

Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor

Entrevista com François Dubet

Entrevista concedida à

Angelina Teixeira Peralva

Marilia Pontes Sposito

Universidade de São Paulo

Tradução de Ines Rosa Bueno

Em entrevista concedida à Revista Brasileira de Educação em setembro de 1996, durante breve estada no Brasil, o sociólogo François Dubet reflete sobre a sua experiência de um ano como professor de história e geografia em um colégio da periferia de Bordeaux, França. Conhecido por suas pesquisas sobre a juventude marginalizada na França, François Dubet quis vivenciar, diretamente como professor, os dilemas da escola francesa contemporânea.

François Dubet é pesquisador do Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques (CNRS - École des Hautes Études en Sciences Sociales), professor titular e chefe do departamento de sociologia da Universidade de Bordeaux II e membro senior do Institute Universitaire de France. É autor de mais de uma dezena de livros, entre os quais: *La galère: jeunes en survie*. Paris: Fayard, 1987; *Les lycéens*.

Paris: Seuil, 1991; *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, 1994 (Edição portuguesa: Lisboa, Instituto Piaget, 1997) e *A l'école*. (com Danilo Martucelli) Paris: Seuil, 1966.

Por quê, enquanto pesquisador, você escolheu lecionar por um ano em um colégio?

Eu quis ensinar durante um ano por duas razões um pouco diferentes.

A primeira é que nos meus encontros, coletivos ou individuais, com professores, eu tinha a impressão de que eles davam descrições exageradamente difíceis da relação pedagógica. Eles insistiam muito sobre as dificuldades da profissão, a impossibilidade de trabalhar, a queda de nível dos alunos, etc. E eu me perguntava se não era um tipo de encenação um pouco dramática do seu trabalho.

A segunda razão é que, durante uma intervenção sociológica com um grupo de professores, encontrei duas professoras com uma resistência muito grande ao tipo de análise que eu propunha. Elas deixaram o grupo. Uma delas escreveu uma carta em que me criticava particularmente por não ter lecionado, de ser um “intelectual”, de ter uma imagem abstrata dos problemas. Foi um pouco por desafio que eu quis dar aulas para ver do que se tratava.

Devo dizer que esta experiência não era nada central para mim já que não era o coração do meu trabalho de pesquisa; nunca imaginei seriamente escrever um livro sobre a minha experiência de professor. Assumi uma classe de *cinquième*, 2º ginásial (que começa após os cinco anos de escola elementar), com crianças de 13/14 anos, em um colégio popular, bastante difícil em que o nível dos alunos é baixo e dei aulas durante um ano. Portanto, da volta às aulas em setembro até o mês de junho, quatro horas por semana, ao lado de minhas atividades de acadêmico, de chefe de departamento, me esforcei para ser um professor razoável. Ensinei história e geografia já que são disciplinas que me interessavam e que não requeriam uma formação específica como o inglês ou as matemáticas, pelo menos no nível escolar em que eu trabalhava.

Podemos dizer muitas coisas sobre esta experiência.

Logo, me dei conta de que a “observação participante” era um absurdo. Durante duas semanas, tentei ficar observando, isto é, ver a mim mesmo dando aula. Mas após duas semanas, estava completamente envolvido com o meu papel e eu não era de maneira algum um sociólogo, embora tivesse me esforçado para manter um diário de umas cinquenta páginas no qual redigi minhas impressões. Entretanto, não acredito que se possa fazer pesquisa se colocando no lugar dos atores; eu acho que é um sentimentalismo sociológico que não é sério ou que supõe muitas outras qualidades diferentes das minhas. Contudo, eu fiz este trabalho em boas condições pois fui muito bem acolhido pela grande maioria dos professores que ficaram bastante sensibilizados pelo fato de eu ir dar aulas e tive real-

mente muito apoio, muita simpatia (...) Aliás, não é preciso esconder que o fato de ser um homem no meio de mulheres pode também ajudar. Era um clima bastante agradável.

A minha primeira surpresa, e que é fundamental, corresponde ao que os professores dizem nas suas entrevistas. Os alunos não estão “naturalmente” dispostos a fazer o papel de aluno. Dito de outra forma, para começar, a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação, não de hostilidade, mas de resistência ao professor. Isto significa que eles não escutam e nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa. Lá, na primeira aula, os alunos me testaram, eles queriam saber o que eu valia. Começaram então a conversar, a rir (...) Um aluno, um menino que estava no fundo da sala, fazia tanto barulho que eu pedi para ele vir se sentar na frente. Ele se recusou. Fui buscá-lo, o levantei e o trouxe para frente. Ele gritava: “Ele vai quebrar meu ombro!” Bom, finalmente, depois de dez minutos, houve um contato (...) fiquei muito contente que o menino tivesse 13 anos, pois se tivesse pego uma classe de *troisième* (3º ginásial) e que o menino tivesse 1,80 m e pesasse 75 kilos, eu estaria com problemas. Ou se eu fosse uma jovem professora de 22 anos, não sei como teria reagido.

A minha segunda surpresa: é preciso ocupar constantemente os alunos. Não são alunos capazes de fingir que estão ouvindo, sonhando com outra coisa e não fazer barulho. Se você não os ocupa com alguma coisa, eles falam. É extremamente cansativo dar a aula já que é necessário a toda hora dar tarefas, seduzir, ameaçar, falar (...) Por exemplo, quando a gente fala “peguem os seus cadernos”, são cinco minutos de bagunça porque eles vão deixar cair suas pastas, alguns terão esquecido seus cadernos, outros não terão lápis. Aprendi que para uma aula que dura uma hora, só se aproveitam uns vinte minutos, o resto do tempo serve para “botar ordem”, para dar orientações. Tive muitas dificuldades. Por exemplo, não sabia como contar histórias e fazer com que os alunos escrevessem ao mesmo tempo. Se eu contasse a história de Roland e de

Carlos Magno, os alunos me escutavam como se eu contasse um conto de fadas e não escreviam nada. E quando escreviam, obviamente, não entendiam nada do que eu dizia, eles perguntavam se era para escrever com caneta azul, vermelha ou sublinhar (...) É extremamente difícil e eu tive uma grande agitação na sala, muito penosa, que durou mais ou menos dois meses. Durante estas dificuldades, falei disso com os meus colegas. Disse a meus colegas que eles bagunçavam e eu estava tão mais surpreso com a bagunça porque, tendo sido assistente muito jovem ainda, nunca tive a menor sombra de um problema desta natureza. Porém lá, de cara, eu não controlava nada e os meus colegas apreciaram talvez que eu tivesse tido problemas, já que alguns me ofereceram um livro: *Comment enseigner sans stress?* (como ensinar sem estresse?) Talvez eu pudesse dizer que sentia dificuldades porque meu status social me permitia dizê-lo sem ter o sentimento de vergonha. Pode ser mais duro para um professor iniciante.

Você disse que fez um “golpe de estado”.

Depois de dois meses, eu estava um pouco desesperado: eu não conseguia nunca dar a aula. E então um dia, fiz um “golpe de estado” na sala. Disse aos alunos: de hoje em diante não quero mais ouvir ninguém falar, não quero mais ouvir ninguém rir, não quero mais agitação. Aliás, não era bagunça, era agitação. Eu disse: vocês vão colocar as suas cadernetas de correspondência, a caderneta em que se colocam as punições, no canto da mesa, e o primeiro que falar, eu escrevo a seus pais, e ele terá duas horas de castigo. E durante uma semana foi o terror, eu puni. De fato, facilitou a minha vida e tenho a impressão de que esta “crise” deu aos alunos um sentimento de segurança, já que eles sabiam que havia regras, eles sabiam que nem tudo era permitido. Depois, as relações se tornaram bastante boas com os alunos e bastante afetuosas. É preciso reter desta história extremamente banal que o fato de ser sociólogo pode permitir explicar o que acontece, mas não de antecipar melhor que a maioria das pessoas.

Como acaba se construindo uma relação com os alunos?

Sem me dar muito conta disso, os alunos eram sensíveis ao fato de eu me interessar por eles como pessoas, isto significa que eu falo com eles, que eu me lembro de suas notas, de suas histórias (...) No fim do ano, eles gostavam muito de mim. Me deram presentes. Fizeram uma festa quando eu fui embora. Enfim, eles me suportavam. E eu também. Era uma relação muito complicada já que era ao mesmo tempo afetivo, muito disciplinar e muito rígido. Com os alunos, digamos que eu tive o sentimento que começava a aprender pouco a pouco a dar aulas.

Quando olho para os meus colegas, havia muitos deles que eram muito fortes, que davam boas aulas. Havia outros que visivelmente, não conseguiam. O que mais me chamou a atenção, foi o clima de receio para com os alunos na sala dos professores. Isto quer dizer que alguns professores tinham medo antes de entrar na sala. Não era um colégio violento. Não havia agressões, não havia insultos mas era obviamente uma provação; como fazê-los trabalhar, como fazer com que ouçam, como fazer com que não façam barulho? Esta é a dificuldade, não é a violência.

Mas numa sala de professores, nunca se fala disso, todo o mundo parece ser um bom professor. Mesmo que a gente visse colegas chorando, ou outros que nunca vinham, que passavam pelo corredor. No final das contas, achei que a descrição que os professores entrevistados faziam na pesquisa era bastante correta. Realmente, a relação escolar é *a priori* desregulada. Cada vez que se entra na sala, é preciso reconstruir a relação: com este tipo de alunos, ela nunca se torna rotina. É cansativa. Cada vez, é preciso lembrar as regras do jogo; cada vez, é preciso reinteressá-los, cada vez, é preciso ameaçar, cada vez, é preciso recompensar (...) A gente tem o sentimento de que os alunos não querem jogar o jogo e é muito difícil porque significa submeter à prova suas personalidades. Se eu falo de charme, de sedução, não é por narcisismo, é de fato o que a gente realmente experimenta. É uma experiência

muito positiva quando funciona, a gente fica contente; quando não funciona, a gente se desespera. Eu vivi muito dificilmente este ano, aliás, no Natal queria parar.

O que este “golpe de estado” mudou fundamentalmente?

Para mim foi muito negativo porque a gente se sente reduzido a expedientes. Fiz reinar o terror durante algumas semanas e depois relaxei. Mas eles sabiam que todos os meses, eu teria recomeçado. No fundo eu estava persuadido, como professor universitário, que a gente podia jogar com a sedução intelectual. Falando bem e sabendo mais coisas do que eles, eu achava que podia seduzí-los intelectualmente. Nenhum efeito. Foi preciso mobilizar muitos registros, sedução pessoal, ameaças, disciplina, que eu desconhecia completamente, que nunca havia usado na minha vida universitária. Mas é uma história fracamente controlada. Isto significa que a gente não consegue observar e dar aula ao mesmo tempo. A gente dá aula e só faz isso. Depois de alguns anos, talvez se tenha experiência suficiente para ver as coisas e fazê-las ao mesmo tempo mas, neste ano, me comportei como um iniciante. O “golpe de estado” é um fracasso pedagógico e moral, mas permitiu fixar uma ordem bastante estúpida a partir da qual a gente pode tentar controlar uma relação pouco regulada. De fato, no colégio, é preciso trabalhar na transformação dos adolescentes em alunos quando eles não têm vontade de se tornar alunos.

Podemos fazer outras observações muito banais sobre a heterogeneidade das classes. Estamos lidando com alunos extraordinariamente diferentes em termos de performances escolares. Somos obrigados a dar aula a um aluno teórico, um aluno médio que não existe, tendo de certa forma o sentimento de que vamos deixar um pouco de lado os bons alunos, porque existem, e que vamos deixar de lado os maus alunos.

Outra coisa que me chamou a atenção, são alunos que, depois de dois meses, “entraram em greve”, alunos que nada fizeram. Tiravam zero em

todas as provas, não faziam nada, eram muito gentis mas tinham decidido que não trabalhariam. É completamente desesperador: no início eu os puni e no fim não os punia mais, já não adiantava, tê-los-ia punido todos os dias.

Os alunos são adolescentes completamente tomados pelos seus problemas de adolescentes e a comunidade dos alunos é “por natureza” hostil ao mundo dos adultos, hostil aos professores. Eles podem encontrar um professor simpático, eles podem encontrar um professor interessante, mas de qualquer forma, eles não entram completamente no jogo. Eles permanecem nos seus problemas de adolescência, de amor, de amizade e o professor fica sempre um pouco frustrado porque, mesmo se os alunos queiram, individualmente, estabelecer relações com os professores, coletivamente, eles não querem tê-las.

Eis um pouco do que eu observei e devo dizer que isto correspondia exatamente ao que diziam os professores nas entrevistas individuais ou coletivas. Eles não exageram. É realmente uma situação em que a gente tem grandes dificuldades para conquistar os alunos. É um trabalho que se recomeça a cada dia embora, repito, não se trate de alunos malvados, agressivos, racistas, mas antes alunos fracos em geral.

O que é que você achou dos programas escolares?

É uma das coisas mais espantosas. O programa é feito para um aluno que não existe. Digamos mais simplesmente que é feito para um aluno extremamente inteligente. É feito para um aluno cujo pai e cuja mãe são pelo menos professores de filosofia e de história. É feito para uma turma que trabalha incessantemente. O programa é de uma ambição considerável e não se pode realizá-lo materialmente. O programa é também uma grande abstração, até em história e em geografia. Por exemplo, não há cronologia, é uma história de sociólogos, não é uma história que conta histórias. Por isto, fiz como todos os meus colegas, daí a metade do programa e contei a história, mas nada do que pe-

diram que eu fizesse. Até porque as pessoas acham que os alunos que cumpriram este programa adquiriram completamente os dois anos anteriores.

Procura-se então outros meios, mas é muito demorado. Eu os levei para ver um filme sobre a Idade Média na televisão: *O Nome da Rosa*. Assistir ao filme levou quatro horas porque era preciso explicar as palavras: a palavra inquisição, a palavra ordem religiosa (...) Eu diria que este sentimento de absurdo da situação pedagógica é reforçado pelo fato dos programas se dirigirem para alunos abstratos, alunos que não existem, enquanto que, quando eu estava em *cinquième* (segundo ginásial), com a mesma idade deles, tinha programas infantis, programas muitos simples. A gente experimenta um descompasso entre os programas e os alunos.

Isto faz com que o trabalho do professor seja muito cansativo com o tempo e entretanto, muitos professores o fazem muito bem, apesar de tudo. Mas muitos jogam a toalha. Isto significa que eles fingem dar aula para alunos que fingem ouvir. Entretanto, os alunos parecem sensíveis ao fato de que a gente quer vê-los bem sucedidos.

Gostaria de apontar duas outras dificuldades. A primeira tem a ver com a extrema brutalidade da seleção. Os conselhos de classe são cansativos porque na verdade, a gente decide o destino dos alunos em alguns minutos. A segunda coisa é a manutenção de uma ficção sobre os alunos. De certa forma, por estarmos numa sociedade democrática, a gente considera que todos os alunos têm o mesmo valor, que eles são iguais. Ao mesmo tempo, eles têm obviamente performances desiguais. Porém, a gente sempre lhes explica que se eles não obtiverem bons resultados é porque não trabalham bastante, e na realidade, isso nem sempre é verdadeiro. É por eles terem dificuldades de outra ordem, porque isto não interessa para eles (...) Nunca se lhes dá realmente os meios de compreender o que lhes acontece. Só se diz para eles: se você trabalhar mais, terá melhores resultados. Mas eles sabem que isto nem sempre é verdadeiro; há, então, um tipo de ficção no julgamento escolar que faz com que nunca se permita aos alunos suas próprias explicações ou que

tomem realmente em mãos as suas próprias dificuldades. É o preço de um sistema que é ao mesmo tempo democrático, quer dizer, um sistema em que todo mundo é igual e meritocrático, isto é, que ordena os valores.

Assim, muitos alunos são extremamente infelizes na escola, sentem-se humilhados, magoados. Eu tenho a imagem de uma relação bastante dura que é compensada por toda a sua vida juvenil, por suas brincadeiras, por seus amigos. Mas para muitos alunos, a situação escolar não tem nenhum sentido. E é portanto vivida como uma pura violência, não uma violência simbólica de classe como diz Bourdieu, mas uma violência individual pedagógica, de relacional.

Esta desregulação da relação pedagógica, será preciso concebê-la como uma evolução geral da escola ou antes como um problema de métodos pedagógicos?

Não sou pedagogo mas não acredito, como a maioria dos meus colegas, em uma pedagogia milagrosa. Uma pedagogia não é uma pura ferramenta na medida em que não há corte entre a pedagogia e a personalidade. A pedagogia é uma técnica da operacionalização da personalidade. Quando se pede a um professor para mudar o seu método, não se pede apenas que ele mude de técnica, pede-se para que ele próprio mude. E, no fundo, a gente vê muito bem o tipo de sabedoria professoral, que não é um absurdo, quando os professores dizem: “Existem métodos que me servem e métodos que não me servem.” A gente vê professores que adotam métodos tradicionais que funcionam muito bem e outros que têm métodos ativos que funcionam. Mas a gente vê também professores que se obrigam a aplicar métodos que não são os seus e não dá certo. E aliás, os alunos são muito sensíveis a este tipo de adequação da personalidade do professor e de seu estilo pedagógico. Temos então interesse em deixar uma multiplicidade de métodos possíveis.

Para o colégio, o problema é múltiplo. É obviamente preciso que a situação escolar tenha sentido para os alunos o que não é exatamente o caso

nos estabelecimentos populares já que os alunos que lá estão não são mais os antigos bons alunos oriundos das boas famílias para quem a escola é uma coisa normal. Portanto, a escola não pode mais esperar que o sentido da situação escolar venha de fora, das famílias cujo julgamento os professores fazem aliás muitas vezes. É preciso portanto rever a oferta escolar. Seria preciso rever os programas e as ambições de um modo que os alunos não sejam colocados de entrada em situações de fracasso. Para falar mais simplesmente, eu acho que eles devem aprender menos coisas, mas é preciso que eles as aprendam. Claude Allègre, que dirigiu durante muito tempo o ensino superior na França, dizia: é preciso que os alunos de colégio aprendam poucas coisas mas que aprendam coisas difíceis e que as saibam. Precisamos ter tempo para ter certeza que eles as conheçam pois o que os faz progredir é ter superado a dificuldade. Porém, ao invés disso, ensina-se cada vez mais coisas sem nunca ter o tempo de verificar se são assimiladas. Então, os alunos são definidos por lacunas. Não se pode manter programas feitos para uma pequena elite da burguesia; tanto faz para a elite da burguesia, ela perderá um pouco de tempo no colégio, isto não é muito grave.

Depois, seria preciso ver, no caso do colégio, o lugar da adolescência pois hoje em dia o colégio é definido por um tipo de guerra fria entre os adolescentes e a escola. Não acredito de jeito nenhum que a pedagogia consistiria em reconciliar os alunos e os professores, em torná-los amigos. Mas, me parece que deveria ter regras de vida em grupo partilhadas, isto é, que o mundo do colégio seja um mundo em que haja uma cidadania escolar. Haveria em termos de educação para a cidadania, coisas fundamentais a serem feitas, ou seja, verdadeiros contratos de vida comum entre os professores e os alunos mas que suporiam obrigações para estes alunos, obviamente, mas também obrigações para os professores. Por exemplo, os alunos têm o dever de entregar os trabalhos na data prevista, mas é preciso que os professores tenham o dever de entregar as correções na data prevista. Por exemplo, os alunos têm o dever de não xingar os professo-

res: a recíproca também tem de existir. Seria necessário refundar um trabalho educativo sobre o aprendizado de um tipo de democracia escolar. A palavra democracia quer dizer que as regras de vida em grupo são regras definidas, aplicadas e recíprocas. Porém, na realidade, há um regulamento interior nos colégios, que se aplica vagamente (...).

Finalmente, creio que a situação escolar se esvazia de todo seu sentido nos meios populares já que os alunos não acreditam mais que os diplomas vão lhes permitir abandonar sua origem social; muitos alunos têm a impressão que a escola não serve para nada. É claro que este problema não se limita somente á escola, ele tem sobretudo a ver com a situação do mercado de trabalho. A gente poderia imaginar desenvolver aprendizados que pareçam mais úteis.

Então, eu acho que há coisas a serem feitas no colégio, pelo menos coisas que deveriam permitir tornar a relação pedagógica muito menos tensa, muito menos difícil do que ela é. Hoje em dia, as dificuldades do sistema se tornam os problemas psicológicos e pessoais dos indivíduos; na medida em que as contradições do sistema não são administradas e explicitadas politicamente, as pessoas as vivem como problemas individuais.

Quando você fala de democracia escolar, de cidadania escolar, será que você pode falar com mais precisão sobre estas idéias? Qual é o lugar de produção destas regras na medida em que você fala de enfraquecimento, de desaparecimento das instituições?

No colégio, é preciso recriar um quadro normativo, tenho convicção disto. Mas acredito que este quadro deva ser criado de um modo democrático, ou seja, a partir de uma definição dos direitos e dos deveres. Porém, hoje em dia na França, aquilo que se chama “retomada nas mãos” é a definição do poder mas não a definição do direito. E isto por uma razão extremamente simples, é que esse quadro normativo deveria envolver tanto alunos como professores, é isso que me parece importante. Mas o que os professores pedem muitas vezes,

é um quadro disciplinar que os proteja sem obrigá-los a cooperar. Na França, você sabe isto tanto quanto eu, cada professor, uma vez na sala, é extremamente autônomo. Os alunos estão diante de relações estilhaçadas a partir das quais tentam se virar, agir, mas eles não sob um quadro normativo. É preciso oferecer um quadro, importa dar aos alunos os meios de criar este quadro.

Atualmente, as diferenças entre os estabelecimentos são muito importantes. A gente vê muito bem, por exemplo, que certos colégios que deveriam conviver com a violência não a conhecem, e outros, *a priori* protegidos, são violentos. Dito de outra forma, a violência escolar não é só produto da violência social. Há colégios que puderam criar sistemas, que têm a capacidade de criar civilização, e outros não. Por exemplo, a maioria dos casos de violência contra professores, são quase sempre respostas à violência sofrida por alunos, violência real, violência simbólica, pouco importa. O quadro normativo cria, quando existe, ao mesmo tempo, um sistema disciplinar rígido, e um modo de expressão possível dos alunos. Quando se trata de ordem e liberdade, ao mesmo tempo, da disciplina e da democracia. Quando é só disciplina, acaba explodindo ou, então, quando não há disciplina, é a rua que entra no colégio. Mas isto sugere algumas mudanças na gestão do sistema. Já que equipes coerentes precisam ser construídas, seria necessário que os professores sejam cooptados pelas equipes. Como criar uma vida em comum em um colégio, quando os professores são nomeados pelo computador, quando eles não escolheram ir para lá? A formação de um quadro educativo supõe que se mude profundamente um certo número de regras de funcionamento, e a prova que isto é possível, é que há colégios que o fazem.

O problema na França é que para mudar um pequeno aspecto do funcionamento, é preciso tocar no conjunto do sistema. É a tradição centralizadora, que já teve grandes virtudes. Sabemos muito bem que os professores precisariam escolher o seu estabelecimento, ser cooptados por seu estabelecimento para que haja uma coordenação pedagógi-

ca. Mas mudar o modo de nomeação dos professores é uma revolução nacional. Porém, como temos o sentimento de não poder mudar as regras, criamos múltiplos dispositivos novos. Muitas vezes, sou hostil a esses dispositivos novos, eu o digo claramente. Sou, por exemplo, contra o dispositivo de ajuda nos deveres. Sou contra a idéia de que vamos resolver os problemas escolares, escolarizando mais alunos ainda que não aprendem durante a aula. O que os alunos não aprenderam durante sete horas de matemática, não o aprenderão em dez horas. Sou totalmente hostil ao sistema dos mediadores. Coloca-se pessoas cuja profissão é falar com as famílias. Não, é preciso que os professores aprendam a falar com as famílias como elas são e não como elas deveriam ser, para que as famílias não tenham medo de ir ao colégio.

Não se trata de dizer: criemos uma escola ideal, criemos uma escola justa, criemos uma escola democrática. Trata-se de criar as condições para dar aulas normalmente o que supõe, efetivamente, um certo número de mudanças, de programas, de modos de funcionamento que não são em si consideráveis mas que pedem mudanças de hábitos.

Como é que se pode levar em conta a sociabilidade dos alunos? Será que é preciso se inspirar nos modelos inglês ou americano? Mais convivência, será possível?

Até um certo ponto, é preciso que o colégio aceite que haja uma vida adolescente na escola e que não a considere como desvio. É preciso dar um quadro a esta vida adolescente, é preciso que os alunos façam outras coisas que não seja assistir às aulas no colégio, mas eles devem fazê-lo num quadro normativo, com regras que os eduquem. Será que precisamos adotar o modelo inglês ou americano? Aí eu tomaria mais cuidado. Quando se compara o sistema escolar francês, tanto em termos de performance quanto de problemas de conduta, violência (...), no conjunto o sistema escolar francês funciona melhor. Além disso, a escola é uma construção histórica longa fortemente associada à cultura de uma sociedade, não é uma tecnologia que se pode importar.

Não acho que a escola deva se tornar um clube de vida juvenil. Mas é verdade que o sistema escolar francês, no momento, está extremamente rígida e precisaria ser agilizado. Mas, eu repito, em termos de performances globais, é preciso muito cuidado.

Será que a escola deveria ser socializadora?

Sim, mas ela o é de fato. Ela o é, inclusive quando não funciona. Mas não acredito que ela deva ser socializadora da maneira como muitos entendem na França hoje em dia: conservadora, volta da moral, volta da disciplina, volta dos princípios (...) Eu acho que ela deve ser socializadora de um modo muito mais democrático, muito mais aberto. O debate não é entre permissividade e autoridade, eu acho que isto é um falso debate. É preciso ter ao mesmo tempo autoridade e liberdade.

Nos anos 80, o colégio das Minguettes era um colégio violento, catastrófico. Chegou um diretor que disse: Bom vamos fazer duas coisas simultaneamente, insisto, simultaneamente. Primeiro, vamos estabelecer uma disciplina mecânica, “estúpida”: quem brigar será expulso, quem xingar um professor será expulso, quem roubar será expulso, portanto sem negociação. Segundo, e ao mesmo tempo, qualquer aluno que brigar, que insultar professor (...) sabemos que ele apresenta alguma dificuldade e ele terá a possibilidade de falar a respeito com os adultos. Mas isto não impede que ele seja expulso, ele seja punido. Os alunos se deram conta de que nem tudo era possível e portanto a taxa de violência baixou sendo que eles podiam também ser ouvidos e ajudados. Por exemplo, o aluno que xinga o professor é punido, mas ele pode dizer porque ele xingou o professor, e o aluno tem a sensação de que seu problema será levado em conta. Os alunos pedem para que haja um pouco de reciprocidade, eles querem aceitar um certo número de coisas já que eles não têm escolha mas é preciso que a regra seja justa e envolva a todos, pois não faria sentido se os adultos fizerem o que eles proibem que as crianças façam. Este tipo de atitude supõe mudanças consideráveis no sistema, supõe que os di-

retores tenham poder, que este poder seja controlado, supõe que os sindicatos não defendam sistematicamente todo colega (...).

Como produzir esta mudança? O que o ministério pode fazer?

Eu acho que esta mudança supõe menos diretrizes ministeriais do que mudanças do modo de organização. Por exemplo, se a gente quiser a autonomia dos estabelecimentos, isto é dos estabelecimentos capazes de ter políticas, é obviamente preciso que os professores sejam cooptados num estabelecimento. Quando é nomeado por um computador, o professor diz, eu venho, faço o trabalho, o resto não é problema meu. Isto não requer diretrizes, requer regras, requer por exemplo que os professores sejam recompensados. Porém, um professor tem uma carreira “biológica”, quer dizer que não recebe mais quando ele trabalha mais ou melhor, ele ganha mais à medida que fica velho. Qual é a consequência deste mecanismo? É que depois de algum tempo, os professores entendem que seu interesse é se engajar menos. É claro, não digo que é preciso punir os professores, mas que o professor que dedica muito tempo organizando uma viagem para a Inglaterra, que dedica muito tempo para fazer teatro, é preciso reconhecer isto e pagá-lo.

São mudanças que não parecem importantes mas que são consideráveis. Mas as diretrizes que dizem: é preciso se comportar desta maneira com os alunos, são ineficazes. Um professor faz o que quer na sua sala. É portanto necessário encontrar modos de organização que farão com que o trabalho seja coordenado. Diretrizes, os ministérios as promulgam diariamente, e são tão ótimas que não têm efeitos reais.

Houve nos últimos anos grandes mudanças na formação dos professores. O que você pensa sobre elas?

Os IUFM são uma mudança considerável porque na França, o sistema era o seguinte: formava-se pedagogicamente os mestres da escola elementar e não se formava os professores de colégio. Os pro-

fessores do secundário eram apenas definidos pelo nível de conhecimento, selecionados por concursos. Agora todos seguem uma formação pedagógica nos IUFM. Não se tem certeza se os IUFM funcionam sempre bem, mas o princípio de uma formação dos professores é um bom princípio.

Você pode nos dizer se há questões cruciais no quadro da formação?

Ao lado da didática, seria necessário um pouco de psicologia dos adolescentes, um pouco mais de sociologia. Quanto ao resto, acho que é preciso uma formação prática, ou seja estágios, que os professores sejam guiados, orientados por pessoas que tenham experiência, por pessoas que ajudem, que apoiem (...) Porém, a formação é muito mais centrada sobre os princípios pedagógicos, sobre uma ideologia pedagógica. A profissão de docente é uma prática, ela requer um aprendizado de práticas, de experiências, de mestres de estágio, de ajuda nos momentos de dificuldades (...) Mas o ensino na França é muito normativo porque existe uma convicção muito forte entre os professores: há uma solução pedagógica para todos os problemas. É preciso preparar as pessoas para todas as dificuldades. Deveria haver cursos sobre a violência porque a gente deveria aprender a responder a isto como se aprende a ensinar as matemáticas: é um absurdo. Esta formação deveria ser mais ágil, muito mais longa e muito menos ideológica.

Você tem uma imagem muito interessante, relativamente harmoniosa, da escola primária que parece ter evoluído no bom sentido.

Em primeiro lugar, os mestres de escola são claramente melhor formados por uma razão muito simples, é que ensinar a ler para crianças é uma profissão particular. Eu sei ler e escrever, sou incapaz de ensinar crianças a ler. Sendo que se me largarem amanhã em uma classe do último ano do colégio, se fizer um pequeno esforço, posso dar uma aula de francês, posso dar uma aula de matemática, posso dar uma aula de história (...) Não digo que seria uma boa aula, mas sou intelectualmente ca-

paz de fazê-lo. Há um grande êxito na França, porque pouco a pouco os mestres da escola elementar aprenderam a falar tanto para *alunos* como para *crianças*. Durante muito tempo os mestres franceses só falaram com alunos. Ao longo dos anos, desenvolveu-se uma sensibilidade para a infância, para a psicologia. A terceira coisa que joga a favor da escola primária tem a ver com o romantismo da infância. Enquanto é possível se comportar de forma relativamente brutal em relação aos adolescentes, com as crianças é diferente. A presença dos pais é muito mais forte também. E último lugar, apesar de tudo, a lógica seletiva é muito menos forte na escola primária, portanto aproveita-se o tempo, as pessoas são menos obcecada pelo nível, pela performance, pelos exames de fim de ano.

São estas razões que me fazem pensar que é preciso “primarizar” o colégio, já que de qualquer forma todo o mundo tem acesso a ele. É preciso continuar uma pedagogia da repetição enquanto que o colégio retomou o modelo do colégio “burguês” da pedagogia de acumulação. Ensina-se um programa do primeiro ginásio, ele é adquirido, a partir daí faz-se o programa do segundo, ele é adquirido, a partir daí faz-se o do terceiro (...). Na verdade, sobretudo são lacunas que se acumulam. E quando se fazem testes sobre as performances em matemática, a gente se dá conta de que a grande causa de fraqueza em matemática é que as crianças não entendem o problema. O que significa que eles não sabem ler o suficiente para entender o problema.

Da mesma forma, é preciso sublinhar a grande qualidade da escola maternal que muito bem administrou a idéia de uma socialização infantil e de um pré-aprendizado escolar. Se aprende coisas e ainda se permanece na infância. É aliás, eu acho, a única escola em que se requer os mesmos diplomas para ensinar para crianças de dois anos e para crianças de quinze anos. Não se confia crianças de dois anos a guardas, confia-se elas a gente qualificada, tão qualificada quanto qualquer outro professor.

Diz-se que o aprendizado dos alunos de colégio tem a ver com seu apêgo aos professores.

Acho que é verdade por três razões. A primeira é que, psicologicamente, os alunos de colégio não estão em condições de distinguir o interesse pela disciplina do interesse por aquele que ensina a disciplina. É preciso uma forte maturidade intelectual para distinguir o interesse pela disciplina do interesse por quem a ensina. A segunda razão é que esta observação é confirmada pelos alunos cujas notas variam sensivelmente em função dos professores, e isto na mesma disciplina. A docimologia confirma este julgamento. A terceira razão é mais científica. Um dos colegas de Bordeaux, Georges Felouzis, fez um estudo sobre o efeito professor. Ele testa alunos no começo do ano, os testa no fim do ano e mede o aumento de suas performances. Obviamente, o efeito professor é considerável. Isto significa que há professores que ensinam muitas coisas a muitos alunos, há professores que ensinam muitas coisas a alguns alunos, e há professores que não ensinam nada a nenhum aluno. Quando os alunos dizem “depende do professor”, este tipo de medida confirma sua impressão.

O problema é que não se sabe o que determina o efeito professor. O método pedagógico escolhido não faz a diferença. Os homens não são mais eficientes que as mulheres, os antigos não mais que os novos. Há velhos professores totalmente ineficientes e pessoas que começam eficientes logo na primeira semana. A ideologia do professor também não tem nenhum efeito. O único elemento que parece desempenhar um papel é o efeito pigmaleão, isto é os professores mais eficientes são em geral aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos. Os mais eficientes são também os professores que vêem os alunos como eles são e não como eles deveriam ser. Ou seja são os que partem do nível em que os alunos estão e não aqueles que não param de medir a diferença entre o aluno ideal e o aluno de sua sala. Mas evidentemente, nas atitudes particulares, entram também orientações culturais gerais, interesses sociais, tipos de recrutamento e de formação. Não são apenas problemas psicológicos.