazer e esforço. O esportista faz esforço, mas sente prazer em

fazer esforço. A contradição se revela quanto é preciso fazer esforço sem sentido, só para obedecer. Como haverá prazer nessa atividade?

Eis que o problema do sentido e, por decorrência, o problema do prazer aparecem como os problemas fundamentais da escola, do ensino e da aprendizagem. Longe de se esgotarem na peleja entre tradicionais e construtivistas, esses problemas apontam para o essencial que é saber se o aluno tem a possibilidade de ter uma atividade intelectual ou não.

Jaimé Góia: Trata-se, em resumo, de uma relação com o saber, como você anuncia no seu livro, publicado entre nós em 2000. Seria possível detalhar um pouco mais, os procedimentos e os resultados de suas pesquisas?

Bernard Charlot: Antes de desenvolver a problemática mais teórica e dados da pesquisa, gostaria de recordar três textos escritos por jovens franceses. São manifestações colhidas por uma pesquisa realizada no final da década de 1980. Pedimos para os alunos responder a esta questão: desde que nasceram, aprenderam muitas coisas na família, na escola, na rua e em outros lugares; o que nesse conjunto de coisas foi mais importante?

O primeiro texto foi escrito por um jovem de 16 anos que estudava na 8ª série:

Aprendi coisas como amizade e fazer sacanagem, me divertir, conhecer lugares, ir à boate. Na escola, aprendi a escrever, falar, me expressar, pensar, saber, ter êxito, ter confian-

ça em mim e todas essas coisas me servirão depois para meu trabalho e para meu futuro. Em casa, aprendi a caminhar, falar e gestar dos meus semelhantes. Mas a coisa mais importante para mim são os estudos, mesmo que eu não preste muita atenção, porque os colegas de classe nos põem mais na merda do que nos safam dela. E agora espero mesmo que eu me dedique mesmo ao estudo para poder ter êxito em todas as minhas histórias, para ter elementos, ter uma profissão no futuro.

Se entendermos o que um adolescente de um bairro popular francês de 16 anos tem na cabeça quando escreve que, agora, espera mesmo dedicar-se aos estudos como se fosse uma coisa que caísse do céu, sem nenhuma responsabilidade, provavelmente vamos entender uma coisa importantíssima do ponto de vista pedagógico e do ponto de vista prático.

O segundo texto é de uma criança de dez anos, 4ª série, filho de imigrantes. Ele escreveu um texto em forma de uma carta para o professor:

Bom dia. Tenho muitas coisas pra te dizer desde que eu nasci. A primeira coisa que aprendi desde que nasci foi falar e dizer mamãe. Mas quando tinha um ano eu adorava cantar. Eu cantava para me acalmar. Aprendi a falar, correr, cantar, com minha mãe, meu pai, meus irmãos e minha irmã mais velha. Depois com três anos fui para a escola maternal. Quando cheguei na 1ª série eu não parava de me vangloriar. Depois para a 3ª série e eu não sei como se foi por milagre ou por causa de Deus vim estar até aqui no 4º ano. Talvez eu passe para a 5ª série, depois para a 6ª, depois para a 7ª, para a 8ª. Depois o ensino médio, diploma, vestibular, universidade e o trabalho. Tudo isso. Eu não gosto da escola, mas tudo isso é graças a escola.



Esse texto é muito importante. O que está acontecendo no universo e na cabeça de uma criança de dez anos quando ele está escrevendo isso?

Por fim, o texto de um jovem de classe média:

Adquiri um certo número de conhecimentos durante meus 14 anos vividos. Cada matéria tem sua utilidade e nos traz muita coisa. O francês nos ensina a bem cuidar nossa língua tanto na escrita. Esta matéria nos permite desenvolver nossa expressão. Matérias como a história e o francês nos mostram nossa vida diferentemente. [...]. Mesmo quando ainda somos crianças precisamos estudar o comportamento de nossos pais e tentar entender seus passos e gestos porque mais tarde nos tornaremos pais. Se nos distinguimos pelos erros de nossos pais também significa que no futuro nós cometeremos os mesmos erros.

Entre os dois primeiros e o terceiro texto, há várias diferenças. Já há diferenças no nível de uso da língua. Obviamente, o professor vai dar uma boa nota ao terceiro texto, que foi bem escrito. Mas na verdade têm outras diferenças: os dois primeiros textos estão tentando responder à questão formulada pelo pesquisador: “o que você aprendeu desde que nasceu?” O terceiro texto está trazendo outra coisa: este aluno está falando como se ele fosse professor, avaliando tudo, avaliando as matérias, ele não está dizendo o que aprendeu, ele está avaliando as matérias. Em princípio, ele está avaliando a educação que ele está recebendo da sua família: “devemos estudar os passos, os gestos dos nossos pais e os erros dos nossos pais”. Entre os dois primeiros textos e o terceiro, há uma

diferença fundamental na relação com o saber, na relação com o mundo, na relação com os outros, na relação com a linguagem e na avaliação de si mesmo. É esse conjunto de relações diferentes que estamos pesquisando para entender por que as crianças das classes populares encontram mais dificuldades na escola do que as crianças da classe média. Achamos que não é um problema de carências, mas de lógica, que é diferente nas famílias populares e na instituição escolar. A relação com o mundo, a relação com os outros, a relação consigo mesmo, que possibilitam ser bem-sucedido na nossa escola não são as que caracterizam os filhos e as filhas dos meios populares.

Jaime Gólo: A correlação estatística existente entre o sucesso escolar e a origem social dos alunos passa, portanto, por esse complexo de relações que o aluno estabelece com o seu meio, de modo especial, a relação com o saber.

Bernardo Charlot: Existe essa correlação estatística entre, por um lado, o que se chama de origem social da criança e, por outro, o fato de ser bem-sucedido ou fracassado na escola. Isso não é uma coisa nova; há trinta anos já se sabe. Em vários países do mundo existe uma estatística entre a origem social do aluno e o fato de ser bem-sucedido ou fracassado na escola. Isso significa que se deve combater a desigualdade social frente à escola. Isso deve ficar bem claro. Nunca vou negar a desigualdade social frente à

escola. O problema vem depois. Como se constrói essa desigualdade social? Como se pode entender que numa escola em que os docentes, a maioria dos docentes, estão com desejos de que as crianças dos meios populares sejam bem-sucedidas, os docentes estão tentando, estão fazendo um esforço para ajudar as crianças dos meios populares, mas, mesmo assim, esses alunos fracassam? Como entender isso? É esse o problema. Como entender isso? Como se cria, no cotidiano da vida escolar, esse fracasso expressivo dos jovens dos meios populares.

Em primeiro lugar se deve dizer que uma correlação não é uma causa. Vou insistir nesse ponto. Nunca os sociólogos mostraram, nem disseram, nem pensaram que a família é *a causa* do fracasso escolar. Muitos docentes estão pensando que essa ciência mostrou que a família é a causa do fracasso escolar. Os sociólogos mostraram uma correlação estatística, mas uma correlação estatística não é uma causa, é completamente diferente. Vou explicar isso. Pode existir uma correlação estatística entre dois fenômenos sem que um seja a causa do outro. Vou dar um exemplo: existe uma correlação estatística entre a hora em que o galo canta e a hora em que eu me barbeio. Isso significa que uma pessoa que vai marcar a hora em que o galo canta e a hora em que eu me barbeio vai encontrar uma correlação estatística. Mas é uma correlação estatística sem causa; esses dois objetos têm uma mes-

ma causa que é o nascer do sol. Isso pode significar que pode ter uma correlação estatística sem causa; sem que uma das coisas relacionadas pela correlação estatística esteja ou seja a causa da outra. Vou dar outro exemplo, agora referente à educação. Numa ilha do sul da África, uma ilha muito pobre, existe uma correlação estatística entre o fato de o aluno morar num apartamento ou numa casa que tem banheiro e o fato de aprender a ler. Esse aluno é mais bem sucedido do que o que mora em casa sem banheiro. Pode-se verificar. Evidentemente não se pode transformar essa correlação estatística em uma relação de causa: o fato de tomar duchas, como causa da aprendizagem da leitura, não é verdadeiro nem falso, é ilusório, não tem sentido dizer isso. Não se pode transformar esse dado numa causa.

Dizer que a família é a causa do fracasso escolar equivale a dizer que a ducha é a causa da aprendizagem da leitura. Qual é o fim do raciocínio? Não disse que não há nenhuma relação entre a família e o fracasso escolar, porque, se uma relação não existisse, também não haveria uma correlação estatística. Existe uma relação entre a família e o fracasso escolar, assim como existe uma relação entre o banheiro e a aprendizagem da leitura. Posso levantar hipóteses: por exemplo, numa ilha pobre, uma família que tem dinheiro para morar num apartamento ou numa casa que tem banheiro, provavelmente, tem determinadas práticas culturais. Provavelmente

tem o pai ou a mãe que lê. Assim a criança vai encontrar revistas, livros e pessoas lendo em toda casa. Assim a criança vai construir, já cedo, uma certa relação com a escrita e também desejará ler e escreverá. Vai encontrar sentido nessa atividade. Provavelmente, vai ter mais facilidade na escola. Portanto, existe uma relação entre o banheiro e o fato de aprender a ler e a escrever. Mas essa não é uma relação da causalidade nem uma relação direta, é uma relação indireta. O trabalho do pesquisador é identificar e investigar os intermediários, as mediações entre o banheiro e a aprendizagem da leitura e da escrita, entre a família e o fracasso escolar. Existe uma relação que não é uma relação de causalidade. Não existe nenhum determinismo; existe uma probabilidade. Existe uma probabilidade mais forte de que um filho de operário analfabeto seja fracassado. Mas, apesar disso, existem filhos de operários analfabetos que são bem-sucedidos. Existem probabilidades. Existem o que chamamos de êxitos paradoxais. No Brasil, quantas são as pessoas oriundas de famílias dos meios populares que foram bem-sucedidas na escola e, hoje, lecionam em universidades? São casos que não correspondem ao discurso da sociologia clássica das décadas de 1960 e 1970.

Jaime Grillo: Ou seja, o itinerário escolar das pessoas não está determinado exclusivamente por processos sociais (coletivos, estruturais), mas, igualmen-

te, por decisões e escolhas dos indivíduos. É isso o que você está querendo dizer?

Bernardo Charlot: Exatamente. É preciso considerar que a história escolar é, ao mesmo tempo, uma história social e uma história singular (individual). Não há oposição entre o nosso lado social e o nosso lado singular. São formas ingênuas de pensar as que afirmam que quanto mais social eu sou, menos sujeito individual eu sou. Não faz sentido. Eu sou 100% social, eu sou 100% singular. O que é interessante é que se vou somar 100% social e 100% singular, o resultado não é 200%, o resultado ainda seria 100%. Em termos mais acadêmicos estamos dizendo que a relação entre o social e o singular não é aditiva, é multiplicativa. Eu sou 100% social porque se não fosse social não seria um ser humano. Não posso ser humano sem ser social. Eu sou 100% singular porque no mundo inteiro não existe nenhum outro ser humano que seja igual a mim. Inclusive se tivesse um irmão gêmeo, eu continuaria sendo 100% singular e 100% social. Por isso se deve entender a história escolar de uma pessoa, ao mesmo tempo, numa perspectiva sociológica, como uma história social, e numa perspectiva psicológica, como uma história singular. Isso constitui também a especificidade de um departamento de educação que tem de trabalhar a partir de um ponto de vista sociológico e de um ponto de vista psicológico.

Jaime Giolo: Todas as idéias que você desenvolveu até aqui, especialmente na crítica que operou ao reprodutivismo, sugerem que na justa medida as práticas pedagógicas são eficazes. É isso mesmo?

Bernard Charlot: Acho que nunca se deve esquecer da eficácia das práticas pedagógicas. Os professores são mais ou menos eficazes, deve-se aceitar essa idéia. Alguns professores são mais eficazes com um tipo de aluno e não são eficazes com outro tipo de aluno. Isso significa que nossas práticas em sala de aula têm conseqüências importantes na vida dos alunos.

Também gostaria de dizer que nunca se deve esquecer da questão do saber. A sociologia pensou (está pensando) a escola esquecendo uma coisa importante: que na escola se aprendem coisas. Neste momento, na França tem um sociólogo muito interessante que se chama François Dubet, que pesquisa os meios populares, que pesquisa a experiência escolar do aluno. Mas na experiência escolar do aluno ele nunca fala do problema do saber. Acho que nunca se deve esquecer que o saber é o centro da experiência na escola. A escola é um lugar onde o professor está tentando ensinar coisas para alunos, que estão tentando aprender essas coisas. Quem teoriza a escola e esquece esse fato deixa o mais importante fora do pensamento.

Vou dar um exemplo: o da violência. Acho que nunca vamos terminar com o

problema da violência na escola se não levarmos em conta também o problema do saber. Vamos imaginar uma situação: na sala de aula, o professor explica uma coisa, o aluno não entende, o professor re-explica sem se tornar nervoso e re-explica com outras palavras. O aluno não entende. O professor torna a explicar e o aluno não entende. Chega-se assim a um momento difícil: o de saber onde está o problema. Na mente do professor, por princípio, o problema está com o aluno, mas também tem dúvidas profissionais. O fracasso do aluno atinge a auto-estima do professor, a dignidade do professor está sob questionamento. O aluno também pensa que é provavelmente ele o problema, mas também pensa que o professor tem culpa, que não explicou bem, e assim vai se constituindo, aos poucos, uma situação de tensão no cotidiano escolar.

Não se pode entender nada da violência dentro da escola se não se entende o que se constrói no dia-a-dia da sala de aula. Acontece uma faísca numa situação em que tem pólvora e, conseqüentemente, vai ocorrer uma explosão. Acho, portanto, que a violência também tem a ver com a questão do saber na escola.

Jaime Giolo: Ainda sobre o fracasso escolar. O que suas pesquisas revelam a respeito do entendimento que os alunos têm em relação ao sucesso ou insucesso escolar?

Bernard Charlot: Verificamos que a lógica dos alunos não é a lógica do “dom”;

é, antes de mais nada, a lógica de estudar o suficiente ou não estudar o suficiente. Nesse sentido, podem-se distinguir quatro tipos de alunos quanto ao seu relacionamento com o estudar ou o não-estudar na escola.

O primeiro grupo compreende os alunos que não se encontram nos meios populares. O estudo se tornou para eles a segunda natureza. Eles aprenderam a ler com quatro anos e meio e nunca deixaram de estudar. Estudam sempre, nas férias, no final de semana. São jovens de classe média.

O segundo grupo compreende os jovens do meio popular muito bem-sucedidos na escola. Geralmente filhos de imigrantes, esses alunos demonstram um voluntarismo forte: “Eu tirei uma boa nota, mas não é suficiente porque na próxima semana ainda vai ter outra avaliação e, mais uma vez, devo tirar mais uma boa nota”. Há, aqui, uma mobilização forte, uma dedicação para o estudo.

O terceiro grupo compreende os alunos que estão completamente perdidos na escola. São os candidatos ao que chamamos de evasão escolar. Na verdade, nunca entraram na escola. Estiveram presentes fisicamente na escola, porém nunca entram nas lógicas intelectuais, nas lógicas teóricas da escola. São alunos que nunca entenderam do que é que se trata nesse lugar que se chama escola. Sempre estão perdidos, completamente perdidos.

O quarto grupo compreende os estudantes que pensam em como ter a melhor nota estudando o menos possível. Eles não vão à escola para aprender coisas. Eles vão à escola para ter um bom emprego mais tarde. Ponto final. É realismo: eu também fui à escola para ter um bom emprego mais tarde. E todos nós vamos à escola para ter um bom emprego mais tarde. O problema é que existem alunos que não relacionam o bom emprego mais tarde com a questão do saber. Eles vivem numa lógica em que se deve sobreviver na escola, passar para a seguinte série e depois para a seguinte... É o fato de passar para a seguinte série que é importante e não o fato de saber, de aprender. Porque no dia-a-dia do universo escolar o saber não faz sentido. Dizem: “Graça à escola vou ter um bom emprego, vou melhorar a minha vida, mas não gosto da escola, não gosto do que se trata na escola”. Eles entram na lógica da escola, não na lógica do saber. Eles se viram, eles estão copiando algo, eles estudam na última semana antes da prova. E assim se explicam várias coisas.

Por exemplo, tem um fenômeno interessante na França, provavelmente aqui também, referente aos CDFs. CDF é o aluno que estuda demais, estuda muito para tirar uma excelente nota. Os outros alunos insultam esse CDF e até batem nele. Na lógica desses alunos é normal fazer isso. Vou explicar por quê. Porque se estuda para passar para a seguinte série. Quando numa sala de aula tem um,

dois, três alunos desse tipo, ainda dá certo. Quando tem cinco, seis, sete, oito alunos, as coisas se tornam muito difíceis para os outros. Porque, por exemplo, se a média para passar à série seguinte é 7, à medida que um certo número de alunos tira 9, 9,5 e 10, o professor se torna mais exigente com os demais. Nessa situação, quem tirava 7 vai ter 6 e não passará para a série seguinte. Por culpa de quem? Por culpa do CDF que não tem nenhum interesse pelo coletivo escolar. Ele passaria com 7 ou 8, por que vai tirar 10? Ele vai prejudicar todos os outros. É o operário que vai fazer mais do que o dono está exigindo. Alguns operários vão fazer mais do que o necessário, recebem um pequeno prêmio e depois o dono vai mudar as regras. E assim todos vão ter a obrigação de trabalhar mais.

O aluno que quer aprender, que está trabalhando muito, que está estudando demais, prejudica todos os outros. Essa experiência é uma experiência popular. São homens dos meios populares que estão funcionando assim. Há raízes culturais para esse comportamento; não são essas bobagens de carências culturais. É outra coisa. É um tipo de relacionamento com o mundo, é um tipo de relacionamento com os outros, é um tipo de relacionamento consigo mesmo.

Descobrimos, também, e talvez esse seja mesmo o fato mais importante, que, na mente do aluno, na lógica do aluno das famílias populares, quem é ativo no ato de ensino-aprendizagem é o professor.

Vou explicar. No processo educacional, o que deve fazer o aluno? Ele deve ir à escola cada dia, já faz um esforço em ir à escola todos os dias. Ele não deve fazer bobagens demais, deve escutar o professor e, depois disso, está feita a sua parte, cumpriu a sua responsabilidade. O que vai acontecer depois depende do professor. Se o professor explica bem, o aluno vai saber; se o professor não explica bem, o aluno não vai saber. A responsabilidade é do professor.

Na lógica desse aluno, a escola, a aula, o processo de ensinar e aprender são fundamentalmente coisas do professor. “Não entendi nada, o que vai acontecer? Eu vou tirar uma nota ruim: uma grande injustiça, uma injustiça enorme. Não é minha a culpa; eu não sei porque o professor não explicou bem. Quem vai me dar a nota ruim é o próprio professor. Uma injustiça enorme, insuportável: o professor que não explica bem, ainda dá a nota ruim, não para ele, mas para mim.”

Na lógica de muitos deles, o professor introduz, de uma forma quase física (material), o saber na cabeça do aluno. A cabeça do aluno é como um gravador: o professor fala, a cabeça grava. A lógica do aluno é a lógica da transmissão direta. É por isso que os alunos dos meios populares não gostam dos métodos ativos. Eles não são construtivistas. Não gostam dos métodos ativos; eles gostam da pedagogia que dá a certeza de que eles vão passar para a série seguinte. Quanto mais boba a pedagogia, me-

nos arriscada. Quanto mais boba a pedagogia, tanto menos o aluno corre o risco de reprovar. Ele gosta desta pedagogia boba. Mas quando a pedagogia é ativa, ele não gosta. Não estou dizendo que não se deve praticar uma pedagogia ativa com esses alunos. Não estou dizendo que não se deva ser construtivista. Estou dizendo que essa pedagogia ativa vai ser construída contra esses alunos. Eles estão esperando outra coisa.

Jaimé Giolo: Neste momento, caberia perguntar onde foi que os alunos das classes populares buscaram os elementos para construir essa cosmovisão educacional? O que você responderia?

Bernardo Charlot: Se fôssemos perguntar aos alunos das classes populares o que é ser bom aluno, eles responderiam: “um bom aluno chega à escola na hora certa e levanta o dedo antes de falar na sala de aula” e nada mais. Eles definem um bom aluno sem falar que ele aprendeu muitas coisas. O aluno dá uma definição de aluno que não inclui o saber. Não foi a família que ensinou isso. Foi a escola. Foi a escola que acabou dizendo ao aluno que o mais importante não é aprender coisas, o mais importante é avançar nas séries e obedecer às regras da escola. E é na escola que se aprende isso.

Numa pesquisa feita numa escola maternal, com alunos de cinco anos, verificamos uma diferença entre os alunos que dizem que estão escutando a professora e os alunos que dizem que estão es-

cutando a lição. Os que têm dificuldades, sempre estão escutando a professora; os outros escutam a lição. Não é a mesma coisa. Os que escutam a professora, escutam um adulto dando ordens; os que escutam a lição, escutam um adulto que está falando de alguma coisa. Não é, portanto, a mesma coisa.

Em outra ocasião, pedimos para alunos de seis e sete anos descreverem um dia na escola, uma semana na escola. Eles falam da escola como se estivessem subindo e descendo escadas, vestindo e tirando casacos, enquanto a professora está distribuindo os cadernos e escrevendo no quadro negro. “Vocês podem falar de uma semana na escola?” “Sim. Na segunda-feira, a professora fulana de tal ensina matemática nessa sala. Depois dessa hora...” A escola se resume numa lista de horas, de matérias, de professoras. Nada mais. Perguntados sobre o que aprenderam, os alunos falam que aprenderam muitas coisas importantíssimas. Negócios, na escola se aprendem negócios. Há uma enorme dificuldade de identificar conteúdos intelectuais na escola. Esse problema é muito importante. Esse problema vem das práticas da escola; não está acontecendo nas famílias.

A escola, por sua vez, tem uma possibilidade de melhorar a situação. Todavia, é claro que não estou dizendo que ela pode fazer tudo.

Jaimé Giolo: Para finalizar, não já sem tempo, gostaria que dissesse duas pala-

vras sobre o grande desafio da educação mundial perante esse fenômeno chamado globalização, que, aliás, foi tema de sua conferência no Fórum Mundial sobre Educação de Porto Alegre.

Bernard Charlot: São dois problemas: o da globalização e o da modernização. No aspecto da modernização, tenho medo de que não estamos entrando numa sociedade do saber; pelo contrário, talvez estejamos saindo da sociedade do saber quando nos deparamos com a sociedade da informação. Informação é saber? Não é a mesma coisa. A informação se torna um saber quando traz consigo um sentido, quando estabelece um sentido de relação com o mundo, de relação com os outros, de relação consigo mesmo... Receio que estejamos saindo da questão do saber. O outro aspecto se refere ao fato de que o saber está se tornando uma mercadoria, fenômeno da globalização. No mercado do "saber", essa evolução para uma mercadoria do saber vai tornar ainda mais forte e dura a desigualdade social frente à educação. Creio que sejam dois os desafios maiores para o futuro, e já para o presente, o saber ainda tem sentido e já é uma mercadoria. Assim, ao mesmo tempo, o saber existe para se ter um bom emprego mais tarde, conserva seu valor de uso para entender o mundo no enfoque de diversidade.

Obras de Bernard Charlot publicadas no Brasil

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979 (também publicado pela Guanabarra).

_____. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Relação com a escola e o saber o saber nos bairros populares. Perspectiva* (Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina), Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 17-34, jul./dez. 2002.