

EQUIVALÊNCIA DE ENSINO FRANÇA/BRASIL

	França	Brasil
Escola primária	Ensino primário (5 anos)	Início do ensino fundamental (1ª a 4ª) (4 anos + classe de alfabetização)
Collège	1º ciclo do ensino secundário (4 anos)	Fim do ensino fundamental (5ª a 8ª)
Lycée	2º ciclo do ensino secundário	Ensino médio (1ª a 3ª)

Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização

Questões para a educação hoje

Bernard Charlot



RESPEITE O AUTOR
NÃO FAÇA CÓPIA
www.abpdea.org.br

C479r Charlot, Bernard

Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje / Bernard Charlot. – Porto Alegre : Artmed, 2005.

Tradução dos capítulos Prologo, 1, 4, 6, 8, 9 e Conclusão de Sandra Loguercio.

1. Educação – Saber – Formação de professores – Globalização. I. Título.

CDU 37371.13/.16

Catálogo na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023

ISBN 85-363-0508-8



2005

Biblioteca/FEUSP
FE070

071.12

CAPR © Artmed Editora Ltda., 2005

e. 2

Capa

Gustavo Macri

Tradução dos capítulos Prólogo, 1, 4, 6, 8, 9 e Conclusão:

Sandra Loguercio

Preparação do original

Rubia Minozzo

Supervisão editorial

Mônica Ballejo Canto

Projeto gráfico e editoração eletrônica

Armazém Digital Editoração Eletrônica – rony

Reservados todos os direitos de publicação, em língua portuguesa, à

ARTMED® EDITORA S.A.

Av. Jerônimo de Ornelas, 670 – Santana

90040-340 Porto Alegre RS

Fone: (51) 3027-7000 Fax: (51) 3027-7070

SÃO PAULO

Av. Angélica, 1091 – Higienópolis

01227-100 São Paulo SP

Fone: (11) 3667-1100 Fax: (11) 3667-1333

É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação, fotocópia, distribuição na Web e outros), sem permissão expressa da Editora.

SAC 0800 703-3444

IMPRESSO NO BRASIL
PRINTED IN BRAZIL

Enquanto houver professores... Os universais da situação de ensino*

Há alguns anos, uma de minhas orientandas, brasileira, defendeu uma tese sobre a relação com o saber dos professores do ensino fundamental de São Paulo. A tese estava boa, mas algo me perturbava: os discursos e os comportamentos desses professores de São Paulo pareciam-se muito com os dos professores franceses! Esta foi também, sem que houvésemos conversado entre nós, a reação dos outros membros da banca. Levantei, então, a hipótese de que há universais da situação de ensino, e é essa idéia que explorarei neste capítulo.

Por "situação de ensino" entendo aquela que vemos mais frequentemente: o professor trabalha em uma instituição, recebe um salário, tem colegas, deve respeitar um programa (ou um currículo) e dá aula para vários alunos, que são crianças ou adolescentes.

Por "universais", entendo características que estão relacionadas à própria natureza da atividade e da situação de ensino, quaisquer que sejam, alias, as especificidades sociais, culturais, institucionais dessa situação. Trata-se de compreender por que os professores apresentam, em toda parte, um certo ar familiar, seja em sua relação com os alunos ou no olhar que lançam sobre eles, sobre si mesmo, sobre a forma como a sociedade os considera, etc. Estou consciente, obviamente, de que corro o risco de considerar como universais caracte-

* Conferência proferida em novembro de 2003, em Montreal, e publicada em *La profession enseignante au temps des réformes* (org. Claude Lessard e Maurice Tardif), Éditions du CRP (Faculdade de Educação, Universidade de Sherbrooke, Quebec, Canadá), 2005.

terísticas que são, de fato, as do modelo ocidental, ou mesmo francês, de ensino. Este texto, no entanto, não pretende ser uma conclusão; mas, sim, levantar uma questão, abrir um debate.

OS UNIVERSAIS DA SITUAÇÃO DE ENSINO

Se há universais, eles devem enraizar-se em um fenômeno em si universal, e, já que se trata de educação, esse fenômeno deve estar relacionado com a condição humana. Partirei, portanto, do fato antropológico primeiro: nascer é entrar, inacabado, em um mundo que já está aí (Charlot, 1997). A humanidade (ou a "humanidade"), isto é, o que constitui o ser humano no que ele tem de específico, não é uma natureza que cada indivíduo traria em si no nascimento, é o que é produzido pela espécie humana ao longo de sua história. Como escreve Lucien Séve, ao comentar a VI tese de Marx sobre Feuerbach, "*A humanidade* (no sentido de 'o ser homem'), por oposição à *animalidade* ('o ser animal') não é um dado presente por natureza em cada indivíduo isolado, é o mundo social humano, e cada indivíduo natural se torna humano humanizando-se pelo processo de vida real no meio das relações sociais" (Sève, 1968). A educação é o processo pelo qual o pequeno animal que é gerado por homens se torna ele mesmo humano, apropriando-se de uma parte do patrimônio humano. Isso quer dizer que o "filhote" do homem é educável, que nasce aberto aos "possíveis" (tudo que ele pode vir a ser), que nasce disponível; a educabilidade é um postulado de qualquer situação de educação. Isso quer dizer também que cada um se educa por um movimento interno, o que só pode ser feito porque ele encontra um mundo humano já aí, que o educa. Essa dialética da interioridade e da exterioridade é um universal: quaisquer que sejam as sociedades e as épocas, não há educação senão por e nessa dialética.

A partir disso, é possível definir outros universais da situação de ensino. Em primeiro lugar, ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si.² Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende. Em outras palavras: só se pode ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente. O professor não produz o saber no aluno, ele realiza alguma coisa (uma aula, a aplicação de um dispositivo de aprendizagem, etc.) para que o próprio aluno faça o que é essencial, o trabalho intelectual. Os professores conhecem bem a experiência de estar diante de um aluno que não compreende algo, embora seja "tão simples"; eles gostariam de poder "entrar" na cabeça do aluno para fazer o trabalho em seu lugar, mas é impossível. Esse sofrimento profissional do professor diante de uma barreira intransponível constitui uma verdadeira experiência metafísica, a da alteridade radical entre dois seres que são, aliás, parecidos. Que ninguém possa aprender no lugar do outro significa igualmente que à dependência do aluno em relação ao mestre responde a con-

tra-dependência do mestre em relação ao aluno. É o mestre que tem o saber e o poder, mas é o aluno que detém a chave última do sucesso ou do fracasso do ato pedagógico. Tal situação tende a desenvolver no professor atitudes vitimárias e discursos acusatórios: o professor se sente profissionalmente vítima da ausência de mobilização intelectual do aluno.

A educação supõe uma relação com o Outro, já que não há educação sem algo de externo àquele que se educa. Este é um outro universal da situação de ensino. Aquele Outro é um conjunto de valores, de objetos intelectuais, de práticas, etc.; é também um outro ser humano (ou vários). Este tem vários estatutos. Assim, o docente é, ao mesmo tempo, um sujeito (com suas características pessoais), um representante da instituição escolar (com direitos e deveres) e um adulto encarregado de transmitir o patrimônio humano às jovens gerações (o que é uma função antropológica). Essa pluralidade de estatutos produz inevitavelmente uma certa ambigüidade, ou mesmo confusão. Essa confusão aparece quando os alunos explicam que eles "amam" uma matéria porque "amam" o professor que a ensina, ou quando o próprio professor declara que os alunos têm necessidade de serem amados, sobretudo os alunos de meios populares. Nesse caso, a relação afetiva de pessoa para pessoa (relação de amor, de sedução, de ódio, etc.) oculta o que há de específico na relação de ensino: é uma relação entre duas gerações, a que entra na vida e a que traz um patrimônio "já aí". O que os alunos e, às vezes, os próprios professores interpretam como relação afetiva é, de fato, uma relação antropológica: o jovem precisa do adulto, está à espera da palavra deste, da transmissão de uma experiência humana, enquanto o próprio adulto se sente comovido frente à nova geração, quer cuidar dela, precisa lhe transmitir uma herança humana.

O ser humano existe igualmente na forma dos objetos, das práticas, das obras, dos conceitos, das significações (Vigotski), das relações, dos valores, construídos coletivamente pelos próprios seres humanos ao longo de sua história, ou seja, na forma de um patrimônio, no sentido amplo do termo. Ninguém pode se apropriar da totalidade do patrimônio humano (eu sei poucas coisas sobre a civilização chinesa tradicional, sobre a arte africana, sobre os métodos de sobrevivência dos povos do Ártico ou sobre a vida dos camponeses franceses de hoje). O ser humano se humaniza apropriando-se apenas de uma parte do patrimônio humano, a que o faz se tornar um ser humano de tal época, de tal sociedade e mesmo de tal classe social. O ensino não transmite "o" patrimônio humano, ele transmite uma parte deste, em formas específicas. Temos aí um novo universal da situação de ensino. Por isso mesmo, o professor (ele mesmo ou a instituição que representa) é sempre contestável: Por que ensina mais isso do que aquilo? É sua legitimidade que está sempre em jogo. "Para que serve isso?", perguntam os alunos. "Para que serve a álgebra?" "Para que serve a história, que ensina velhas coisas que aconteceram quando não tínhamos nem mesmo nascido, e, aliás, ninguém havia nascido, portanto, não se pode saber se é verdade?" E de um modo radical: Para que serve a escola (conseqüentemente, também o professor), já que a "vida real"

é lá fora? É em sua legitimidade antropológica que o professor é, desse modo, sempre ameaçado.

A educação é um triplo processo de humanização (tornar-se um ser humano), de socialização (tornar-se membro de tal sociedade e de tal cultura) e de singularização (tornar-se um sujeito original, que existe em um único exemplar – independentemente de sua consciência como tal). As três dimensões do processo são indissociáveis: não há ser humano que não seja social e singular, não há membro de uma sociedade senão na forma de um sujeito humano, e não há sujeito singular que não seja humano e socializado. O professor faz parte desse triplo processo, é formador de seres humanos, de membros de uma sociedade, de sujeitos singulares. No plano teórico, não há problema, mas na prática, não é tão simples, pois essas três dimensões podem entrar em conflito e, com isso, o professor passará a sofrer constantes pressões para privilegiar tal dimensão mais do que outra. Deve, pois, aceitar em sua aula uma aluna que esteja com o que chamamos de *véu islâmico*? Sim, por respeito às especificidades culturais. Não, pois esse véu atinge a dignidade das mulheres, portanto do ser humano. Mas, sim, deve aceitar, pois essa jovem tem o direito, com o sujeito, de escolher e de afirmar seus valores religiosos. Na verdade, não, pois ela não pode ter escolhido livremente usar o símbolo de sua submissão. E podemos continuar assim nessa partida de pingue-pongue entre humanização, socialização e subjetivação...

O professor, enfim, ensina em uma instituição estando sob o controle e o olhar de autoridades hierárquicas e de colegas, com restrições de espaço, de tempo, de recursos. Essas restrições variam segundo as situações de ensino, mas aí também se encontra um universal: a instituição gere. Ela pode gerir de diversas formas, mas há uma constante: ela gere. Ora, a lógica da administração não é a da educação ou a do ensino. Gerir é prever, organizar, racionalizar, categorizar, submeter a critérios homogêneos. O ideal da gerência é o da feita transparência e do total domínio. Ora, por sua própria natureza, o ato de ensino implica uma outra lógica: o professor não pode gerir racionalmente um ato cujo sucesso depende da mobilização pessoal do aluno, mobilização cujas forças são sempre um tanto obscuras.

Esses são os universais da situação de ensino. Enquanto houver professores, esses princípios serão aplicados. Cada um deles está nos dizendo que o ensino é feito em uma situação de tensão. Ensinar não é uma tarefa serena, não há idade de ouro do professor (exceto por ilusão retrospectiva). Mas esses universais nos permitem compreender melhor por que, no mundo inteiro e em todas as épocas, os professores vivem como profundamente legítimos e, ao mesmo tempo, sempre ameaçados. São profundamente legítimos, pois são transmissores de humanidade, portadores do essencial. Sentem-se, porém, ameaçados, malconsiderados, injustamente suspeitos, culpabilizados, pois são, por sua própria situação, tomados em um conjunto de imposições contraditórias e de tensões que os fragilizam.

Essas tensões e contradições fazem parte da própria situação de ensino. Mas tomam formas específicas conforme as épocas e as sociedades. O que representa isso atualmente, em uma época em que o ensino é considerado como uma profissão, em sociedades em mutação?

O PROFESSOR E O NOVO MODELO SOCIOESCOLAR

É bastante arriscado falar do professor nas *sociedades* atuais, na medida em que a situação do ensino, dos sistemas escolares e dos próprios professores varia muito de país para país. Entretanto, parece-me que existe um movimento de base, na escala do longo tempo da história, que afeta a situação de todos os professores, no mundo inteiro: a abertura do ensino a alunos que, outrora, não teriam acesso a ele. Essa abertura pode ocorrer em níveis diversos: é uma generalização do ensino fundamental nos países mais pobres (na África, por exemplo), uma generalização do ensino médio e uma abertura do ensino superior nos países mais ricos (como na França), uma combinação de todos esses fenômenos nos países ditos emergentes (no Brasil, por exemplo). Porém, em todos os casos há um movimento, para o que as organizações internacionais chamam de *educação para todos*. É esse movimento que as distintas reformas do ensino buscam acompanhar e é, portanto, a respeito dele que se deve pensar para compreender a profissão de educador em tempos de reformas.

Essa abertura do ensino está articulada a dois outros fenômenos. Por um lado, instaurou-se um vínculo cada vez mais estreito entre o nível de escolarização do indivíduo e seu nível de inserção profissional: um cargo de direção, um cargo qualificado e mesmo um cargo simplesmente, qualquer que seja, é acessível somente a quem possui um diploma de certo nível (que varia de acordo com o nível médio de escolarização da população). Por outro lado, é afirmada, de maneira insistente, a exigência de um sucesso escolar de todos os alunos, exigência expressa pelos pais e pelos poderes públicos.

Cada uma dessas três evoluções representa, em si, um progresso da democracia: é democrático abrir o ensino a todos; atribuir os empregos de acordo com os diplomas, e não em função das relações sociofamiliares; considerar que qualquer aluno tem direito ao sucesso escolar. O problema é que esses três princípios não são compatíveis. Só se pode abrir os ensinamentos médio e superior a todos, com exigência de um sucesso de todos os alunos, se não afirmarmos, ao mesmo tempo, que todos terão cargos correspondentes a seus diplomas – o que seria prometer a todos cargos de chefia. Pode-se, evidentemente, abrir o ensino a todos e garantir cargos que correspondam aos diplomas, mas contanto que nem todos sejam bem-sucedidos (é o que foi chamado na França de elitismo republicano). Pode-se igualmente visar ao bom desempenho escolar de todos os alunos e garantir cargos que correspondam aos diplomas, desde que nem todos entrem no ensino médio ou superior (o que era a solução clássica). Dois

a dois, tais princípios são compatíveis, mas não os três simultaneamente, é preciso sacrificar um. Esse é o problema, de qualquer forma, em uma sociedade hierarquizada. A contradição desaparece, ou de qualquer maneira é amenizada, em uma sociedade em que não há senão cargos de trabalho qualificados, igualmente desejáveis (ou quase) do ponto de vista salarial, das condições de trabalho e do prestígio social. Mas nossas sociedades são hierarquizadas e não se encontram, muito antes ao contrário, em vias de desierarquização.

As sociedades atuais estão, portanto, instaurando um modelo socioescolar em si contraditório. Ora, é o professor que deve acolher esses novos tipos de alunos e fazê-los vencer. Isso em si não é impossível, já que, como vimos, os princípios são compatíveis dois a dois. O professor não tem a responsabilidade de garantir um emprego correspondente ao nível de estudos, o que lhe evita ser posto diretamente frente à contradição central do modelo socioescolar. Os alunos, porém, esperam que a escola, acima de qualquer outra coisa, lhes permita "ter um bom emprego no futuro", segundo suas palavras, de modo que o professor se depara, apesar de tudo, indiretamente com essa contradição central; ele se depara com ela como agente social e como agente cultural (ou pedagógico).

O professor é "agente social", para utilizar o termo de Bourdieu. Isso não é novidade, sempre foi assim. Porém, não faz muito tempo, ele tinha como tarefa ensinar a alunos os quais se considerava normal que tivessem mais tarde a mesma posição social que seus pais ou a mais próxima possível (Charlot e Figeat, 1985). O que é novo é que essa futura posição social está hoje em jogo no interior da própria escola: quem quer ter mais tarde uma posição desejável deve ser um bom aluno. É claro que os sociólogos mostraram que o próprio sucesso escolar está, estatisticamente, relacionado à posição social dos pais. Mas se trata, nesse caso, de uma relação estatística, e não de uma determinação causal: a escola não registra de forma automática as diferenças sociais; ela transforma desigualdades sociais entre crianças em desigualdades escolares entre alunos. Nessa transformação, tudo permanece possível, de modo que tanto a criança de família favorecida como a de família popular vê na escola a possibilidade de um futuro melhor (Charlot, Bautier e Rochex, 1992).

Em nossas sociedades, a escola é, portanto, o professor são o símbolo da igualdade (a escola é aberta a todos) e, ao mesmo tempo, um operador de desigualdades. Essa ambivalência é expressa pela noção de igualdade de oportunidades. É um princípio igualitário: todos devem ter igualmente acesso à escola. Mas é também um princípio de desigualdade: de quais oportunidades se trata, de fato, senão daquelas de ficar do lado bom em uma sociedade desigual? O princípio de igualdade de oportunidades implica, ao mesmo tempo, a igualdade de partida e a desigualdade de chegada. A questão, porém, continua sendo saber de onde vêm as desigualdades de sucesso na chegada se havia igualdade na partida... A resposta implícita, encontrada no fundo de todos os discursos sobre a igualdade de oportunidades, é que há desigualdades naturais entre os homens – de modo que a desigualdade de sucesso entre alunos é o

efeito conjugado da igualdade das oportunidades e das desigualdades naturais entre crianças.

Quem deve realizar, concretamente, essa igualdade de oportunidades? O professor. Ele carrega o princípio de igualdade de todos perante a escola. Esse princípio converge para com aquele da educabilidade de cada ser humano, aberto a todos os possíveis. O professor deve, no entanto, também dar conta da desigualdade de sucesso entre alunos, que se manifesta ao término de seu trabalho. Ele afasta, evidentemente, a idéia de que é o seu trabalho que produz as desigualdades de sucesso: ao contrário, ele dá atenção a todos, ele dá até um pouco mais de atenção àqueles alunos com dificuldade, especialmente aos alunos de meio popular, de modo que, se é desigualitário, é de forma democrática, por compensação. Mas então, de onde vem o fracasso de certos alunos, especialmente dos alunos de famílias de classes populares? Três respostas são, nesse caso, possíveis.

A primeira resposta é aquela que está implícita nos discursos sobre a igualdade das oportunidades: há alunos mais ou menos dotados, e o professor não pode fazer nada a respeito. Entretanto, existe aí um ponto de conflito ideológico para o professor, pois a idéia de dom entra em contradição com a de educabilidade de qualquer ser humano. Se a idéia de dom é tão presente no meio educacional a ponto de resistir a todas as análises contrárias dos pesquisadores, é porque constitui uma forma de teorização da experiência de ensino, forma que, além disso, protege, no caso do professor, a imagem de si mesmo: tentei de tudo com este aluno, mas nada funciona; não posso fazer nada, ele não é dotado.

A segunda resposta é que certos alunos sofrem de "deficiências socio-culturais", de carências, que estão relacionadas a suas condições de vida familiares e sociais. São vítimas do baixo nível cultural de seus pais, das más condições de trabalho em casa, da violência do bairro, das drogas, da televisão, enfim, de tudo o que contraria os esforços dos professores. Essa resposta permite salvar a idéia de educabilidade. No entanto, induz a uma outra forma de conflito ideológico, pois tende a desvalorizar as famílias populares das quais o professor, historicamente, se torna muitas vezes o aliado e o protetor. Essas próprias famílias, porém, não são responsáveis, são vítimas de uma sociedade injusta (contanto, todavia, que elas aceitem a proteção do professor, isto é, que dêem prova de boa vontade em relação à escola; pois, caso contrário, caem na categoria dos "maus pais"). Se as idéias de deficiência ou de carência são tão resistentes no meio educacional, é porque constituem também uma forma de teorização da experiência de ensino e de proteção da imagem de si por parte do professor.

A terceira resposta é que se os alunos fracassam, é porque a escola é capitalista, burguesa, reprodutora, e o sistema foi estabelecido para que os alunos de meios populares fracassassem. É também porque a sociedade não dá à escola e aos professores os meios necessários para que todos os alunos obtinham sucesso. Existe aí uma outra fonte de conflito ideológico, pois a escola

assim denunciada é mesma à qual os professores estão, por outro lado, vinculados. Essa explicação apresenta também, no entanto, a vantagem de designar um culpado, um responsável pelo fracasso dos alunos e, ao mesmo tempo, pelas dificuldades do trabalho educacional no dia-a-dia.

Entre essas três respostas, os professores, em geral, não escolhem, eles põem em questão as três ao mesmo tempo, sem qualquer preocupação de coerência teórica. Os alunos são mais ou menos dotados, são vítimas de deficiências socioculturais e a sociedade também não dá, por outro lado, os meios aos professores para compensarem essas deficiências, ficando, na verdade, satisfeita com o fracasso dos alunos de meio popular. Nessa situação, nem os alunos, nem as famílias, nem os próprios professores são *culpados*; são vítimas que têm o mesmo adversário: uma sociedade injusta, desigual, que abandona sua escola e não valoriza suficientemente seus professores. Assim, constitui-se uma ideologia socioprofissional que resiste a todos os questionamentos e a todos os desmentidos da pesquisa (sobre a questão dos dons, sobre a noção de deficiência sociocultural, sobre o caráter automático da reprodução social). Ela resiste porque constitui uma teorização da situação vivida pelos professores, teorização “confirmada” cotidianamente pela experiência destes.

A fragilidade do professor é, como vimos, um efeito da própria situação de ensino, é uma consequência dos universais que analisamos. Também é universal essa posição desconfortável de ter de dar conta dos efeitos de um trabalho cuja eficácia depende do investimento do próprio aluno – daí a importância do tema da culpabilidade no discurso educativo, que é espontaneamente autojustificativo. Essa fragilidade e esse desconforto se tornam ainda cada vez maiores em uma sociedade em que todos têm acesso à escola, em que todos devem passar de ano e em que o fracasso escolar pesa tão fortemente na vida futura do aluno. O professor fica, então, submetido a uma tensão máxima, que aumenta sua angústia e, ao mesmo tempo, endurece seu discurso autojustificativo e acusatório.

Não se trata somente de uma tensão ideológica, trata-se também de uma tensão profissional cotidiana, da qual o professor sofre como agente cultural, como veremos agora.

PROCEDA COMO BEM ENTENDER, MAS RESOLVA OS PROBLEMAS...

O professor é um agente social, mas também um agente cultural. É através de sua função cultural que ele exerce sua função social, explica Bourdieu; é ensinando que contribui para a reprodução social. É verdade, mas esse enunciado pode ser invertido: o professor, ao mesmo tempo que contribui para a reprodução social, transmite saberes, instrui, educa, forma. Não se pode socializar sem que disso, ao mesmo tempo, resulte uma certa forma do humano

e do sujeito. O movimento de abertura da escola apresenta, pois, simultaneamente, efeitos sociais, culturais e pedagógicos.

A abertura da escola implica, inicialmente, o problema do modo de gerência das diferenças entre alunos e coloca os professores diante de um dilema: ou bem eles aceitam uma lógica de hierarquização, ou bem devem enfrentar a dificuldade profissional da heterogeneidade entre alunos. A hierarquização pode tomar diversas formas: entre redes escolares (pública e privada), entre estabelecimentos no âmbito do ensino público, entre turmas no âmbito do estabelecimento, entre grupos de níveis distintos dentro da turma. Os professores são, geralmente, renitentes em relação a essa hierarquização, pouco compatível com a idéia de que os seres humanos nascem todos disponíveis à educação e com aquela, simétrica a esta, de que o saber é para todos. Talvez também porque resulta em fenômenos de hierarquização entre os próprios professores. Recusar a hierarquização, porém, é aceitar o duro desafio pedagógico das turmas heterogêneas. Ora, os professores têm muita dificuldade em aceitar esse desafio, a tal ponto que são hoje mais abertos à idéia de hierarquização. E são ainda mais, principalmente, na medida em que as políticas públicas de luta contra a reprovação escolar aumentam a heterogeneidade das turmas: como ensinar em turmas em que se aceita alunos que não têm o nível mínimo para acompanhar o ensino?

Na escala histórica, porém, é um outro fenômeno que merece atenção: os alunos não vão mais à escola para aprender, mas para “ter um bom emprego no futuro”. É este o fenômeno fundamental, verificado em vários países, por outro lado, muito diferentes (como, por exemplo, França, Brasil, Inglaterra, República Tcheca), fenômeno que resulta diretamente do novo modelo socioescolar analisado anteriormente (Charlot, 2001). Os alunos vão à escola para “passar”, depois passar novamente, ter um diploma, conseqüentemente, um emprego, conseqüentemente, uma “vida normal” e mesmo, se possível, uma “vida boa”. Em si, não há novidade nenhuma aí, e é mesmo um pensamento realista. Eu também fui à escola para ter um bom trabalho no futuro. A novidade é que um número crescente de alunos, particularmente nos meios populares, vão à escola somente para ter um bom emprego no futuro, estando a idéia de escola desvinculada da idéia da aquisição do saber. Na escola, é preciso aprender o que ela impõe para que tenhamos um diploma – e este é o único sentido daquilo que se aprende. O saber não é mais sentido, prazer, é apenas obrigação imposta pela escola (e pelo professor) para se ter direito a uma “vida normal”. Em outras palavras, o valor de uso do saber desapareceu então completamente, não há mais senão o valor de troca do diploma no mercado do trabalho.

Junto a esse fenômeno, para muitos alunos, está a idéia de que aquele que é ativo no ato do ensino/aprendizagem é o professor, e não o aluno. Este deve ir regularmente à escola, não fazer (muitas) besteiras lá, ouvir o professor, etc. Com isso, então, ele fez sua parte e o que acontecer daí por diante depende do professor. Se este explica bem (qualidade número 1 do bom pro-

fessor, segundo os alunos), o saber “entra na cabeça” do aluno e este pode “passar”. Se o aluno não sabe, mesmo tendo escutado, o problema é do professor, que explicou mal – e, aos olhos do aluno, é um absurdo que ele tenha uma nota ruim e não passe, uma vez que é o professor que não fez direito o seu trabalho. A idéia de que o saber é o resultado da atividade intelectual do próprio aluno perdeu sua evidência em muitas escolas. Ora, essa idéia é um universal da situação de ensino, é um princípio sem o qual essa situação deixa de fazer sentido. E, efetivamente, o que acontece hoje em um número crescente de escolas: a situação de ensino não tem mais o mesmo sentido para o aluno e para o professor, e para ambos ela chega ao absurdo.

Nessa situação, o professor se depara com imposições que são propostas a fim de ajudá-lo, mas que, frequentemente, apenas aumentam sua perplexidade. Em primeiro lugar, a imposição construtivista. Em si, essa imposição tem fundamento, uma vez que é o aluno quem deve aprender e que não se pode aprender em seu lugar. Mas isso supõe que o aluno entre em uma atividade intelectual; ora, é exatamente isso que gera problema. Por isso, a imposição construtivista, longe de resolver a dificuldade do professor, acentua seu sentimento de que se tornou impossível ensinar.

Em segundo lugar, a imposição da abertura da escola e da parceria. Essa imposição é, ao mesmo tempo, pouco clara, fundamentada e desestabilizadora. É pouco clara porque há formas não somente diferentes como também, às vezes, contraditórias de se abrir uma escola (inclusive permanecendo entre as paredes da escola, sem intervenções externas...). Ela tem fundamento se se trata de dar vida ao que se ensina nela, para sair da oposição – muito forte entre muitos alunos – entre “aprender na escola” e “aprender na vida”. É desestabilizadora na medida em que certas formas de abertura e de parceria contribuem para ocultar a especificidade da escola, do que nela se aprende, da maneira como nela se aprende e como nela se deve comportar.

Em terceiro lugar, a imposição de se individualizar o ensino e de colocar o aluno “no centro”. Visto que a atividade intelectual do aluno é central no processo de aprendizagem, é legítimo prestar maior atenção a ela, no que ela tem de singular. Não se deve esquecer, porém, que essa atividade de aprendizagem permite a apropriação do “já aí” e que não há educação sem algo de externo àquele que se educa. Colocar o aluno no centro, sim, mas no centro de quê? O que há em torno desse centro ocupado pelo aluno? A dificuldade, atualmente, não é colocar o indivíduo no centro, é permitir que esse indivíduo viva como sujeito. A sociedade atual tende a colocar o indivíduo no centro, mas também a abandonar o sujeito. Os Grandes Imaginários, os Grandes Simbólicos que permitiam ao sujeito, há algum tempo, estruturar-se (o Progresso, o Socialismo, o Comunismo, etc.) não têm mais expressão, e o sujeito pode escolher entre fazer de sua própria vida uma obra e, se possível, expô-la na televisão (nos programas do tipo Big Brother ou nos debates sobre as escolhas sexuais de cada um) ou aderir às formas coletivas e regressivas do fundamentalismo religioso ou nacionalista. É difícil ver como a individualização permite ao aluno com-

prender que os saberes são o produto da aventura coletiva da humanidade, e não simples conteúdos de provas nas quais se deve passar para ter uma vida boa no futuro.

Em quarto lugar, a imposição de preparar o aluno para viver em “uma sociedade do saber”, que supõe o domínio das novas tecnologias da informação e da comunicação. Esse domínio é socialmente importante e essas tecnologias são instrumentos preciosos para se ter acesso a um patrimônio de informações ampliado. Mas informação não é saber, ela se torna saber quando contribui para o esclarecimento do sujeito sobre o sentido do mundo, da vida, de suas relações com os outros e consigo mesmo. É possível que estejamos hoje começando a entrar em uma sociedade da informação e a sair de uma sociedade do saber... No âmbito pedagógico, o problema é precisamente que os alunos tendem a considerar o que lhes é ensinado como informações úteis para as provas, e não como saberes e como fontes de sentido e de prazer.

Em quinto lugar, a imposição final dirigida aos professores: proceda como bem entender, mas resolva os problemas! Na verdade, o tempo das reformas já passou. Era um tempo bastante confortável em que a autoridade mudava as regras do jogo pedagógico e solicitava aos professores para que aplicassem as novas regras. Quando estas não funcionavam bem, era sempre possível impugnar a responsabilidade à autoridade que havia implantado a reforma – mesmo que, na verdade, os professores tivessem reinterpretado essa reforma para esvaziá-la de sua essência... Não estamos mais no tempo das reformas, mas no tempo da iniciativa e da inovação. O que se pede hoje aos professores é que resolvam os problemas encontrando as soluções (inovação) e mobilizando os recursos necessários (parceria). É nesse sentido que o ensino não é mais definido nem como missão (legada a um clero laico), nem como uma função (garantida por funcionários), mas como uma profissão (exercida por pessoas formadas, capazes de resolver os problemas de uma maneira especializada).

O problema é que ensinar não é somente transmitir, nem fazer se aprender saberes. É, por meio dos saberes, humanizar, socializar, ajudar um sujeito singular a acontecer. É ser portador de uma certa parte do patrimônio humano. É ser, você mesmo, um exemplar do que se busca fazer acontecer: um homem (ou uma mulher) que ocupa uma posição social, que existe na forma de um sujeito singular. Ensinar é preencher uma função antropológica. Que para isso seja preciso competências específicas, uma certa especialização, é verdade; mas pode-se, no entanto, considerar que se trata de uma profissão? Minha tentação é, evidentemente, responder que não. Apesar disso, deixarei a questão em aberto, pois, contudo, também o médico ou o advogado, que não se hesita em considerar como profissionais, trabalham o humano, o subjetivo e o social...

O problema é igualmente que esse profissional do ensino deve trabalhar em condições de espaço, de tempo e de tamanho dos grupos, que foram concebidos para missionários ou funcionários do ensino. A lógica da gerência é aqui dominante: o professor deve curvar-se às decisões do administrador e gerir ele

mesmo sua aula de maneira eficaz. A gerência venceu definitivamente o ensino quando este foi construído em referência à avaliação. É o caso, especialmente, quando as avaliações por questões de múltipla escolha (às vezes desde as séries iniciais do ensino fundamental) levam os alunos e os próprios professores a dar prioridade à rápida assimilação de informações.

O problema é, finalmente, que, para ajudar os professores a enfrentar as novas situações de ensino, oferece-se a eles hoje uma formação de tipo universitário em que predomina um acúmulo de conteúdos disciplinares. Esses conteúdos não são inúteis (não há boa pedagogia sem um bom conhecimento dos conteúdos ensinados), mas não se vê realmente em que eles permitem aos professores resolver os problemas com os quais são confrontados.

O que se deve fazer? É evidente que não sei: se tivesse a solução, já teria dito, e isso se saberia... Mas penso que estamos vivendo um conjunto de mutações que transformam não somente nossas sociedades mas também as formas de ser homem/mulher e de ser sujeito. Quatro fenômenos, relacionados entre si, parecem-me ter uma importância fundamental.

Primeiro, as práticas sociais incorporam hoje saberes mais numerosos e qualitativamente diferentes dos saberes que elas incorporavam outrora: informações, saberes-códigos, saberes-sistemas.³ É nesse sentido que se pode falar de uma sociedade do saber: uma sociedade na qual não se pode viver à vontade a não ser que se domine práticas (inclusive de consumo) que incorporam certas formas novas de saberes e de relações com os saberes.

Segundo, isso significa também que a própria natureza do vínculo social está mudando. O que define a pertença a um grupo é cada vez menos o compartilhamento de um certo número de valores e cada vez mais formas de interdependência nas quais os saberes desempenham um papel fundamental. Trata-se hoje de encontrar um lugar no grupo humano, e esse lugar é encontrado em função dos saberes (atestados por diplomas e confirmados por uma experiência profissional) que podem ser úteis ao grupo. De resto, posso acreditar no que quiser, viver como quiser, praticar a sexualidade que me convém.

Terceiro, esse novo tipo de vínculo social acarreta uma redefinição da subjetividade. O sujeito é valorizado, mas na esfera do privado, do íntimo, para o sujeito estético do que como sujeito político ou ético. Não há lugar para o sujeito na esfera social (exceto, evidentemente, no domínio do espetáculo), nessa esfera reina o "profissional" e o "parceiro".

Quarto, a interdependência ganha uma dimensão mundial. Esse fenômeno de globalização, simultaneamente, multiplica as formas de mestiçagem (entre culturas, sexos, faixas etárias, etc.), apaga assim as especificidades culturais e abre, portanto, a porta para a uniformização cultural pelos produtos culturais anglofonos. Essa globalização constitui uma nova etapa da dominação dos mais fracos pelos mais fortes e, ao mesmo tempo, uma possibilidade de construir novas formas de solidariedade entre os seres humanos.

É exatamente a definição do humano e do sujeito que está em jogo atualmente, e não simplesmente novas formas de organização das sociedades. Nes-

sa mutação, a questão da educação e da cultura são elementos essenciais. Esse movimento profundo na escala da história humana se desenvolve com uma escola, com formas de ensino e com tipos de professores que correspondem a uma outra época. Segue-se um acúmulo de contradições, que são cada vez mais vivas. A história mostra que, em uma situação desse tipo, rupturas, mais ou menos brutais, acabam acontecendo e que um outro modelo substitui o antigo. O que será esse modelo, o que será amanhã o ensino, o que será o professor e mesmo se haverá ainda professores, ninguém sabe e, bem no fundo, ninguém se arriscaria a profetizar a respeito.

NOTAS

1. Prefiro o termo *mobilização ao motivação*: mobiliza-se do interior, enquanto fica-se motivado pelo exterior. O termo *mobilização* ressalta o motor interno da atividade, a dinâmica pessoal.
2. Tomo essa expressão de Yves Schwartz (1988).
3. Sem que, no entanto, desapareçam os saberes contextualizados e construídos em uma experiência coletiva (cf. Yves Schwartz, 1988).

REFERÊNCIAS

- CHARLOT, B. *Du Rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, 1997. (Publicado em língua portuguesa pela Artmed: *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre, 2000.)
- CHARLOT, B. (dir.) *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*. Paris: Anthropos, 2001. (Publicado em língua portuguesa pela Artmed: *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre, 2001.)
- CHARLOT, B.; FIGEAT, M. *Histoire de la formation des ouvriers (1789-1984)*. Paris: Minerve, 1985.
- CHARLOT, B.; BAUTIER, É.; ROCHEX, J.-Y. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin, 1992.
- SCHWARTZ, Y. *Expérience et connaissance du travail*. Paris: Messidor, Éditions sociales, 1988.
- SÈVE, L. *Marxisme et théorie de la personnalité*. Paris: Éditions sociales, 1968.