

Relação com a escola e o saber nos bairros populares¹

Bernard Charlot

Resumo

O texto reúne as principais questões desenvolvidas pelo professor Bernard Charlot em uma conferência realizada na UFSC, em 2002. O autor discute a problemática teórica e apresenta dados de suas pesquisas sobre a relação e o sentido que alunos estabelecem com a escola e o saber, especialmente em bairros populares, na França. A atividade intelectual, do sentido, do prazer são, segundo o autor, questões-chaves do ensino. Os resultados das pesquisas realizadas mostram que tanto o êxito quanto o fracasso na escola fazem parte de um processo complexo, onde interagem diferentes mediações. Daí a importância da pesquisa e da mobilização simultânea de diferentes disciplinas para dar conta do caráter social e singular desses fenômenos escolares.

Palavras-chaves

Relação com o saber; Fracasso Escolar; Processos Escolares.

Professor do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris-VIII, França. Membro do Grupo de Pesquisa ESCOL (Educação, Socialização e Coletividades Locais. Departamento de Ciências da Educação da mesma universidade).

Eu gostaria de agradecer à Universidade Federal de Santa Catarina pelo convite. Agradecer vocês também por estarem aqui sentados no chão escutando um sotaque francês, o que nos remete à questão do sentido, do saber, temas que tratarei nessa conferência. Em primeiro lugar, vou apresentar o tema da palestra, depois vou ler alguns textos escritos pelos jovens para vocês terem uma idéia dos dados sobre os quais estamos pesquisando e, ainda, apresentar a problemática teórica e sua relação com a Sociologia da Reprodução de Pierre Bourdieu. Há treze anos estamos pesquisando as relações dos alunos com a escola e com o saber e eu vou focar a conferência sobre alguns resultados dessas pesquisas.

Estamos pesquisando sobre três questões básicas: 1^a) para um aluno, especialmente de meios populares, qual o sentido de ir à escola? 2^a) para ele, qual o sentido de estudar ou de não estudar na escola? 3^a) qual o sentido de aprender, de compreender, quer na escola quer fora da escola ².

Por que levantei essas questões? Para falar simplesmente da experiência do aluno que não entende, que fracassou ou está fracassando. Essa é uma experiência que os docentes do mundo inteiro conhecem.

Neste caso, quando um aluno encontra dificuldades, que questão devemos nos colocar? Será que devemos saber se o aluno tem carências socioculturais que, na França, chamamos de *handicaps*? Será que devemos perguntar se o professor ensinou com um método construtivista ou tradicional? Qual a questão? Acho que tem uma questão mais imediata e muito simples, mas importante, para desconstruir uma parte da Sociologia que foi construída.

A primeira questão é saber se o aluno estudou ou se ele não estudou porque se ele não estudou, é evidente que não aprendeu e fracassou. Segue uma outra questão: porque ele estudaria? Qual o sentido de estar na sala de aula fazendo ou recusando-se a fazer o que o professor está propondo? Qual é o prazer que pode sentir ao fazer o que deve fazer na escola? As questões da atividade intelectual, do sentido, do prazer, na minha opinião, são chaves do ensino.

Quem puder resolver as questões do sentido, da atividade intelectual e do prazer, vai ser um docente bem sucedido. É muito difícil resolvê-las. No entanto, me parecem fundamentais, muito mais fundamentais do que saber se o ensino é construtivista ou tradicional. Descobri que, no Brasil, tradicional não é um conceito, é um insulto. Mas se deveria refletir sobre a significação do que é tradicional. Tem uma filosofia de educa-

ção tradicional cujos métodos são também interessantes. Eu sou mais construtivista do que tradicional, mas sei o que estou dizendo, do que estou falando ao dizer construtivista. O que importa no método construtivista é a atividade intelectual do aluno. Quem consegue desenvolver, incentivar a atividade intelectual do aluno, faz o que é mais importante de um ponto de vista construtivista. Já encontrei professores rotulados de tradicionais que davam mais oportunidades para os alunos ter uma atividade intelectual do que outros rotulados de construtivistas. O que importa não é o rótulo, o que importa é ter o objetivo de permitir ao aluno uma atividade intelectual, porque é ele que aprende, ninguém pode aprender no lugar do aluno. Ele deve ter uma atividade intelectual.

Após essa breve apresentação da área de reflexão de nossas pesquisas, gostaria de comunicar alguns dos seus dados. Estamos utilizando alguns métodos clássicos, como a entrevista chamada de semi-estruturada³, e também estudos voltados para a análise das tarefas dos alunos para verificar como realizaram suas tarefas. Esse método é muito interessante, pois permite entender como está se desenvolvendo a atividade do aluno. Utilizamos um outro método, que criei há 12 anos e que em francês se chama *bilan de savoir*. Esse tem várias traduções em português: a tradução literal é *balanços de saber*, outra é *escritas de saber*, que também me parece interessante. Não importa o título, o que importa é o método. O que está sendo solicitado aos alunos é um texto respondendo ao seguinte pedido: “Desde que nasci aprendi muitas coisas na minha família, na rua, na escola e em outros lugares. Dentre as coisas que aprendi, quais são as mais importantes? E agora, o que estou esperando?” Eles escreveram textos muito interessantes, sobretudo a partir da 3ª, 4ª séries. O tamanho do texto varia de uma linha (por exemplo, para perguntar “quem é o bobo que perguntou isso?”) até uma página. Vou ler trechos de textos que foram escritos há dez anos, mas os estou usando porque foram da primeira geração e são importantes para levantar algumas indagações. Estamos pesquisando nos bairros populares, no norte de Paris, em Saint-Denis onde fica minha universidade.

O 1º texto é de um jovem de 16 anos, de classe popular. Ele responde: *aprendi as coisas que admiro na cidade como amizade, fazer sacanagem, me divertir, conhecer lugares, ir na boate. Na escola, aprendi a escrever; ler; falar; me expressar; pensar; saber; ter êxito, ter confiança em mim e todas essas coisas me servirão depois para al-*

gum trabalho e para o futuro. Em casa aprendi a andar, falar e gostar dos meus semelhantes. Mas a coisa mais importante pra mim são os estudos, mesmo que eu não preste muita atenção porque os colegas de classe nos põem mais em enrascadas do que nos safam delas (...). Tem uma frase que merece reflexão: o que espero mesmo agora é que eu me dedique mesmo ao estudo, para poder ter êxito em todas as minhas escolhas e empreendimentos, para ter uma profissão no futuro. Se entendermos o que significa na cabeça de um adolescente de bairro popular, de 16 anos, essa idéia de que estava esperando algo acontecer como se fosse um milagre, vamos entender uma coisa importante do ponto de vista da teoria, mas também da prática, e que discutiremos à frente.

Agora vou ler um **2º texto**, escrito por um aluno da 4ª série, filho de migrante, com mais ou menos nove ou 10 anos. Ele escreveu esse texto como se fosse uma carta para o seu docente. *Bom dia Bruno (nome do docente), sou eu, Bilal. Tenho muitas coisas para te dizer desde que eu nasci. A primeira coisa que aprendi foi falar e dizer mamãe mas, quando tinha um ano, eu adorava contar. Essa era minha paixão. Eu contava para me acalmar. Aprendi a falar em Paris, na minha casa. Aprendi a falar, correr, contar com minha mãe, meu pai, meu irmão e minha irmã mais velha. Depois, com três anos, fui ao maternal com minha professora Katy e depois com Martine. Quando cheguei na primeira série, eu não parava de me vangloriar, mas também contava muito com a minha irmã Maxime, que tem hoje 19 anos. Depois fui pra 2ª série, depois pra 3ª série e, não sei como, se foi um milagre ou por causa de Deus, vim aterrissar aqui no 4º ano com você, Bruno. Muitas vezes encontramos a palavra milagre. Quando eles não estão fracassando, ficam sem entender porque os outros estão fracassando e eles não. É como se fosse um milagre. Tem uma frase bastante extraordinária, uma análise de política e educação muito fina, mas que não é fácil para traduzir: Talvez eu passe para a 5ª série, depois para a 6ª, 7ª e depois para a 8ª, depois diploma, vestibular, universidade e o trabalho, tudo isso e eu vou dizer: eu não gosto da escola, mas tudo isso graças a escola. É uma frase que foi muito importante para eu refletir: o que está acontecendo na mente de um aluno, filho de imigrante, com nove ou 10 anos, quando diz eu não gosto da escola, mas tudo isso graças a escola? Estamos no seio da relação com a escola: graças à escola, mas não gosto da escola.*

Para comparar, vou ler trechos de um texto com mais de duas páginas, escrito por um aluno de classe média, com 16 anos, excelente aluno que vai continuar os estudos de Física, Matemática⁴. Aqui já se pode verificar a diferença. Ele dá um título para o trabalho: *Faço um balanço do meu saber atual*. Segue o texto: *adquiri um certo número de conhecimentos durante os meus 14 anos vividos. Cada matéria tem sua utilidade e nos traz muita coisa. O francês nos ensina a bem dominarmos a nossa língua, tanto na escrita quanto oralmente. Essa matéria nos permite desenvolver a nossa expressão. Matérias como a história, o francês, nos mostram a vida diferentemente (...). Mesmo se somos ainda apenas criança, é preciso estudar o comportamento dos nossos pais e tentar entender seus passos e gestos porque mais tarde nós seremos os pais. Se nós distinguirmos bem os erros cometidos pelos nossos pais, isso talvez nos permita no futuro não cometermos os mesmos erros.*

Entre os dois primeiros textos, escritos por alunos de escola popular, e o último texto, têm várias diferenças. Uma diferença é que o nível de linguagem do último é muito melhor. Mas tem outra diferença: os dois primeiros estão tentando responder a questão: o que eles aprenderam. O terceiro está julgando as matérias, a educação, está julgando a educação que recebe de sua família. Está falando como se fosse um professor, falando das matérias. Tem, pois, outra relação com o saber, com o mundo, com a educação. O que nos interessa é pesquisar essa diferença de relação porque pensamos que é nessa diferença de relação com a escola, mas também com o saber, que se constrói as histórias dos chamados fracasso e êxito escolar.

Nossa reflexão parte da famosa correlação estatística entre, de um lado, a origem social e, de outro lado, o êxito, o fracasso escolar. Há 35 anos sabemos, no mundo inteiro, que as crianças oriundas de uma família popular têm menos chances de serem bem sucedidas na escola do que os filhos de família de classe média. Não é necessário insistir nisto, não é uma descoberta. É depois que começa o problema. O que significa essa correlação? Ocorreu um erro enorme tanto da parte de jornalistas, como da opinião pública e dos próprios docentes, quando traduziam essa correlação dizendo: a família popular é a causa do fracasso escolar. A discussão não é para saber se essa afirmação é verdadeira ou falsa, porque não tem sentido dizer isso. Pode haver uma correlação estatística entre dois fenômenos sem que um seja a causa e outro a consequên-

cia. Vou dar um exemplo: existe uma correlação estatística entre a hora em que o galo canta e a hora em que eu me barbeio. Se uma pessoa anotar a hora em que o galo canta e a hora em que eu faço a barba, encontrará uma correlação estatística. Evidentemente, um destes fenômenos não é a causa do outro, os dois fenômenos têm um terceiro fenômeno como uma causa comum, que é o nascer do sol. Vou dar outro exemplo na área científica que encontrei, já faz tempo, em uma revista⁵ de um organismo de estatística francês muito sério, o INSEE⁶. O texto, sem nenhum distanciamento crítico, mostra que existe uma correlação estatística entre, de um lado, a existência de banheiro na residência dos alunos (apartamento, casa) e, de outro, o fato dos alunos (de 1ª série ou de classe de alfabetização, o que na França é a mesma coisa) aprenderem a ler. Isso significa que quanto maior o número de alunos, matriculados no início do ano letivo, cujas residências dos pais possuem banheiro, maior será o número de alunos alfabetizados no final do ano letivo. Nesse exemplo tem uma correlação estatística que se pode verificar, mas, evidentemente, não é o fato de tomar banho que vai ajudar na aprendizagem da leitura. Existe uma correlação, mas não se trata de uma relação de causalidade. Cada vez que se diz que a família é a responsável pelo fracasso ou pelo êxito escolar, comete-se o mesmo erro ao dizer que ter banheiro na casa ajuda na aprendizagem da leitura. Mas também nunca se deve esquecer que existe uma desigualdade social frente à escola. Esse é um problema. Existe uma desigualdade social, mas não se pode interpretar essa desigualdade social frente ao saber e frente à escola atribuindo a *causa* do fracasso escolar à família. Por exemplo, posso levantar a hipótese de que uma família que tem dinheiro para comprar uma casa, um apartamento com banheiro, tem um determinado nível de orçamento, tem práticas culturais para comprar jornais, livros e assim a criança vai entrar em contato com a escrita muito cedo na sua vida o que irá ajudá-la a ler mais rapidamente. Assim, existe uma relação entre o banheiro, por um lado, e o fato de ela aprender a ler, por outro. Existe uma relação entre a origem social e o fato de ser bem sucedido ou não na escola. Se não existisse nenhuma relação, não existiria uma correlação estatística, mas não é uma relação de causalidade. Para entender o que está acontecendo, se deve descobrir, pesquisar, construir, entender o conjunto de mediações entre o êxito ou o fracasso escolar. É este ponto que estamos pesquisando para entender quais são essas mediações e

assim poder mais bem entender porque existem filhos de famílias populares bem sucedidos na escola. Há uma relação estatística entre a origem social e o êxito ou o fracasso escolar, porque existe uma desigualdade social frente à escola. Deve ficar claro esse fato. Não estou falando contra a existência dessa relação, estou afirmando que, depois de constatar a desigualdade social, é necessário entender como está se construindo e, assim, lutar contra ela.

Há o que chamamos de êxitos paradoxais, caso dos filhos de famílias populares que estão na universidade. Conforme a Sociologia da Reprodução, eles estão fora da norma. Também tem filhos das classes médias que fracassam na escola. São minorias, mas existem. E são minorias importantes.

Na França, 16% dos estudantes são filhos de operários, mas se existisse uma justiça social, uma igualdade social, eles deveriam representar 30 ou 35%. Tem uma desigualdade social frente à escola, mas não podemos ignorar que 16% freqüentam a escola. Isso significa que cada um de nós tem a sua história singular na escola. O fato de ter uma história singular não significa que não somos seres sociais. Não se pode opor de um lado a singularidade psíquica do indivíduo e, de outro, o fato de cada um de nós sermos humanos.

Eu sou 100% social, porque senão fosse social, não seria um ser humano, seria outra coisa. Eu sou 100% social, mas também sou 100% singular, porque não existe nenhum outro ser humano social igual a mim. Já Leibniz, filósofo do século XVII, disse que se poderia procurar mas nunca encontrar duas folhas semelhantes. Até mesmo dois irmãos, mesmo gêmeos, não têm a mesma história escolar. Todos nós somos 100% singular e 100% social e o interessante é que o total não é 200%. O total ainda é 100%. Para entender isso, em termos acadêmicos, é preciso considerar que a relação entre a singularidade do ser humano e o caráter social do ser humano, não é aditiva, é multiplicativa. O que temos que entender, particularmente nós docentes, formadores, educadores, é esse enigma, que fica no centro de todas as ciências humanas. Como um ser humano pode ser ao mesmo tempo totalmente original, singular, e totalmente social? Como o social se constrói, dando formas singulares aos seres humanos, como o ser humano singular se constrói enquanto ser social? Para entender isto devemos mobilizar, simultaneamente, a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e outras ciências humanas. Aqui há

uma base de interdisciplinaridade e não se pode entender a educação apenas a partir de uma disciplina.

Mais dois pontos e depois vou apresentar resultados de pesquisas. A questão das práticas das escolas e dos docentes é muito importante. Quando o aluno não entende nada e a professora continua ensinando, ela está construindo o fracasso. O que é terrível é que é quase impossível levar em consideração cada aluno na sua singularidade. Deve-se, então, entender que o fracasso escolar se constrói também no dia-a-dia da sala de aula. Concordo quando se diz que a responsabilidade está na desigualdade social, na globalização, mas não é por essa razão que tenho o direito de deixar meu aluno sem entender nada do que estou ensinando. Temos que considerar que nossas práticas são importantes. A partir de quantos alunos que não entenderam o conteúdo dado uma professora deve continuar sua aula? Se tem 30 alunos e 25 não entenderam nada, ela vai explicar de novo? Se 10 não entenderam nada, vai explicar novamente, ou não? E se cinco não entenderam, vai explicar de novo, ou não? E ainda, se apenas um não entendeu nada, vai explicar, ou não? A resposta é pedagógica, é profissional, mas é também política porque esse aluno que não entendeu vai mergulhar ainda mais no fracasso escolar. Essa questão prática é também uma questão política, pois o que assim é levantado é a questão da realização de uma escola democrática.

Estou completamente de acordo com outras questões políticas que remetem à luta pela defesa da escola pública, contra o neoliberalismo, contra a globalização. Mas, se deve lutar em todos os níveis para democratizar a escola, inclusive no dia-a-dia da sala de aula, sabendo que estamos enfrentando contradições difíceis de serem resolvidas.

A questão do saber é central na escola. Não se deve esquecer que a escola é um lugar onde tem professores que estão tentando ensinar coisas para os alunos e os alunos estão tentando adquirir saberes. Aí está a definição fundamental da escola. Estou falando do saber num sentido geral, que inclui imaginação, exercício físico, estético e sonhos também. Mas a escola é um lugar de saber e isso é muito importante. A sociologia clássica dos anos de 1960, 1970 se desenvolveu esquecendo de que a escola é um lugar do saber. Raros são os sociólogos que falam do saber. Tem os ingleses, sobretudo os que desenvolveram a sociologia do *curriculum*, mas Bourdieu quase não fala das práticas do saber. Dubet⁷ pesquisou a experiência escolar nos bairros populares, mas não o saber. A escola é uma

experiência e enfrentar a questão do saber é muito importante, inclusive para entender a violência. O fenômeno da violência não se encontra, ou pouco se encontra, numa escola em que as crianças têm o prazer de estudar, o prazer de aprender. Não estou dizendo que se vai resolver todo o problema da violência, mas uma parte importante do problema de violência provém da relação com o saber. Finalizo essa vertente da problemática e vou entrar um pouco nos resultados das pesquisas.

Em primeiro lugar, os alunos não estão refletindo em termos de dom, estão falando em termos de trabalho. Estão dizendo *fui bem sucedido porque trabalhei demais ou não fui bem sucedido porque não trabalhei, não estudei o suficiente*. Têm alguns que falam de dons, por exemplo, este jovem que disse *infelizmente não sou uma luz, então vou fracassar na minha vida*. Encontramos respostas como essas, mas são raras. Inclusive, os bem sucedidos, que poderiam se apresentar como muito inteligentes e gênios, respondem em termos de estudo, de trabalho. Nós pesquisamos a relação com o estudo e chegamos a quatro processos.

O primeiro dificilmente se encontra nos bairros populares. Trata-se de alunos que, no sentido de Bourdieu, têm o *habitus* de estudar. São exemplos: os que começaram a aprender a ler com quatro anos e meio de idade e nunca pararam de estudar, os que estudam nos finais de semana, durante as férias. É o estudo como segunda natureza. É raro encontrar esse aluno em escolas de bairros populares.

Um segundo processo é a “conquista cotidiana”. Estou pensando em José, filho de migrantes portugueses, que nos disse: *tirei uma boa nota, mas na próxima semana vai ter mais uma prova, devo tirar mais uma boa nota. É assim sempre a mesma coisa*. Na França, a conquista cotidiana se encontra nos excelentes alunos de bairros populares, muitas vezes filhos de migrantes. São alunos com uma grande vontade, mas esta não é uma explicação porque depois de falar de vontade ainda se deve explicar porque uns a têm e outros não. É como a preguiça. A preguiça não explica nada porque quando um aluno não trabalha e a professora diz que é por causa da preguiça ela não acrescentou nada. Deve-se desconfiar dessas palavras que fecham em vez de abrir o questionamento. O que é preguiça? É o fato de não trabalhar. Quando explico o fato de não trabalhar pela preguiça, estou explicando o fato de não trabalhar pelo fato de não trabalhar. Logo, não expliquei nada. Vontade também é um jeito de dizer as coisas, mas não é uma explicação.

O terceiro processo é o mais importante e voltarei a ele depois. O quarto processo trata dos alunos que, de tão afastados da escola, poderíamos dizer que nunca entraram na escola, no sentido simbólico do termo. Estiveram fisicamente presentes, se matricularam, mas na verdade nunca entraram nas lógicas simbólicas da escola. Pesquisadores, chefes de administração, entre outros, estão falando de abandono⁸. Mas esses alunos não estão se desligando porque nunca estiveram ligados, não estão abandonando porque nunca entraram de fato na escola. Deve-se prestar atenção aos termos dos questionamentos. Não são crianças que estão abandonando a escola, são crianças que estão desistindo de entrar na escola. Não são iguais as práticas a ser desenvolvidas quando se pensa que o aluno está abandonando ou quando se pensa que ele nunca entrou na escola. Um exemplo interessante é o de uma francesa, filha de imigrante da Argélia, de 16 anos. Ela está tentando fazer as tarefas, mas está afastada da escola. Até mesmo quando está tentando, não consegue estudar: *é como de hábito, quando entro na aula às 8 horas, em vez de ficar contente, fico decepcionada. Digo, ah! ela (professora) ainda vai me encher a cabeça durante uma hora e é tudo sempre igual, não muda nada!* A expressão francesa é ainda mais forte: não é “encher a minha cabeça”, é “prender a minha cabeça” (*prendre la tête*). Muitas vezes encontramos adolescentes que dizem: *a escola é sempre a mesma coisa, é sempre igual, não se aprende nada, se fala sempre a mesma coisa*. Eles estão reclamando porque não existe uma aventura intelectual. Quando se entra na escola de manhã, já se sabe tudo o que vai acontecer naquele dia. É chato! É aborrecido!

Vou retomar a entrevista: *O Francês, aquelas coisas de subordinadas, eu não entendo mais nada. Estou toda confusa, não entendo mais nada. O inglês é sempre igual. A Gramática, a História, Hitler e a cambada toda me enchem a cabeça, é sempre igual, não muda nunca*. São coisas velhas. Eles nos explicam. História são coisas que aconteceram antes do meu nascimento. Não estava nem aí, ninguém nem vivia e além do mais, ninguém vivia, não se pode verificar se é verdadeiro ou se são mentiras. São coisas velhas (...) *Eles nos ensinam História, tudo bem, é legal durante uma hora, duas horas, três horas, tudo bem! Mas, um ano inteiro não é possível, eu não consigo suportar*.

O professor não sabe do que a aluna está reclamando. Ele pode mudar os métodos, mas se não conseguir mudar a relação do aluno com a História, não vai conseguir nada. Não estou dizendo que todos os méto-

dos são iguais. Estou dizendo que, neste caso, a diferença entre os métodos é saber qual deles vai dar sentido para essa situação.

Vou retomar agora o terceiro processo, mais freqüente: aproximadamente 75% a 80% dos alunos estudam para mais tarde ter um bom emprego. É uma questão de realismo o qual se torna ainda mais realista se pensado na lógica de que para se ter um bom emprego se deve ter um diploma e, para se ter um diploma, se deve passar de uma série para outra. Deve-se ter diploma para ter emprego, deve-se ter emprego para ter dinheiro e deve-se ter dinheiro para ter uma vida normal. Na Sociologia muitas vezes se diz que eles não têm projeto. Evidentemente eles têm um projeto, não um projeto de classe média, mas pretendem ter uma vida normal. Nossos filhos quase têm a certeza de que terão uma vida normal. E nosso projeto é para que subam na escala social. Para quem nasce num bairro popular francês, numa favela, aqui, ter uma vida normal é uma conquista, não é uma coisa dada no nascimento. O projeto é ter uma vida normal e para isso só a escola ajuda. Pode-se ganhar dinheiro de outras formas, seja no Brasil seja na França, com o tráfico de drogas, por exemplo, mas este não proporciona uma vida normal e eles sabem disso pois tiveram a oportunidade de ver colegas mortos na rua. Para ter uma vida normal, para quem nasceu numa família popular, o único jeito é ser bem sucedido na escola e as famílias sabem disso. Os docentes franceses dizem que as famílias populares não dão importância à escola. Não é verdade. Eles dão grande importância à escola porque sabem que não tem outro jeito para os filhos saírem das dificuldades da vida. Os filhos de classes médias também acreditam que terão um bom emprego com diploma. A diferença é que nos bairros populares, para muitos alunos o único sentido da escola está no fato de proporcionar um bom emprego mais tarde. Eu, por exemplo, sou de família popular, mas fui bom aluno, se não fosse bom aluno não estaria aqui. Eu odiava duas matérias: Ciências Naturais e Química que, com todas as suas classificações, demandavam memorização e muitas coisas que não têm sentido. Agora eu sei que pode ser de outra forma. Se vocês quiserem que os alunos fracassem, o melhor jeito é fazê-los memorizar coisas que não entendem. Apesar disso, na Química e nas Ciências Naturais fui bom aluno. Eram matérias chatas, mas eu tinha o projeto de ter uma vida melhor do que a de meus pais. Eu estava estudando, mas também encontrei prazer e sentido em outras matérias, como

História e Francês. Os filhos de classes médias conhecem o prazer do saber, o sentido do saber por ter encontrado um sentido em algumas matérias. Em outras matérias fazem o mesmo que os filhos dos meios populares. O problema dos bairros populares na França, também já verificado em pesquisas no Brasil, é que há uma maioria de alunos estudando apenas para ter um bom emprego, sem encontrar o sentido e o prazer do saber. Esse é um ponto essencial.

Eu li um texto que dizia: *eu não gosto da escola, mas graças à escola vou ter um bom emprego, mas no dia-a-dia da vida não gosto da escola*. Há um fenômeno na França, chamado *Buffon*, o “bobo da corte”, denominação atribuída aos bons alunos das escolas populares que recebem insultos e até pancadas dos outros. Há uma lógica entre os que dão pancadas: na França, a média na avaliação é 10 e o total é 20. Para passar o aluno deve tirar 10 e é inútil tirar 11, 13, 15 ou 16. Mas se numa sala de aula tiver dois, três, quatro, cinco, seis alunos (sonho da professora) que estão estudando para ter nota 16, 17, a professora se torna mais exigente e quem tinha nota 10 – e estava passando – corre o risco de ter nota 9,0 e de ser reprovado. A causa são os bons alunos que estudaram demais e que estão causando danos aos outros. É como se fossem colaboradores do inimigo, como se fossem traidores de classe. São formas populares de relacionamento com o saber. Considerar a origem social é, portanto, importante, mas não como carência e sim para entender esses processos de relacionamento com o saber.

Há muitas outras questões que mereceriam ser tratadas, mas não será possível abordá-las aqui. Levantarei apenas alguns pontos. Descobrimos que na mente do aluno é o professor quem é ativo no processo de ensino-aprendizagem, a atividade é do professor e não do aluno. E, além do mais, em francês, “*apprendre*” significa, ao mesmo tempo, o que em português se traduz por “ensinar” e “aprender”: o professor “*apprend*” (ensina) para o aluno que “*apprend*” (aprende). Aqui no Brasil, o professor ensina para o aluno que aprende. Em francês, não. Pode-se dizer que o professor “*enseigne*” (ensina), mas se pode também dizer que o professor “*apprend*” para o aluno que “*apprend*”. A confusão se torna ainda maior. Mas realmente para os alunos de bairros populares, é o professor que cria o saber na cabeça do alunos, é o professor que tem a atividade no processo de ensino-aprendizagem, não o aluno. O que deve fazer o aluno? Perguntamos para eles: *o que é um bom aluno?* Res-

ponderam: *é o aluno que chega na hora certa na escola e que levanta a mão antes de falar na sala de aula.* Não disseram que era o que aprendeu muitas coisas. Ou seja, podem definir um bom aluno sem falar do saber. A família é a causa disso? Não! A causa é a escola. O que a escola francesa ensinou para o aluno? Ensinou que o mais importante é respeitar as regras: chegar na hora certa e levantar a mão. Não ensinou que o mais importante é aprender coisas na escola. Assim o aluno deve chegar na hora certa, ficar quietinho, não fazer muito barulho, escutar o professor. O que vai acontecer, depende do professor. Conforme os alunos, a primeira qualidade do professor é explicar, sem insultar o aluno, explicar de novo, com palavras novas, até que todos entendam. Na lógica do aluno, se o professor explicar bem, e se o aluno escutar bem, o aluno vai saber. Se o aluno escutou e não sabe é porque o professor não explicou bem. Portanto, é culpa do professor. Na lógica do aluno tem uma coisa extraordinária e profundamente injusta quando ele escutou e apesar de ter escutado tirou uma nota ruim, pois é o professor quem não explicou bem e é o aluno quem tira uma nota ruim. É um escândalo! Porque é o professor que merece a nota ruim. *Eu escutei, fiz o que tinha que fazer, é ele quem não explicou bem e além do mais, vai me dar uma nota ruim.* É uma injustiça profunda!

É nesta lógica que eles estão raciocinando. Quem é ativo no ato de ensino / aprendizagem é o professor. Estou pensando no aluno que disse: *eu não tinha problema. O meu cérebro é como se fosse um gravador: o professor fala, a cabeça grava.* Um outro disse: *ah, esse professor é ótimo, quando ele fala as palavras entram diretamente no meu cérebro.* É interessante levar a sério as palavras deles, as explicações deles, porque o modelo é o da transmissão direta da fala do professor para o cérebro do aluno. Isso significa que o aluno não funciona numa lógica da atividade.

O que devemos fazer, trabalhar com uma pedagogia ativa com um aluno que não pensa que é ativo? Neste caso, há um problema concreto a ser resolvido. O aluno de bairro popular não está esperando uma pedagogia ativa, ele está esperando uma pedagogia segura, que lhe possibilite passar para a próxima série. O ideal do aluno é preencher com cruces o que é verdadeiro ou o que é falso. Nesse procedimento, há uma chance sobre duas de encontrar a resposta. Esse é o ideal do aluno. Mas, evidentemente, isso é contrário à formação. O aluno está reclamando uma pe-

dagogia sem risco. E, muitas vezes, o professor está tentando fazer uma pedagogia sem riscos também. Mas, uma pedagogia sem risco é uma pedagogia sem formação, pela qual não se aprende nada.

Um outro resultado: descobrimos que há um processo que chamei de relação binária com o estudo. Para os alunos ou se sabe ou não se sabe. Não existe nada entre saber e não saber. Vou dar um exemplo apresentado por uma aluna minha. É de uma criança de oito anos que estava repetindo pela segunda ou terceira vez a classe de alfabetização ou 1ª série, na França. Ela perguntou para esse aluno: “quando você não pode ler uma palavra, o que você faz?”. Depois de hesitar, ele respondeu: *quando não posso ler uma palavra, leio uma outra*. É lógico! Deve-se sempre apostar que há uma lógica na resposta dos alunos, embora diferente da nossa. A lógica é simples: se eu sei ler uma palavra, posso ler a palavra, se eu não sei, não posso, então leio outra palavra. E, assim, a conseqüência é que posso ler o que já sei ler. Um problema semelhante foi levantado há vinte cinco séculos atrás, por um grande filósofo, Platão. No início de um de seus diálogos, o Menão, Platão levanta a questão: como se pode aprender uma coisa? Se eu já a conheço, não vou procurar aprender porque já conheço; se não a conheço, não vou procurá-la pois não a conheço. Essa dificuldade o espírito humano viveu durante sua história filosófica e cada um de nós a encontra, muitas vezes, quando se depara com uma nova matéria, uma nova dificuldade. Já encontrei, na universidade, na graduação, esta dificuldade. O estudante não aceita começar um trabalho por não saber bem como fazer este trabalho. O problema é que, para aprender a fazer deve-se começar, tentar, pois é aos poucos que se aprende, no próprio processo de fazer. Há conseqüências práticas que decorrem deste resultado de pesquisa. Por exemplo: não se deve insistir com as crianças, com os alunos que vão aprender a ler, sobre o fato de que aprender a ler vai mudar suas vidas. *Você vai ver, tem uma vida antes de ler, tem uma vida depois de ler*. Ao dizermos isso cavamos um fosso entre a situação atual de não saber e a situação futura de saber. Construímos um processo binário e depois é difícil ultrapassar esse fosso. Devemos dizer: *você já sabe ler um pouco – o que é verdade, pois já podem ler o nome e algumas palavras –, você vai aprender a ler mais coisas, mais rápido, vai ser uma descoberta, um prazer*.

Descobrimos também que alguns jovens dizem que escutam a lição e outros dizem que escutam o professor. Em geral, os primeiros (os que dizem que escutam a lição) são bem sucedidos e os últimos são fracassados. Escutar o professor é escutar um adulto dando explicações sobre o que tenho que *fazer*, trata-se de uma relação entre duas pessoas. E escutar a lição é escutar um adulto que está falando numa terceira coisa (num *saber*). É uma relação com três termos: o aluno, a professora e um terceiro termo, um saber. Também perguntamos: *quando você não entende o que você faz?* Os que “escutam a lição” respondem: *vou tentar fazer sozinho, vou refletir e se não conseguir, vou levantar a mão e perguntar ao professor*. Os que “escutam o professor” respondem de imediato: *eu levanto a mão pra pedir ajuda pra professora*.

Tem uma diferença: escutar a professora é viver num mundo em que tem um adulto que diz o que devo fazer. Escutar a lição é viver num mundo em que existe o saber. Já na Educação Infantil, é importante saber se o que estou fazendo é o que a professora disse ou se estou enfrentando uma outra situação.

Há também processos da família. Vou dar um exemplo: há um processo que chamo de heterogeneidade na continuidade e de continuidade na heterogeneidade. Há imigrantes que deixam o seu país ou a sua região para melhorar a sua vida. Muitas vezes não conseguem mudar muito a sua vida e esperam que a mudança desejada aconteça com os próprios filhos, graças à escola. Estou dizendo que a escola dos filhos é o equivalente da migração dos pais. Se eu, imigrante, quiser que os meus filhos sejam bem sucedidos na sua vida (o que muitas vezes vai dar sentido à minha migração porque eu não mudei a minha vida graças à migração, mas, talvez, graças a minha migração, meus filhos possam ter uma vida melhor), eu devo aceitar que estes filhos sejam diferentes de mim para serem bem sucedidos na escola. É a heterogeneidade dentro da continuidade. Vou dar o exemplo de Malika, uma aluna de origem árabe, que nos disse: *eu não falo árabe*. Perguntamos: *você fala francês com seus pais?* *O problema é que minha mãe não fala francês*. Como vocês estão fazendo? *Ah, eu falo francês, ela responde em árabe, não tem problema!* Esse é um bom exemplo, porque tem uma cumplicidade entre a mãe e a filha, entre mulheres que sofrem a dominação dos homens. Para uma mulher se liberar é mais fácil na França do que num país árabe, ao menos um pouco, mas a mãe deve aceitar que a sua filha seja

diferente dela. Malika está explicando também que sua mãe vai preparar uma carne e que ela não vai comer por razões religiosas, mas que prepara para os filhos. Os pais estão aceitando que os filhos sejam diferentes deles, porque essa é uma necessidade para que possam ser bem sucedidos na escola. Trata-se de um processo de continuidade na heterogeneidade, que se encontra também nas histórias de migrações sociais. A consequência desse processo está em que o êxito escolar dos meus filhos é, para mim e também para eles, uma fonte de orgulho, mas também de sofrimento. Orgulho-me dos meus filhos terem conseguido uma boa situação social, graças à escola. Mas, ao mesmo tempo, há o sofrimento: sendo os filhos tão diferentes de mim, não posso mais compartilhar a vida deles porque não há mais vida em comum. São interesses diferentes. Orgulho e sofrimento também.

Um último processo gostaria de salientar, embora existam outros: aprender é mudar, formar-se é mudar. Não se pode aprender sem mudar pessoalmente porque se estou aprendendo coisas que têm um sentido, vou mudar minha visão do mundo, minha visão da vida. Ao menos um pouco. E se eu estiver aprendendo coisas que não têm nenhum sentido, não estou aprendendo e vou esquecer-las depois da prova. Aprender é mudar. Isso é um problema para as famílias populares. Mudar é trair ou não é trair? Vou destacar o exemplo de um jovem que estava entrando no liceu, aqui corresponde ao Ensino Médio, e disse: *sou a última de todas as crianças que entraram na Escola Infantil comigo. Todos desapareceram. Estão fora da escola. Sou a última, mas os professores não vão ganhar de mim.* Eles têm sim que ganhar dele porque se não aceitar mudar, vai fracassar. Não se pode aprender sem mudar. Coloca-se, então, a questão de saber: “Estou traindo? Estou traindo a minha mãe que não foi alfabetizada, ou não? Estou traindo os coleguinhas que estavam comigo na Educação Infantil, na 1ª série e que a escola excluiu? Estou traindo ou não estou traindo os meus?” É um problema muito importante.

Tem, ademais, outros processos psíquicos: encontramos jovens que não aceitavam que os seus pais sejam diferentes deles. Assim, Malika nos disse: *a minha mãe, ela não sabe ler, mas ela me ensinou muitas coisas.* Malika pode ser bem sucedida na escola sem trair a sua mãe que não sabe ler. Mas Karim, filho de imigrante Argelino, nos disse: *o meu pai é um homem culto sem cultura porque na Argélia é culto, na França ele não vale nada, ele cuida do lixo.* Karim não aceitava ter

o pai que ele tinha. Ele escreveu uma mensagem para o seu professor de francês, dizendo: *professor, eu gostaria que você fosse o meu pai*. O professor de francês fez uma boa intervenção: *você já tem um, eu não sou seu pai, mas se você quiser falar comigo enquanto professor, ter uma fala mais particular comigo, concordo, vamos falar, mas você já tem um pai*. Existem dificuldades entre os jovens dos meios populares em lidar com essas implicações psíquicas.

Não vou fazer uma conclusão porque não se pode concluir o que não pode acabar. Assim, vamos debater um pouco. Obrigado pela atenção.

Notas

- 1 Conferência proferida por Bernard Charlot na Universidade Federal de Santa Catarina em 06/08/02. O presente texto foi transcrito pelas alunas Gabriela C. de Andrade e Marilene de S. P. Virgílio e revisado pelas professoras Nadir Zago e Olinda Evangelista.
- 2 Observação do autor: Em francês não dizemos estudar, dizemos trabalhar. Tem uma diferença entre o francês e o português. Na França dizemos trabalhar na escola e aqui se diz estudar. Também na França se diz seguir a lição, seguir o professor, enquanto no Brasil se diz acompanhar a lição, acompanhar o professor. Tem diferenças entre as palavras e seus sentidos: na França tudo acontece como se os alunos estivessem correndo atrás do professor, atrás da lição.
- 3 O autor comenta que não entende porque dessa denominação uma vez que todas as entrevistas, em pesquisa, são semi-estruturadas.
- 4 Observação do autor: os estudos dos jovens pesquisados foram acompanhados durante um período de dois ou três anos.
- 5 Trata-se de uma revista local do INSEE, publicada em uma ilha francesa que se chama Ilha da Reunião, próxima ao sul da África.
- 6 Instituto Nacional de Estatística e de Estudos Econômicos.
- 7 Sociólogo francês, autor do livro *Sociologie de l'Expérience*, Paris: Seuil, 1994.
- 8 Para esses casos, na França, usa-se o termo *décrochage* escolar.

The Relationship with schools and knowledge in low income neighborhoods

Abstract

This text presents the main issues discussed by Professor Bernard Charlot in a lecture given at UFSC in 2002. The author discusses theoretical questions and offers data from his studies about students' perception of and relationship with schools and knowledge, particularly in low-income neighborhoods in France. According to the author, intellectual activity, perception and pleasure are key issues in education. The results of the studies conducted show that the success and failure of schools are part of a complex process, where different mediations interact. For this reason, research and simultaneous mobilization of various disciplines are important to understand for the unique and social character of these schooling phenomena.

Key words

Relationship With Knowledge; School Failure; Scholastic Processes.

Relación con la escuela y el saber en los barrios populares.

Resumen

El texto reúne las principales cuestiones desarrolladas en una conferencia realizada en la Universidad de Santa Catarina – UFSC – Brasil, en el año 2002. El autor discute la problemática teórica y presenta datos de sus investigaciones sobre la relación y el sentido que los alumnos establecen con la escuela y el saber, principalmente en barrios populares, en Francia. La actividad intelectual, del sentido, del placer son, según el autor, cuestiones claves de la enseñanza. Los resultados de las investigaciones realizadas muestran que tanto el éxito como el fracaso en la escuela forman parte de un proceso complejo, donde interactúan distintas meditaciones. De ahí la importancia de la investigación y de la movilización simultánea de distintas disciplinas para lograr entender el carácter social y único de esos fenómenos escolares.

Palabras-claves

Relación con el saber; Fracaso Escolar; Procesos escolares.