

Professores, Alunos, Escola, Saber – relações atravessadas pela contradição: entrevista com Bernard Charlot

Helena Beatriz Mascarenhas de Souza
(entrevistadora)

Resumo

Bernard Charlot aborda em entrevista diversos aspectos de suas reflexões teórico-metodológicas. Iniciando pelo tema do saber e sua relação com o fracasso escolar, percorre diferentes aspectos vinculados à educação, desde o tema da contradição enquanto método, o papel da formação na produção da identidade profissional dos professores, até chegar em Michel de Certeau, um dos grandes pensadores contemporâneos, segundo o entrevistado.

Teachers, Students, School, Knowledge - relations run through by contradiction

Abstract

In this interview, Bernard Charlot addresses a number of aspects central to his theoretical-methodological thought. Beginning with the theme of knowledge and its relation to school failure, he will touch different aspects of interest to Education as, for example, the theme of contradiction as method, the role of Teachers' Education in the production of teachers' professional identity, and his views on Michel de Certeau, whom the interviewee holds as one of the great contemporary thinkers.

Entrevistadora: O senhor pesquisa as relações com o saber há cerca de 25 anos. Que movimentos percebe nas teorizações que resultaram dessas pesquisas ao longo tempo – na França, no Brasil e em outros países onde foram realizadas pesquisas instigadas por sua teoria das relações com o saber? O senhor definiria relações com o saber hoje da mesma maneira como o fez em 1997, quando publicou *Du Rapport au Savoir – éléments pour une théorie*¹? Algo mudou?

Charlot: Você tem duas questões diferentes, aí. A primeira: não sei o que você chama de movimentos, mas o que posso dizer é que a questão da relação com o saber entrou nas preocupações da pesquisa no Brasil. Quando eu comecei a falar disso no final da década de 90, início da de 2000 (ainda não vivia aqui, mas já dava palestras), havia, em torno da questão, um interesse de curiosidade – o que era essa coisa? Hoje em dia já, foram defendidos mestrados, teses de doutorado, sobre a questão da relação com o saber. Ela faz sentido no Brasil, ela é pertinente. É cada vez mais pertinente. Porque, quando o problema é enviar as crianças para a escola, o fundamental é abrir a escola, ter dinheiro, etc., etc. – e não a questão da relação com o saber. Depois, quando as crianças vão à escola (o que é o caso no Brasil: atualmente 98% dos jovens entre 7 a 14 anos estão na escola, no Brasil), o problema da escolarização fica reduzido. Só que, como mostram os dados do SAEB, esses alunos estão na escola mas têm muitos problemas, em particular em matemática e português. Portanto agora, o Brasil tem de enfrentar um problema que os países do chamado primeiro mundo já enfrentaram: por que eles fracassam? Por que eles fracassam? O que leva à diferença social, importantíssima no Brasil, entre a escola pública e a escola particular? E as crianças do povo têm mais dificuldades na escola, mas por quê? Ainda acreditamos nas

¹ No Brasil, *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre, Artmed, 2000.

possíveis explicações do tipo carências culturais? Penso que há que se entender a questão de outra forma: para mim, essa outra forma é entender que o aluno aprende quando ele estuda; uma coisa banal, muito banal, trivial – mas que cada professor sabe: o aluno aprende quando estuda. Se os alunos de meios populares têm dificuldade é, em primeiro lugar - não digo que seja a única explicação – em primeiro lugar, é porque não estudam. Assim, de imediato, impõe-se a questão: por que não estudam? Qual sentido tem para eles ir à escola? Qual sentido tem para eles estudar, ou não estudar, na escola? Qual sentido tem para eles aprender, compreender, quer na escola, quer fora da escola? Essas três questões são as questões fundamentais da problemática da relação com o saber, historicamente. E a pesquisa brasileira interessa-se cada vez mais por essa problemática.

Quanto a sua segunda pergunta, na verdade, não dei uma única definição de relação com o saber. Entre meus vários textos, dei três, quatro, cinco. Por exemplo, uma definição mais descritiva – *a relação com o saber é a relação com lugares, pessoas, atividades etc., em que se aprende*, e uma outra que é mais ampla - *a relação com o saber é a própria estrutura do sujeito enquanto ele tem que aprender*. Entre as duas, de certa forma, não me importa a definição – o que me importa é a questão. Para mim, a pesquisa funciona com base nas questões, e não com base nas definições. A definição vem no final; logo, o que é interessante é quais questões a noção da relação com o saber permite enfrentar. E são várias. Uma questão histórica (histórica porque foi assim que a trabalhei), que é a que acabei de evocar respondendo a sua pergunta precedente, sobre a desigualdade social frente à escola: por que os alunos de meios populares têm dificuldades na escola? Mas descobri outras questões. Uma que se impôs aos poucos nos próprios textos e que agora é minha perspectiva fundadora – não mais fundamentalmente a questão social e sim, a antropológica: o homem nasce inacabado. A educação é o movimento pelo qual a criança se

hominiza, se socializa, entra em uma cultura; e se singulariza, torna-se sujeito. Isso tem muitas consequências. A educação não é um bem público, a educação é um direito antropológico – mais importante ainda que um bem público. A questão diretividade/não diretividade é uma pseudoquestão, porque não há educação sem movimento interior do sujeito, e não há educação se esse movimento interior não encontra no mundo um patrimônio já construído pelas gerações anteriores. A questão diversidade, direito à diferença: cada um de nós é um ser humano, cada um de nós é singular e cada um de nós pertence a um grupo social, a uma cultura. Bom, essa perspectiva me permite superar debates históricos na área da educação que me parecem pseudodebate. Mas há ainda outras questões – por exemplo, uma que passa pela psicanálise. É bom lembrar que o primeiro a utilizar a expressão *relação com o saber*, acho que já na década de 60, foi Lacan. Ele não trabalhou sobre isso, mas foi o primeiro a utilizar. Eu reencontro a questão com uma palavra, muito utilizada na área da educação, que é *interessante*. O que significa um professor interessante? O que significa uma aula interessante? Essa é uma pergunta difícil, uma questão teórica fundamental, uma questão prática fundamental – muitas vezes, questões teóricas e práticas são igualmente fundamentais. Uma aula interessante é uma aula em que um conteúdo intelectual satisfaz um desejo profundo, do ponto de vista da psicanálise. Isso é um grande mistério. E é, novamente, a questão da relação com o saber. Tem uma questão didática, didática no sentido europeu, norte-americano da palavra, não no sentido brasileiro. Vocês usam didático e pedagógico como se fossem sinônimos, só no Brasil que eu vi isso. Na tradição intelectual da pesquisa da Europa, didático tem um sentido mais preciso do que pedagógico. Pedagógico remete ao conjunto da situação de ensino-aprendizagem. Didático remete ao confronto com o saber, de forma mais precisa do que a questão ampla da situação pedagógica. Por exemplo, a questão da relação entre aluno e professor não é uma questão didática, é uma questão pedagógica. Mas não importa a

palavra, trouxe isto só para explicar em qual sentido eu uso, neste momento, a palavra didática. Por muito tempo, a didática supôs o problema resolvido, porque, por muito tempo, ela tentou identificar os métodos mais eficazes para aprender e, geralmente, para aprender o conteúdo de uma determinada disciplina. Só que ela supunha implicitamente um aluno que queria estudar. Vou dizer de forma cruel: nenhum professor pode impedir de aprender a um aluno que queira estudar. Seja qual método pedagógico ele tenha, o problema do professor é que seu aluno passe do eu empírico para o eu epistêmico – da criança, do adolescente, na sua vida cotidiana, empírica, para um aluno que aprende, um aluno que estuda. É por isso que a própria didática, pelo menos a didática da matemática e das ciências, que sempre foi mais avançada, no mundo francófono pelo menos, já começou a se interessar pela questão da relação com o saber. Assim o que se ampliou, respondendo à sua questão, é o leque das questões que o conceito de relação com o saber permite abordar e enfrentar.

Entrevistadora: Gostaria agora de abrir caminho para outras discussões, pedindo-lhe para falar um pouco sobre a noção de contradição que percorre sempre sua teorização. Como o senhor trabalha, como o senhor opera com essa categoria?

Charlot: De certa forma, ela se impôs. Ela se impôs de duas maneiras: implicitamente, porque o ponto de partida é o marxismo. O marxismo marxista, que não é a mesma coisa que o marxismo do partido comunista, dos países do leste, coisas assim. Trata-se do método marxista, o método dialético – e na verdade não é Marx, é Hegel. E não é o que muitos mestrandos acham – e às vezes mesmo alguns colegas. Usam o termo dialético quando têm alguma inter-relação. E não é isso. Quando há uma inter-relação, nem sempre há dialética. Há dialética, no sentido de Hegel, quando dois conceitos, ao mesmo tempo, são contraditórios e não se pode pensar um sem pensar outro. Essa é a dialética famosa de Hegel, do servo, ou do escravo, e do dono. Dono e escravo são contraditórios

em conceito, mas não se pode pensar em dono sem pensar em escravo, e não se pode pensar um escravo sem pensar um dono. Marx vai recolocar essa dialética de Hegel nos seus pés, como ele disse, trabalhando com as forças materiais. Essa dialética do dono e do escravo, do servo, vai passar a ser a dialética da burguesia e do proletariado e ele vai propor superar a oposição numa situação que chamou de comunismo. Portanto, implicitamente, dever-se-ia encontrar esse método já no início do meu trabalho de pesquisador. Encontra-se um pouco, mas não profundamente, porque o marxismo militante tende a esquecer o pensamento de Marx da contradição. O militante tem muita dificuldade para pensar na contradição, porque, por definição, ele não pode entender o ponto de vista do adversário, pois, se entender o ponto de vista do adversário, corre o risco de perder força militante. De fato, reencontrei a importância da contradição quando trabalhei na história, não é por acaso. Fiz com uma colega um livro que vocês não conhecem, sobre a história da formação dos operários na França, entre 1789 e 1984 (foi terminado em 85). Ele não foi traduzido para o português. Estudando a história, eu encontrei o racismo operário, encontrei o sexismo profundo dos primeiros sindicatos revolucionários, encontrei o fato de que não há um empresariado, mas vários empresariados. Há pelo menos três empresariados: o grande empresariado – multinacional, hoje; o pequeno empresariado, do tipo José Alencar, no Brasil – o pequeno empresariado nacional; e o açougueiro, que também é empresário. Eles não têm exatamente os mesmo interesses. Em uma situação histórica determinada, é geralmente o grande empresariado que fala mais alto, que impõe seus interesses, mas ele tem que levar em conta os interesses dos outros. E também ele pode explorar, mas é o empresariado mais moderno que fez na França a lei para proteger as crianças do trabalho, porque esse empresariado não encontrava mais operários em condições de trabalhar, eles morriam com 25, com 30 anos. E o exército reclamava porque não tinha mais soldados. Eu encontrei as contradições na história. Seria

interessante de ver as contradições atuais no Brasil, em particular, ver a questão do neoliberalismo. Há muitas contradições também hoje na política brasileira. Bom, assim que encontrei contradições, e a partir de lá me dei o direito de dizer tudo. No início, eu não podia dizer tudo... “ah, não vou escrever isso, o que vão pensar os professores?”. Não diria, por exemplo, que o número de alunos por turma não é um fator fundamental do fracasso e do sucesso escolar na situação atual de funcionamento das classes, porque, se eu dissesse isso, o ministro aproveitaria para colocar mais alunos por turmas. Muitas coisas que eu não dizia e agora digo tudo. Digo tudo, expondo as contradições. Por exemplo, 25, 30, 40 alunos por sala não mudam, as pesquisas mostram, os resultados dos alunos, se o professor não mudar as suas práticas. Mas, se o professor quer mudar suas práticas, para ter práticas de uma pedagogia mais ativa, o fato de ter 25 ao invés de 40 ajuda. Só que geralmente a situação é que o professor reclama para ter menos alunos, ele quer menos alunos para ter menos trabalho, inclusive de correção. Esse é o seu direito sindical, só que, em vez de dizer isso, ele diz que é pelo interesse do aluno, pelo sucesso escolar, entende? Agora eu digo as coisas, e que cada um assuma suas responsabilidades. Veja a questão dos ciclos: houve setores que militaram muito para estabelecer os ciclos na escola com o argumento de diminuir o fracasso. Em si, teoricamente, é verdade que o ensino por ciclos, do ponto de vista da teoria, é pedagogicamente e politicamente melhor do que o ensino seriado, não tenho dúvida, porque dá mais tempo para o aluno atingir seus objetivos. Os alunos de meios populares, que têm um caminho mais difícil a ser percorrido, têm mais tempo. Mas isso é uma verdade na teoria, porque na prática sabemos o que pouca gente de esquerda tem coragem de dizer: que às vezes a escola ciclada foi uma catástrofe, em algumas escolas com esse sistema. É essa a contradição a ser enfrentada, entende? A escola ciclada é melhor que a escola seriada quando tem práticas de escola ciclada. Uma escola ciclada com práticas de escola seriada pode ser uma escola ainda mais elitista do que uma escola seriada.

Essa é a situação. E o que eu faço, inclusive no Brasil agora, é falar as coisas, em particular sobre as contradições que o professor tem de enfrentar. Falar as coisas para ter oportunidade de mudar mesmo a escola brasileira, não apenas para denunciar. Outro exemplo bem conhecido: o professor brasileiro tem práticas basicamente tradicionais, assim como o professor francês, porque a escola impõe práticas tradicionais. E por que todos os professores estão dizendo que são construtivistas? Para não ter problemas. No Brasil se tem práticas tradicionais com discurso construtivista. E aí, vamos mudar a escola, assim? Não, isso não muda nada. Acho que só enfrentando as contradições, e também os desafios, se pode superar as contradições para mudar a situação e melhorar a educação brasileira.

Entrevistadora: Sua pesquisa, sua teorização, em torno da noção de relação com o saber tem foco no aluno. Essa formulação fornece uma ferramenta para que se examinem as dificuldades/contradições enfrentadas pelos estudantes na escola de outra perspectiva que não a da carência cultural. Ao mesmo tempo, o senhor escreve bastante sobre e para professores, também enfocando contradições com que estes têm de lidar na sua prática na escola e na sala de aula. A pergunta é: o senhor também pensa a prática docente do ponto de vista das relações que os professores, as professoras, estabelecem com o saber/com os saberes escolares específicos? Isso explica alguma coisa, para o senhor, em termos da mobilização dos alunos na relação destes com o conhecimento escolar? Quero dizer: o quanto das suas formulações em torno, por exemplo, da ideia de mobilização, da ideia do desejo, ideias que o senhor desenvolve para pensar a relação dos alunos com o saber, podem ser transferidas para pensar a relação dos professores com o saber objeto de seu ensino, bem como a relação destes com a prática docente e com a profissão?

Charlot: Tem muitas coisas aí. É extremamente complexa essa questão. Vou começar pelos fatos, eu gosto de começar pelos fatos.

Quando criei o grupo de pesquisa na França, que se chama ESCOL², 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. Eu gosto de analisar as contradições que o professor tem de enfrentar. Quando se trata do professor, acho que o primeiro trabalho a ser feito é esse, mas, claro, eu encontro também o professor quando trabalho a relação

² Educação, Socialização e Comunidades Locais

com o saber dos alunos. Encontro o professor que tem suas próprias contradições. Por exemplo, quando um aluno não estuda, o que faz o professor? É raro que ele diga: “Ah, é pena, você não estudou, era tão interessante!”. Geralmente ele não diz isso. O que diz? “Cuidado, se você não estudar mais, vai reprovar”. Portanto, o próprio professor, para ser eficaz a curto prazo – porque o aluno trabalha só para passar – ele coloca, e isso é terrível a longo prazo, na cabeça do aluno, que se deve estudar para passar de ano. O professor também cria essas contradições. Isso significa que, por um lado, em princípio, o professor é professor para ensinar o mundo às crianças, ou para ensinar uma disciplina de que ele gosta. Só que seu raciocínio não é: eu gosto dessa disciplina, trabalhar com ela é um prazer, eu vou te ensinar a ter esse prazer. Ele diz : tem que estudar para passar de ano! O problema é a relação institucional com o aluno de um lado, e a relação com o saber do outro lado. É diferente. Esse é um exemplo, eu teria outros. Eu encontro sempre a questão da relação do professor com o saber, mas através dessas contradições. Por exemplo, o professor que entende ter de amar os alunos. Tem que parar com isso! É impossível amar todos os alunos, esse é um discurso hipócrita. Tem que gostar dos jovens de forma geral, o que eu chamo de simpatia antropológica. Mas tem alunos que são absolutamente insuportáveis. Temos alunos racistas, alunos violentos e, além de tudo o mais, eu tenho que amar essa praga de aluno? Não posso! Além do mais, essa escolha de amar o aluno não é uma escolha democrática. Porque cada um sabe que às vezes se ama e depois se odeia. Vai construir uma escola democrática sobre um sentimento? A escola democrática é um lugar onde, apesar de um aluno que não gosta de seu professor ou de um professor que não gosta de seu aluno, este vai ser respeitado e formado, sem levar em conta esse sentimento. Eu sei que esse ponto é provavelmente o principal ponto de diferença entre a cultura francesa, cultura do direito, e a cultura brasileira, que é mais uma cultura da afetividade. Essa afetividade pode ser muito perigosa. Se eu acho um aluno

antipático, eu faço o quê? Vou me sentir culpado? Não, não tenho a obrigação de amar. Tenho a obrigação de respeitar e de formar, o que não é a mesma coisa. E o aluno tem que me amar? Ah, ele já tem que aprender muitas coisas, e também tem que me amar? Já sou pago com um salário. Não posso exigir ser pago também com sentimentos.

Uma resposta interessante a essa questão se encontra no chamado triângulo pedagógico, de Jean Houssaye: a situação pedagógica tem três segmentos: o professor, o saber e o aluno. A situação é boa quando uma relação entre dois termos requer o terceiro termo. O professor é necessário para que funcione a relação entre o aluno e o saber. O saber é necessário para que funcione a relação entre o professor e o aluno. O aluno é necessário para que funcione a relação entre o professor e o saber, como relação pedagógica, que é diferente do gosto do professor pela sua disciplina. Acho que esse triângulo pedagógico de Jean Houssaye é uma ideia interessante que permite escapar de várias armadilhas da pseudodidática.

Pensar essas questões significa, em termos de formação, que para esta são necessários dois pilares. O primeiro pilar é o de uma formação técnica, profissional, um saber como ensinar. Se não tem competência profissional, o professor não consegue ensinar bem. A aula fica chata, o aluno não gosta de aprender. Posso exemplificar: os métodos de alfabetização que eu vejo em muitas escolas do Brasil são uma catástrofe técnica, um absurdo, com mais de um século de atraso. Ainda se ensina o alfabeto a uma criança antes dessa criança aprender a ler, tanto em escolas públicas quanto em particulares. O pai paga 500 reais por mês para os professores cometerem esses erros pedagógicos fundamentais, reclamando ainda dos pais que não ensinam o alfabeto em casa a seus filhos. Isso é uma loucura. Isso é um atraso. O professor tem que atualizar o seu saber profissional. Mas, também, atualizar seu saber profissional não serve para nada quando o professor tem um olhar

negativo sobre o aluno. Se o professor pensa: “coitadinho, ele é pobre... tem uma família que...”. Entende? Nesse caso, o saber profissional não serve para nada, porque o professor espera o fracasso. Ele acha o fracasso normal. Já vi uma vez um diretor de escola falando, na França, de um método novo: “o que são esses métodos que fazem com que os alunos fracos sejam bem sucedidos?”. Dizia isso com desprezo pelo método, método que fazia aluno fraco ser bem sucedido. Aí está o segundo pilar. Há todo um trabalho pedagógico, político-pedagógico, a ser feito, juntamente com o trabalho profissional. Os dois são necessários. O que me deixa irritado é o discurso pedagógico, o discurso político, vazios de competência. O professor faz um grande discurso político e depois vai para a sala de aula e faz catástrofe, faz com que os alunos do povo fracassem. Tem que parar com isso. Tem que levantar as questões políticas da prática cotidiana. Por exemplo, imaginemos uma turma com 30 alunos. Explico uma coisa, ninguém entende nada. O que eu faço? Vou explicar outra vez. Se 20 entre 30 não entendem, o que eu faço? Eu explico. E se 10 entre 30 não entendem? Já não sei o que eu faço com esses alunos. Já vou hesitar para saber se vou explicar novamente. Cinco não entendem entre 30. Eu explico ou não? Um não entende, o que eu faço? Isso significa: qual é o nível de fracasso aceitável para mim em uma turma? Esta é uma questão pedagógica e uma questão política. Não é fácil de resolver, não tem milagre. Mas essa questão pedagógica é também a questão política do fracasso, na sala de aula, dos mais fracos, o qual muitas vezes é também o fracasso dos mais pobres. Temos que enfrentar esse tipo de questões políticas, que são questões políticas ligadas à vida cotidiana.

Entrevistadora: Como o senhor vê o papel da formação na produção da identidade profissional dos professores hoje?

Charlot: Eu não trabalhei diretamente essa questão. Eu posso dizer uma coisa: acho que não tem mais identidade profissional do professor, na verdade. Esse é o problema. Houve uma identidade

profissional fundada ideologicamente. Enquanto francês eu sei bem disso porque na França isso foi muito forte, essa identidade do soldado da instrução, que ia instruir o povo. Ainda funciona um pouco, mas pouquíssimo. Era o missionário da República, que brigava com o missionário de Deus, que era o padre. Depois teve o professor do serviço público, que foi forte, que era outra dimensão da identidade. Funcionário público, do estado, do serviço público, ainda funciona um pouco, mas esse tempo já foi. Agora estamos pedindo – estou descrevendo, e não dizendo o que é melhor – pedindo um professor que seja um profissional. O que é um profissional? É alguém que consegue resolver os problemas. Na verdade, o que estamos dizendo implicitamente ao professor hoje em dia é: se vira como quiser, mas me resolve esse problema. O professor ganha autonomia pedagógica, tem mais autonomia pedagógica agora do que há 20 ou 30 atrás, quando havia fiscalização sobre o funcionário público e o professor tinha que ensinar conteúdos predeterminados de formas predeterminadas. Mas, se o professor ganhou autonomia pedagógica dentro da sala de aula, está sendo, ao mesmo tempo, cada vez mais avaliado, para ver o que dá essa autonomia pedagógica. Espera-se do professor que ele seja capaz de enfrentar qualquer situação pedagógica e de ensinar nessas situações pedagógicas. O professor, ao mesmo tempo, tem mais liberdade pedagógica e é mais responsabilizado. E todo o discurso sobre a qualidade da escola acaba por constituir-se em uma ameaça, é percebido como uma ameaça pelo professor – porque quando se critica a qualidade da escola, na verdade se critica o professor, a qualidade do ensino e o professor. O professor não gosta de falar da qualidade da escola. Eu acho que ele está errado em recusar esse questionamento, porque, quando eu vou ao hospital, gosto de ter um hospital de qualidade, uma medicina de qualidade, um médico de qualidade. Os pais têm direito de esperar para os seus filhos um ensino de qualidade. O problema não é esse, o problema é como eu vou definir qualidade. Qual o critério de qualidade? Será que o critério de qualidade é ser aprovado no

vestibular, ou é ter uma criança que aprende de forma inteligente? Na verdade, a sociedade nunca define qualidade, e atrás da palavra qualidade coloca coisas contraditórias. Portanto, pode-se criticar o ensino para sempre; nunca vai haver um ensino de qualidade, porque, ao atender a um critério de qualidade, vai deixar de atender a outro. É nesse debate que temos que entrar, ao invés de recusar a questão da qualidade. E vamos encontrar a maior contradição educacional das sociedades capitalistas, neste momento da sua história: ao mesmo tempo, elas precisam de produtores e consumidores mais reflexivos, mais criativos, mais autônomos, por um lado, enquanto, por outro lado, são sociedades que funcionam na concorrência selvagem. É só ver como funciona a maioria das escolas particulares. Há uma necessidade histórica de uma formação mais inteligente, mais aberta, de mais autonomia, mais reflexividade, mais criatividade, o que é economicamente necessário, mas, por outro lado, as escolas funcionam de uma forma cada vez mais concorrencial. Evidenciar as contradições, gerar debate, é também um ato pedagógico. O que a sociedade quer dos seus professores? Consequentemente, o que ela quer das suas crianças? E é também, portanto, uma questão política. Estou tentando evidenciar tudo isso porque é preciso haver um debate sobre a escola, sobre os professores, sobre a juventude, sobre o futuro. E, ao mesmo tempo, isso me leva a criticar as práticas pedagógicas e a defender os professores, as duas coisas ao mesmo tempo.

Entrevistadora: O senhor tem aquela formulação de que eu gosto muito: o senhor fala da professora normal, aquela que prefere ir à praia ou namorar a dar aula...

Charlot: Claro, e isso não significa que não seja uma boa professora. Quer dizer, um motorista de táxi, o que prefere? Dirigir o seu táxi ou ficar na praia? É todo mundo assim, é normal.

Entrevistadora: Isso significa enfrentar essa visão de ser professor como missão ou como militância.

Charlot: Porque não é mais uma missão, é um trabalho. Um trabalho a ser bem feito.

Entrevistadora: Em algum momento, em algum dos seus textos, o senhor pergunta o que é essa profissão em que, para ser um bom profissional, é preciso ser um santo, um militante.

Charlot: É uma pergunta que foi feita por uma grande socióloga, Viviane Isambert-Jamati, sobre as zonas de educação prioritárias da França. O que é essa profissão em que, para trabalhar nas zonas de educação prioritárias, tem que ser um militante? O que é essa profissão em que, para ser um bom profissional, tem que ser militante? Mas isso ocorre também em outras profissões. Para ser médico nas favelas, também. E, para ser policial, ser um bom policial, é preciso ter uma força ética enorme.

Entrevistadora: Vamos nos mover para outros temas? Como o senhor vê a relação entre práticas e saberes no universo escolar? São ambos figuras do aprender?

Charlot: A questão das figuras do aprender não remete à relação entre prática e saber, é uma coisa mais complexa e provavelmente a coisa mais complexa que escrevi. Vai ser difícil falar em poucos minutos, só vou dar algumas pistas. O ponto de partida é antropológico. O homem nasce incompleto e vai, como já disse, tornar-se humano, social, sujeito singular, apropriando-se de uma parte do que foi criado pelas gerações anteriores da espécie humana. E o que foi criado? Não apenas enunciados de matemática, de história. O homem, na sua história, criou gestos, técnicas, formas de se relacionar com os outros, até sentimentos, que são históricos, e também formas de se relacionar com ele mesmo. Portanto, para se tornar humano, cada um tem que aprender um monte de coisas. Entre essas coisas, há enunciados, sejam enunciados da vida cotidiana, sejam enunciados do tipo científico, que a escola vai transmitir. Para evitar um pseudodebate, eu uso a palavra *saber* para o que remete a enunciados, mas o que me interessa é que,

além do que chamei, no início de relação com o saber e que continuo a chamar de relação com o saber para não complicar as coisas, o verdadeiro problema é a relação com o aprender e não a relação com o saber. É a relação com tudo que se tem que aprender para se tornar um ser humano particular nessa ou em outra sociedade. O que se tem que aprender para se valorizar quando se é filho de médico, do Bairro Jardins, no centro de Aracaju, não é a mesma coisa que se tem que aprender para sobreviver quando se vive na Rocinha no Rio, entende? Considero que existe uma concorrência entre as formas do aprender. O que é mais importante, o que tem mais sentido para a criança, vai depender do contexto social, vai depender da história singular, vai depender de muitas coisas. Essa é a questão das figuras do aprender, que é uma questão diferente da questão da prática e do saber. Para mim, a questão das figuras do aprender é a fundamental.

Entrevistadora: É inevitável que eu aproveite a chance de trazer o assunto para o meu terreno. Já lhe ouvi indagar se a língua inglesa ensinada na escola (ou outra língua estrangeira) constitui um saber. O que o senhor pode dizer sobre isso?

Charlot: O inglês é uma linguagem, que se fala em culturas que podem ser diferentes, mas que têm pontos comuns. Não é uma disciplina, como é matemática ou até história: um conjunto de enunciados organizados e sistematizados. Inglês não é isso...

Entrevistadora: E português é? A língua materna? É um saber, uma disciplina?

Charlot: Não. Uma língua não é um conjunto de saberes sistematizados. Uma língua supõe uma gramática, e isso é outra coisa. Por exemplo, podemos falar uma língua sem saber nada da gramática. Quando você aprende uma língua, você não aprende um sistema, você aprende a falar. E por isso é interessante, porque falar é uma prática, mas a gramática é um conjunto de regras que estruturam a prática. O que é interessante seria – mas essa não é a

minha especialidade – analisar, do ponto de vista da questão das figuras do aprender, o que supõe a aprendizagem do inglês. É uma prática, pode-se aprender o inglês só falando inglês. E provavelmente a melhor forma de aprender a falar o inglês é falando. Só que tem outra relação possível com o inglês: sendo uma língua, ela tem estruturas fundamentais, e em um processo educativo pode-se ensinar uma língua com a consciência explícita das estruturas fundamentais da língua – esse é outro tipo de relação com a língua. Mas se pode também considerar que, na verdade, essa língua é uma forma para entrar em uma cultura e, nesse caso, valorizar o ensino daquilo que o mundo quer falar, entende? Portanto, há várias relações possíveis com esse objeto escolar que se chama inglês e que não é um objeto bem claro. É mais ambíguo, é mais complexo do que o ensino de matemática, por exemplo. Continuemos com a matemática: há uma atividade, com uma normatividade específica da atividade, e há uma “coisa” que se chama a matemática, um sistema de enunciados com ordem, com axiomas. Nesse sentido, é diferente do inglês, e é diferente ainda de história. Da história também posso dizer “esse é um livro de história”. É mais difícil de dizer “esse é um livro de inglês”, entende? História não é uma prática. Ninguém faz história na vida. Há uma prática quando o professor ensina história. Ensino de história é uma prática, pesquisa em história é uma prática, mas história não é prática é um conjunto de referências, de enunciados. Inglês é uma prática, entende a diferença? Desse modo, não sei bem, do ponto de vista de uma epistemologia escolar, o que exatamente é essa coisa – o inglês. E eu acho que os professores não sabem – o que é um problema. Não é apenas dos professores de inglês esse problema. O professor de educação física, que é algo completamente diferente, tem o mesmo tipo de problema. E português? O que é ensinar uma língua que o aluno fala? Ensinar o quê? Eu estou dizendo que isso é interessante, a questão da relação

com o saber abre também esse tipo de reflexão. Neste momento, com o grupo de pesquisa³, já há três anos estamos trabalhando sobre a relação dos alunos com as disciplinas, uma pesquisa de campo. Eu acho que não posso dizer mais, posso só criticar a oposição que se faz entre teoria e prática. Eu não gosto dessa oposição, porque geralmente funciona mal; ou ainda pior, falar em diálogo entre teoria e prática. Não tem diálogo entre teoria e prática, isso não faz sentido. Por quê? Quando o professor fala a sua prática, já não é mais a sua prática, é uma fala. Por exemplo, um professor, quando fala de sua prática e diz que os seus alunos têm carências culturais, já há toda uma interpretação. O professor brasileiro que fala assim de sua prática usa Bourdieu – um pseudo-Bourdieu. Há quarenta anos atrás, falava-se de alunos mais ou menos dotados; agora se fala das carências culturais dos pais e dos filhos, com uma vulgarização da sociologia da reprodução. Isso não é uma prática, é um discurso teórico que se pode interrogar. E, quando se fala de teoria, depende, teoria que fala de quê? Como foi construída a teoria do pesquisador? Foi construída assim, só pensando, ou foi coletando dados, para analisar? E coletando dados em qual lugar? qual situação? em qual tipo de aula? Entende? Portanto, quero saber quais são as práticas de referência e as situações analisadas pela teoria. Eu quero saber os conceitos utilizados pelo professor quando fala de sua prática. O que é algo completamente diferente dessa coisa gentil e ingênua que se chama diálogo entre prática e teoria. A prática fala? Se ela fala, ela já teoriza. E a teoria, quando teoriza, teoriza o quê? Teoriza uma prática. E é ainda mais complicado do que isso, porque tem a prática de teorização das práticas, que é a prática do pesquisador. Entende? É isso que tem que analisar, e acabar com essa coisa gentil e ingênua chamada diálogo entre prática e teoria.

³ Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Contemporaneidade, Universidade Federal de Sergipe. Pesquisa: Relações dos Alunos com os Saberes, em andamento.

Entrevistadora: O senhor tem mostrado apreciação pelo pensamento do filósofo e historiador suíço Michel de Certeau. Quero lhe pedir que explique como, na sua opinião, Certeau pode contribuir para que se compreenda melhor a escola hoje.

Charlot: Um dos maiores pensadores da contemporaneidade. Pouco conhecido aqui, um pouco mais na Europa. Para mim, um pensador fundamental. Ele tentou pensar o universo da vida cotidiana e encontrou essas questões – relação com o saber, relação com o aprender – embora não as tenha chamado assim. Eu me encontro nas suas formulações. De Michel de Certeau acho que temos, resumindo, que reter pelo menos duas ideias. Primeira ideia: todo ser humano, por mais explorado que seja, ainda é um ser humano. Portanto, nunca é um objeto. Sempre permanece um sujeito. Isso me parece fundamental. O sujeito é alguém que tenta fazer algo com o que fizeram dele. Existe uma ordem dominante, que trata as pessoas como objetos, que manipula. Só que esse “objeto manipulado”, entre aspas, é um ser humano, é um sujeito, e vai tentar encontrar um benefício, ainda que secundário, na situação em que é manipulado: vai tentar manipular o manipulador. Sabe a assistente social, a trabalhadora social que vai visitar os pobres? O pobre sabe que deve ser um bom pobre para receber o benefício social; ele vai esconder a televisão que comprou, vai esconder coisas assim para ser um bom pobre, bem merecedor. Isso significa que ele subverte a ordem dominante, desenvolve processos para “enrolar” o dominante. Entende essa ideia? Ela me parece fundamental para entender como funciona o mundo moderno, para reencontrar o sujeito atrás da teoria sociológica que fez dele um número estatístico, para sair dessa ideia de carência que trata o outro como objeto incompleto. Há que reencontrar o sujeito no processo educativo. Há que encontrar também o comportamento dos alunos pobres na sala de aula, com professores que geralmente têm comportamentos de classe média. Então, essa é a primeira ideia, a do dominado que permanece um sujeito e que tenta subverter a ordem dominante. A

segunda ideia, ligada à primeira, é a da diferença entre estratégia e tática. A classe média, o rico, tem estratégia. Em particular na educação, porque o rico tem o controle do tempo, dos recursos. Por exemplo, o nobre inglês, quando o filho nasce, já o matricula em uma grande universidade particular. Fazem isso ainda, na Inglaterra. O filho vai entrar na universidade 18 ou 20 anos mais tarde, mas já foi matriculado. Porque o nobre sabe, pois ele tem tempo e tem recursos, que o filho vai chegar na universidade. Ele, pois, tem estratégia. O pobre não. O povo dominado e pobre não tem controle ou domínio do tempo e dos recursos; portanto, não pode organizar a estratégia. Isso não significa que ele não faça nada. Ele tem táticas. Táticas consistem em viver em uma bricolagem, que é uma concepção e uma palavra importante para Michel de Certeau. Uma bricolagem permanente. Trata-se de fazer alguma coisa com a oportunidade que se apresenta. E nas minhas pesquisas eu ouvi muito isso, os jovens falando da sua história. Eles falam da sua história e, de repente, alguém aparece na sua vida abrindo uma possibilidade. Eles vão tentar utilizar essa possibilidade: “o meu tio encontrou um trabalho lá na Secretaria, e como ele tem um trabalho na Secretaria eu vou tentar...”. Isso é tática. Utilizar o que está acontecendo no momento. Do ponto de vista militar, quem pode ter uma estratégia é o general, porque ele tem uma vista de todo o campo de batalha. Mas o pequeno oficial, o tenente, o sargento, o soldado que está lá no meio da batalha, e não vê e não sabe o que está acontecendo, porque não tem uma visão geral, pode ter uma tática para fazer alguma coisa lá onde ele está. Portanto, o povo não é sem projeto – e é um erro frequente considerar que o povo não tem projeto. O povo não tem um grande projeto organizado sobre 20 anos. Para ele e suas crianças, ele tem um projeto fundamental, que foi mostrada em minha pesquisa que não foi traduzida aqui no Brasil (foi traduzida recentemente em Portugal) – ele tem um projeto de ter uma vida normal. Ter uma vida normal significa ter um trabalho, uma família, não passar fome, etc. Coisas evidentes para a classe média, que não considera isso como um projeto, mas é uma

conquista, muitas vezes, para os mais pobres. Eles têm esse projeto global de ter uma vida normal e, se não têm uma estratégia para 3, 4, 5 anos, vivem de táticas permanentes. Mas não são completamente perdidos, dominados, objetos. Os alunos não são objetos – e é por isso que os professores têm problemas: porque os alunos não são objetos. Eles fazem o que já dizia Sartre: fazer uma coisa com o que a sociedade fez de nós. O que eu posso fazer com o que a sociedade fez de mim? Lá onde ela me colocou nessa ordem dominante, o que eu posso fazer? Sujeito é projeto, em Sartre. Só que não é projeto no tempo da estratégia; é projeto quebrado, abandonado, outro que começa, uma tentativa para enfrentar a vida.

Bernard Charlot, atualmente, é Professor Visitante Nacional Senior (bolsa CAPES) na Universidade Federal de Sergipe (campus de Laranjeiras, Núcleo de Dança e Teatro) e, na mesma universidade, campus São Cristóvão, é membro dos cursos de Pós-Graduação em Educação (NPGED) e em Ensino de Ciências e Matemática (NPGECIMA). É também Professor Titular Emérito da Universidade Paris 8 e Professor Afiliado da Universidade do Porto, Portugal. Na UFS, é líder do Grupo de pesquisa CNPq Arte, Diversidade e Contemporaneidade (ARDICO) e membro do Grupo de pesquisa CNPq Educação e Contemporaneidade (EDUCON). Seu principal tema de pesquisa, nos últimos anos, é a relação dos alunos com o saber e a escola. Publicou também sobre globalização e educação. Escreveu numerosos livros e artigos, publicados ou traduzidos em muitos países.

E-mail: bernard.charlot@terra.com.br

Helena Beatriz Mascarenhas de Souza é professora de língua inglesa e aluna do doutorado em educação no Programa de Pós-Graduação/FaE/UFPel, com bolsa da CAPES. Esteve por 6 meses em Aracaju em estágio doutoral (doutorado sanduíche), sob a supervisão de Bernard Charlot, entre setembro de 2010 e fevereiro de 2011. A presente entrevista foi realizada no final desse período, em 16 de fevereiro de 2011.

E-mail: bitisamascarenhas@hotmail.com

Recebido em abril de 2011

Aceito em maio de 2011