

Conferências

A escola e o trabalho dos alunos

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade de Lisboa, 12 de Fevereiro de 2009
(XVII Colóquio Afirse — Secção Portuguesa,
“A escola e o mundo do trabalho”)

BERNARD CHARLOT

Quando os meus filhos franceses voltavam da escola, na década de 80, eu perguntava: “trabalhou bem na escola?”. Hoje, quando os meus filhos brasileiros chegam em casa, a minha pergunta é outra: “estudou bem na escola?”. Essa mudança está ligada às minhas pesquisas e reflexões sobre a escola, mas remete também para as diferenças entre a língua francesa e a portuguesa. Em francês, diz-se que os alunos *trabalham* na escola. Em português, pelo menos no Brasil, não se diz que trabalham, mas que *estudam* na escola. Da mesma forma, em português, diz-se que o professor *ensina* e que o aluno *aprende*. Em francês, pode-se dizer que o professor *ensina* ou que ele *aprende*; ou seja, o professor aprende (ensina)¹ coisas a alunos que têm que aprender essas coisas. Uma terceira diferença parece-me interessante. Em português, o aluno *acompanha* o professor, ou a aula. Em francês, o aluno *segue* o professor, ou a aula. São dois modelos implícitos completamente diferentes. O modelo francês nomeia *trabalho* o que o aluno faz na escola, mas, de fato, destaca a atividade do professor: este “ensina” coisas ao aluno, que o deve “seguir”. O modelo implícito português, ou, pelo menos, o modelo brasileiro, não designa a atividade do aluno como *trabalho*, mas ressalta a sua especificidade: o professor ensina, o aluno aprende; são duas atividades que não podem ser confundidas.

Essas diferenças me levam a duas questões. A questão central é a da atividade do aluno: qual é a natureza e a especificidade da atividade do aluno na escola? A segunda questão é menos importante, mas tem relevância também: será que essa atividade do aluno merece o nome de *trabalho*?

A QUESTÃO DA ATIVIDADE DO ALUNO:
UM DEBATE TEÓRICO E EPISTEMOLÓGICO

O que está em jogo no debate sobre a atividade do aluno é decidir se esta é apenas um reflexo da posição social

ou se se trata de uma atividade específica, que produz efeitos, mudanças, e deve ser considerada uma dimensão fundamental do que está acontecendo na escola. Esse debate abrange a questão das diferenças entre alunos oriundos de várias classes sociais, mas contempla também a questão do gênero.

A QUESTÃO DA ATIVIDADE NA SOCIOLOGIA
DAS POSIÇÕES E DISPOSIÇÕES

Nas décadas de 60, 70 e até 80 do século XX, a forma como se pensou a escola foi muito influenciada pela Sociologia da Reprodução, em particular a de Bourdieu, isto é, por uma Sociologia das posições e disposições. Ainda hoje permanecem prementes as explicações das dificuldades escolares dos alunos pela referência à família e ao meio social das crianças e, portanto, vale a pena refletir no lugar que essa sociologia atribui à atividade dos alunos.

Nesse modelo, o que importa é a posição social do aluno, definida com base na do seu pai, e não a sua atividade. Analisam-se a posição do aluno entrando na escola (*in*) e a sua posição saindo dela (*out*), comparam-se ambas e conclui-se que a escola contribui para a reprodução social. Nessa perspectiva, o que acontece dentro da escola não produz nada de novo. Tal abordagem, claro está, leva a desprezar ou menosprezar a atividade do aluno; não é necessário analisá-la detalhadamente.

No entanto, devem distinguir-se as sociologias da reprodução desenvolvidas por Baudelot e Establet e por Bowles e Gintis, em que a atividade quase não aparece, e a sociologia de Bourdieu, mais interessante (Baudelot & Establet, 1971; Bowles & Gintis, 1976; Bourdieu, 1998; Bourdieu & Passeron, 1992). Bourdieu levanta a questão do que o aluno faz na escola. Não analisa, porém, a própria atividade, mas, sim, os seus recursos, ou seja, as *disposições* que a sustentam, disposições essas que dependem da posição social do aluno. São essas disposições que importam e não o próprio desenrolar da

atividade. Elas aparecem na teoria como capital cultural e *habitus*.

No sistema conceitual de Bourdieu, a sociedade é constituída por um conjunto de campos. Nestes, há lutas: cada um tenta preservar e, se possível for, melhorar a sua posição. Para tanto, usa os recursos ao seu alcance, recursos esses que procedem da sua posição social. Em cada campo, as lutas para o poder dependem, antes de tudo, dos recursos de que dispõe cada um: do seu *capital*. No campo cultural (escola, imprensa, artes...) prevalece o capital cultural, conjunto de conhecimentos e relações com a cultura e a linguagem. Quem tiver mais capital cultural pode desenvolver nesse campo estratégias mais eficazes para melhorar a sua posição; no campo cultural, são estratégias de *distinção* (Bourdieu, 2007). Portanto, na teoria de Bourdieu, existe um espaço para as lutas, mas o desenrolar e o desfecho destas dependem dos recursos que as sustentam, isto é, afinal de contas, da posição social de quem age: o princípio de inteligibilidade da atividade não é a própria atividade, mas a estrutura social dos capitais investidos na atividade. Por isso, Bourdieu não fala de *atores*, mas de *agentes* sociais.

O conceito de *habitus* esclarece a diferença entre ator e agente. O *habitus* é um conjunto de disposições psíquicas, duráveis e transponíveis, que foram estruturadas socialmente e funcionam como princípios de estruturação das práticas e das representações (Bourdieu, 1989). Para compreender uma atividade, é preciso compreender por que o indivíduo age, e age de tal modo. Portanto, torna-se necessário saber quais são as suas ideias, expectativas, gostos, etc., isto é, quais as suas disposições psíquicas. Isso significa que, para entender uma atividade ou uma prática, há de analisar o *habitus*, o sistema de disposições psíquicas que a baseiam. E para conhecer o *habitus*, é preciso analisar as condições sociais em que ele foi construído. Assim, afinal, o que permite dar conta da prática são as condições sociais que construíram o *habitus*. Portanto, em última instância, a posição social é o princípio de inteligibilidade da atividade. As posições sociais são *reproduzidas* de uma geração para a seguinte, pelo menos em termos de probabilidades: as condições em que se forma a criança moldam socialmente o seu psiquismo e este a leva a representações e práticas que reproduzem a estrutura social de origem. Quem age é *agente* das estruturas sociais, uma vez que elas se reproduzem por mediação do seu *habitus*; não é um *ator* que, por sua atuação, iria contrariar a ordem social das coisas.

De acordo com esse modelo sociológico, o que acontece na escola depende fundamentalmente do capital cultural e do *habitus* dos alunos. Quem tem as disposições psíquicas e o capital cultural requeridos pela escola se torna um aluno bem-sucedido; quem não os tem fracassa. Os conceitos de atividade ou de trabalho escolar não cumprem nenhuma função importante no sistema explicativo.

Entretanto, a questão da atividade não está totalmente ausente do sistema de Bourdieu, como já mencionado. Mas ela é *senso prático*, como diz Bourdieu: raramente o *habitus* funciona em situações sociais exatamente similares às que o estruturaram e, portanto, faz-se necessária uma adaptação permanente, realizada pelo senso prático. Na maioria das vezes, essa adaptação não traz problemas, uma vez que existem muitas semelhanças entre as condições em que o *habitus* foi construído e as em que, mais tarde, tem de funcionar. Contudo, o último Bourdieu torna-se sensível às defasagens, cada vez mais frequentes na sociedade contemporânea engajada em mudanças rápidas, entre as disposições psíquicas fundamentais dos indivíduos (os seus *habitus*) e as situações sociais em que eles vivem hoje. Essas defasagens, porém, não levam Bourdieu a interessar-se pela atividade atual dos indivíduos, pela transformação dos *habitus*, pela construção de novos recursos culturais. Levam-no a destacar o sofrimento produzido por esses descompassos, a “miséria do mundo” (Bourdieu, 2003).

Será que estamos condenados a uma eterna reprodução? Bourdieu deixa uma porta aberta, o que possibilita entender por que, apesar de tudo, o próprio indivíduo Bourdieu se engajou com determinação nas lutas sociais da década de 90. Passado e futuro articulam-se no *habitus*, chave da reprodução. Portanto, para quebrar a reprodução, desconectar o futuro do passado e, assim, mudar a sociedade, é necessário mudar o *habitus*. Sendo assim, a tomada de consciência sociológica é a condição fundamental da mudança: pode mudar o mundo quem entende que suas representações e práticas foram condicionadas socialmente e, ao compreender isso, pode se livrar do condicionamento. A conscientização é condição necessária da transformação social, como no pensamento de Paulo Freire (Freire, 1976, 1983). Todavia, enquanto, em Paulo Freire, a conscientização pode ser efeito da formação, em Bourdieu ela não pode acontecer na escola, lugar onde as classes dominantes exercem a sua violência simbólica e o seu “arbitrário cultural”. A conscientização só pode ser produzida nas lutas sociais. Portanto, a atividade é princípio de transformação, mas se trata da atividade desenvolvida nas lutas sociais e não da atividade do professor e do aluno na sala de aula. De fato, Bourdieu não se interessa pela atividade escolar, pelo que acontece na sala de aula, mas pelas funções sociais da escola, pelo processo de reprodução social através dela.

A ANÁLISE DOS IMPLÍCITOS DA ATIVIDADE NA SOCIOLOGIA DE BOURDIEU E NOS ESTUDOS DE GÊNERO

Quando Bourdieu presta atenção à atividade escolar, ele destaca os implícitos dessa atividade, em detrimento, mais uma vez, do seu desenrolar. Bernstein já tinha salientado a diferença entre código elaborado (explícito) e código restrito (cheio de implícitos), e a existência, na

escola, de um currículo oculto, escondido (Bernstein, 1996). Caminhando pela mesma via, Bourdieu sustenta a ideia de que os verdadeiros critérios de avaliação da atividade do aluno são, na sua maior parte, implícitos. Implícitamente, a escola requer certa forma de relação com a cultura e a linguagem e, nas suas avaliações do aluno, é essa relação que a escola avalia. Em outras palavras, a escola não ensina o que avalia. Quem já construiu essa relação na sua família pode conseguir êxito escolar e quem não o fez, fracassa. Essa relação é socialmente construída, mas, já que fica implícita e, portanto, escondida, ela é considerada um fato da natureza: é “bom aluno” quem é naturalmente inteligente. O próprio professor, como Bourdieu evidenciou, valoriza o aluno talentoso, que parece ter êxito sem esforçar-se, e menospreza o aluno que trabalha muito para atender às exigências da escola, considerado “escolar demais”. Em outras palavras, e por mais paradoxal que seja, a própria escola não valoriza o trabalho escolar.

Ao se levar em conta essas análises, chega-se a distinguir o que a atividade escolar parece ser e o que ela é de verdade. Aparentemente, ela é uma atividade de formação oferecida a todos os alunos. De fato, atrás dessa fachada funciona a atividade real que permanece implícita: legitimar escolarmente e socialmente o poder das classes dominantes. Portanto, nessa perspectiva, o trabalho sociológico não visa a analisar o desenrolar da própria atividade, mas a desvelar os seus implícitos.

Assim, entende-se por que, por muitos anos, se falou da escola e da desigualdade social frente à escola sem analisar detalhadamente o que acontecia nas salas de aula. O diagnóstico estava pronto antes de ser aberta a porta da sala: nela ocorria um vasto processo de ilusão e engano, cujos pormenores não importavam. A esse respeito, muito significativas são algumas linhas, no fim do livro *A Reprodução* (1992), em que Bourdieu e Passeron avançam a hipótese de uma pedagogia racional, que explicitaria os implícitos da escola e, ao fazê-lo, possibilitaria o êxito dos jovens oriundos das classes dominadas. Descartam de imediato essa hipótese: por que as classes dominantes iriam implementar na escola uma pedagogia que levaria todos ao sucesso, enquanto a pedagogia atual beneficia os seus filhos? Não resta dúvida alguma: nesse modelo sociológico, a democratização da escola depende das lutas sociais que são desenvolvidas fora da escola e não de uma transformação interna das práticas escolares.

Hoje, uma grande parte dos pesquisadores que investigam a desigualdade social frente à escola interessa-se pela atividade escolar em si. Desvelar os implícitos dessa atividade permanece a abordagem dominante em outra área: os estudos de gênero. Para evidenciar os valores masculinos ocultos que permeiam o universo escolar, pesquisam-se os livros didáticos, os comportamentos dos professores e das professoras, as práticas de avaliação, etc. Esses implícitos foram identificados por

múltiplas pesquisas e são inegáveis. Contudo, os estudos de gênero negligenciam, e geralmente silenciam, um fato muito importante: em vários países, foi comprovado que as moças são mais bem-sucedidas na escola que os rapazes. Como isso pode acontecer em uma escola cujos valores implícitos são masculinos?

Muitas vezes, os estudos de gênero descartam esta questão com o seguinte argumento: as moças obtêm mais sucesso na escola, mas elas não conseguem valorizar os seus diplomas no mercado de trabalho. Esse raciocínio ressalta que as mulheres sempre são vítimas, inclusive quando parecem levar vantagem sobre os homens, mas não responde à questão. A escola não tem responsabilidade pelo que acontece no mercado de trabalho e o paradoxo permanece: em uma escola permeada por valores masculinos, são as mulheres que obtêm mais sucesso. Ao não se levar em conta esse fato, desliza-se da pesquisa para o discurso de vitimização.

Adriana Marrero, socióloga uruguaia, trabalha essa questão (Marrero, 2007). Ela explica que, além dos valores implícitos masculinos, há também na escola um discurso explícito, a ser levado em consideração. O que diz esse discurso explícito? Assevera que o êxito escolar não depende do sexo ou da categoria social e que qualquer um pode ser bem-sucedido na escola, desde que estude. Chegou a hora de ouvir também o discurso explícito da escola. Decerto, ele não anula os valores masculinos implícitos, mas ele produz efeitos de mobilização. Ao ouvir que ela pode ser tão boa quanto os rapazes, a moça pode mobilizar-se na escola, pois sente-se incitada a estudar. Essa mobilização é mobilização de quê? É mobilização da atividade da aluna.

Final de contas, por mais masculinos que sejam os valores da escola, não há muitos lugares onde uma moça ouve este discurso: que ela pode superar os homens. A escola é um dos poucos lugares que afirma explicitamente a igualdade entre os sexos e que abre espaço para as mulheres superarem os homens — o que, de fato, elas fazem. Decerto, isso é parcialmente um engano, uma ilusão, já que os valores masculinos atravessam a escola. Sabe-se, porém, que tal ilusão tem uma realidade social. A Sociologia chama de *self-fulfilling prophecy* (profecia autorrealizável) esse fenômeno em que uma convicção objetivamente errada acaba por gerar o que foi previsto. Pode-se considerar o sucesso escolar das moças e, também, o de alunos oriundos de classes populares como uma *self-fulfilling prophecy*: ao afirmar que qualquer um pode ser bem-sucedido, a escola cria as condições para que qualquer um o seja, embora isso exija um investimento pessoal maior quando se trata das moças ou dos jovens das camadas populares.

A pesquisa sobre a escola deve levar em conta, ao mesmo tempo, os seus valores implícitos e os seus princípios explícitos. Ao prestar atenção a estes, encontra-se a questão da mobilização dos alunos em seus estudos e,

portanto, aquela da atividade do aluno. Faz-se necessário, logo, um modelo de análise outro que não o da Sociologia da Reprodução — sem, por isso, esquecer as desigualdades social e de gênero.

POR QUE É PRECISO LEVANTAR A QUESTÃO DA ATIVIDADE DO ALUNO?

A Sociologia da Educação conseguiu ultrapassar o discurso da reprodução e da vitimização quando prestou atenção à resistência dos alunos. Foi importante o livro de Paul Willis, *Aprendendo a ser Trabalhador* (1991), mostrando que os jovens ingleses da classe operária desconsideram a escola e, assim, contribuem para a reprodução social através dela. Com efeito, essa resistência dos alunos às normas da escola atesta que o dominado não é um objeto sofrendo de forma passiva os processos de dominação. Quem melhor desenvolveu essa idéia foi Michel de Certeau, em particular no seu livro *Artes de fazer*, primeiro tomo de *Invenção do cotidiano* (1996). Evidenciou que o dominado tenta subverter a ordem dominante para tirar dela algum proveito. Por exemplo, ele sabe que, para receber assistência social, deve ter aparência de pobre sério, “bom pobre”. Quem é dominado não pode desenvolver *estratégias*, por lhe faltarem o controle do seu tempo e o domínio dos meios que lhe permitam atingir os seus fins. Entretanto, nem por isso fica passivo. Ele faz uso de *táticas* para aproveitar-se das situações que se apresentam e, assim, “inventa o cotidiano”, através de uma permanente “bricolagem” social. Resumidamente, por mais dominado que seja, um ser humano permanece um sujeito, ele atua e a sua atividade surte efeitos.

Essa é a ruptura fundamental com a Sociologia da reprodução e da vitimização, e ela traz para a frente do palco a questão da atividade. Vale destacar que tal abordagem se inscreve perfeitamente na tradição marxista: o marxismo é uma teoria da luta de classes, isto é, da atividade no conflito; não é uma teoria da reprodução das posições sociais, ou, pelo menos, não é apenas isso. O marxismo é uma teoria da *práxis*: ao transformar o mundo, o homem se transforma a si mesmo. O ser humano ocupa uma posição no mundo, mas, a partir dessa posição, ele tem uma atividade sobre o mundo. A atividade do aluno na sala de aula e fora dela é tão importante quanto a sua categoria social ou sexual para se entender o que está acontecendo na escola.

Logo, faz-se necessário explicitar o que é uma atividade. Alexis Leontiev, colaborador de Vygotsky, explica que uma atividade é uma série de ações e operações, com um motivo e um objetivo (Leontiev, 1984). Por que faço isso? É o motivo. Para que o faço? É o objetivo. Como atingir esse objetivo? Realizando ações, que requerem operações. Uma atividade tem uma eficácia e um sentido. Ela é eficaz quando as operações permitem chegar ao resultado visado. O sentido da atividade, segundo Leontiev, depende da relação entre motivo e objetivo. Quando

ambos coincidem, é mesmo uma atividade; senão, é apenas uma ação. Usemos um exemplo proposto pelo próprio Leontiev. Se eu estiver lendo um livro para preparar um exame, é uma ação, não é uma atividade: o motivo (o exame) não coincide com o objetivo da ação (conhecer o conteúdo do livro). Se eu estiver lendo o livro por interesse pelo conteúdo (motivo), trata-se de uma atividade. Essa distinção entre ação e atividade é interessante por destacar as eventuais defasagens entre os resultados de uma ação e seu motivo real.

Para analisar uma atividade, incluída a do aluno, é preciso interessar-se pelo sentido da atividade e pela sua eficácia.

Por que e para que um aluno estuda? Em minha opinião, essa é a questão básica, inclusive quando se pesquisa a questão das desigualdades sociais ou de gênero frente à escola. Afinal de contas, quando um aluno fracassa, não é diretamente por causa da sua condição social, embora essa possa influir também na avaliação do professor; é, antes de tudo, porque ele não estudou o suficiente. Por que não estudou o suficiente? Esta questão remete ao sentido que o aluno atribui ao estudo. Para se entender esse sentido, é preciso levar em conta a posição social e o sexo do aluno, que interferem bastante na sua relação com o saber e com a escola. Minhas pesquisas sobre essa relação focalizam três questões, ligadas. Para o aluno, em especial para um aluno de meio popular, qual é o sentido de ir à escola? Para ele, qual é o sentido de estudar, ou de se recusar a estudar? Qual é o sentido da aprender e de compreender, quer na escola, quer fora da escola? (Charlot, 1999, 2000, 2005a; Charlot *et al.*, 1992).

Trata-se, fundamentalmente, de investigar a mobilização do aluno no estudo. Evito falar de *motivação*, prefiro usar a palavra *mobilização*. Com efeito, “motivar os alunos” consiste, muitas vezes, em inventar um truque para que eles estudem assuntos que não lhes interessam. Prestar atenção à mobilização dos alunos leva a interrogar-se sobre o motor interno do estudo, ou seja, sobre o que faz com que eles invistam no estudo. Motiva-se alguém de fora, mobiliza-se a si mesmo de dentro. Ao levantar a questão da mobilização, encontra-se a do desejo e, logo, a do inconsciente e, de forma mais geral, a teoria psicanalítica — que Vygotsky e Leontiev descartavam (Charlot, 2005b).

Encontra-se a questão do sentido por outro caminho, diretamente ligado à experiência docente. Ninguém aprende sem desenvolver uma atividade intelectual; ou seja: quem não estuda, não aprende. Logo, vem a questão do “motivo” desse investimento na atividade, para utilizar a palavra de Leontiev. Qual o sentido dessa atividade para o aluno? Quando não existe nenhum sentido, não há atividade alguma: ninguém faz algo sem nenhum motivo. Mas a situação mais frequente na escola é aquela em que o aluno age por um motivo não relacionado com o próprio saber. No caso extremo, encontra-se o adolescente francês que, um dia, disse: “na escola, gosto de

tudo, fora as aulas e os professores”. No caso comum, acham-se os alunos que estudam para tirar uma boa nota ou ganhar o celular prometido pelo pai. No caso ideal, o aluno estuda porque se interessa pelo conteúdo estudado. Está claro que a eficácia do estudo não é igual em todos esses casos. Leontiev diria que só o último trata de atividade, enquanto os demais são ações nas quais existe um descompasso entre motivo e objetivo.

Aprender requer uma atividade intelectual. Só se engaja numa atividade quem lhe confere um sentido. Quando esse sentido é afastado do resultado visado pela ação de estudar, o engajamento nesta é frágil. Ao contrário, quando motivo e objetivo da atividade coincidem, esta faz muito sentido e sente-se prazer ao desenvolvê-la e, ainda mais, ao atingir o objetivo. Atividade, sentido, prazer: esses são os termos da equação pedagógica a ser resolvida.

A questão da desigualdade social e de gênero frente à escola não é perdida de vista. Ela é integrada em uma perspectiva mais ampla do que a da reprodução, da vitimização, da ação unilateral dos dominantes: qual é o sentido da escola, da atividade escolar, do saber, do aprender quando se pertence a uma classe social ou a um sexo dominado? Esse sentido é construído fora da escola, claro está, mas decorre também, por muito, do que está acontecendo dentro da escola. Os alunos não são iguais frente à escola: nesse ponto, a Sociologia da reprodução está certa e os seus achados permanecem importantes. Mas ao levar em consideração a questão da atividade escolar, que ela negligenciou, torna-se possível descartar o determinismo sociológico e, assim, entender como é possível que alunos dos meios populares sejam bem-sucedidos na escola, apesar de todas as probabilidades contrárias, e como é possível que as moças tenham mais êxito do que os rapazes em uma escola permeada por valores masculinos.

Contudo, para analisar a atividade do aluno, não basta levantar a questão do seu sentido; é preciso, ainda, prestar atenção à sua eficácia. O que vamos fazer adiante.

A ATIVIDADE ESCOLAR, NA PERSPECTIVA DA PRÓPRIA ESCOLA E NA DOS ALUNOS

Fracassa o aluno que não estuda, mas fracassa também o aluno que desenvolve na escola uma atividade outra que não aquela que caracteriza a escola.

QUAL É A ESPECIFICIDADE DA ATIVIDADE ESCOLAR?

Responder detalhadamente a essa questão requer análises precisas e longas, que não podem ser desenvolvidas neste artigo, de tamanho limitado. Portanto, apresentarei diretamente algumas conclusões, consideradas como enunciados a serem discutidos (Charlot, 1999, 2000; Charlot *et al.*, 1992).

A escola é um lugar onde o mundo é tratado como objeto e não como ambiente, lugar de vivência.

Às vezes, esse objeto de pensamento tem um referente fora da escola, no meio de vida do aluno. Mas nesse caso a relação com o objeto de pensamento deve ser diferente da relação com o referente. A Lisboa de que fala o professor de Geografia não deve ser confundida com a Lisboa em que o aluno vive. De certo modo, trata-se da mesma cidade, mas a relação com ela não é similar nos dois casos: esta é lugar de vivência, aquela é objeto de pensamento. Quando o aluno não consegue fazer a diferença entre ambas e se relaciona com aquela como se fosse esta, ele tem problemas na escola. Por exemplo, o professor pergunta quais são as funções da cidade de Lisboa, o que requer pensar a cidade no seu papel de capital, e o aluno responde narrando como ele, seus pais e seus amigos andam pela cidade.

Muitas vezes, o objeto de pensamento da escola não tem referente no meio de vida do aluno. Pertence a um universo específico, construído pela Ciência e pela escola. As operações básicas da Aritmética têm alguns referentes nas práticas sociais fora da escola, onde os alunos contam, adicionam, multiplicam, mas esses referentes passam a ser raros quando o aluno avança na Álgebra: quem, na sua vida, resolve equações do segundo grau? A noção de peso tem um referente no mundo cotidiano, a de átomo não tem. Controlar a relação entre o objeto de pensamento e os seus referentes no meio de vida, e introduzir o aluno em universos intelectuais constituídos por objetos cujo sentido não decorre de uma relação com o mundo vivenciado é, sob duas formas correlatas, o problema central da pedagogia escolar.

Sendo assim, temos de repensar a questão da ligação entre o mundo familiar do aluno e o que se ensina na escola. Muitas vezes, tenta-se resolver o problema do fracasso escolar ligando tudo ao mundo cotidiano do aluno. Essa ligação, porém, constitui, ao mesmo tempo, um apoio e um obstáculo. É um apoio porque ela dá sentido ao que a escola ensina. É obstáculo quando ela oculta o sentido específico da atividade escolar. Assim, Vergnaud mostrou como a representação familiar da subtração obsta à sua compreensão matemática (Vergnaud, 2005). O José sai de casa com trinta euros e perde dez euros: com quantos euros volta a casa? O aluno resolve esse problema sem dificuldade porque os significados de “perder” e de “subtrair” convergem. Agora, o José sai de casa com trinta euros, ganha dinheiro e volta a casa com cinquenta euros: quanto ele ganhou? Para resolver o problema, o aluno deve fazer uma subtração, o que, para ele, não é lógico, já que o José ganhou dinheiro. Poder-se-ia dar muitos exemplos em que a referência ao mundo cotidiano cria uma dificuldade para o aluno (Silva, 2004, 2009). Poder-se-ia, ainda, evocar a noção de obstáculo epistemológico em Bachelard e as ideias de Vygotsky, sustentando que existe uma diferença de natureza entre saber comum e saber científico ou escolar (Bachelard, 1996; Vygotsky, 1987). O que importa é que

o ensino tenha sentido, não é que esteja ligado ao mundo familiar do aluno; esta opção representa apenas uma solução possível, em certos casos, e pode ser perigosa ou impossível em outros.

Para relacionar-se ao mundo como objeto de pensamento, são fundamentais os processos de distanciamento-objetivação e de sistematização. A distanciamento possibilita ao aluno sair do mundo subjetivo das emoções, dos sentimentos, da experiência vivenciada e pôr o mundo como objeto a ser pensado. Distanciamento e objetivação são indissociáveis e ocorrem em um só processo: o Eu constitui-se num Eu epistêmico, distinto do Eu empírico, no processo pelo qual ele coloca o mundo como objeto de pensamento. Esse processo de distanciamento-objetivação só é possível graças à linguagem; somente pela linguagem podem existir objetos de pensamento e um sujeito racional para pensá-los (Vygotsky, 1987). Se na escola impera a linguagem, é porque esta possibilita construir objetos de pensamentos diferentes dos objetos de vivência, o que é a especificidade da escola.

A sistematização é um processo complementar da distanciamento-objetivação. É possível constituir objetos de pensamento sem ligá-los em sistema, mas este sempre é o horizonte do pensamento, visto que um conceito é definido pelo conjunto de relações que ele mantém com outros conceitos e não por uma ligação direta com um referente. A sistematização é que permite construir disciplinas (Matemática, Física, História, etc.) e não é por acaso que o projeto interdisciplinar sempre esbarra no problema da sistematização. Quer em Vygotsky, quer em Piaget, a questão da sistematização é fundamental. Para Vygotsky, há três diferenças entre saber cotidiano e saber científico: este é consciente, voluntário e sistematizado, diferentemente daquele (Vygotsky, 1987). Para Piaget, chega-se ao fim da construção das operações intelectuais quando se pode pensar sistemas, isto é, quando o real é a realização de uma possibilidade do sistema (Inhelder & Piaget, 1976; Piaget, 2008).

Distanciamento, objetivação, sistematização, ou seja, indissociavelmente, constituição do Eu como Eu epistêmico e do mundo como objeto de pensamento, definem a especificidade da atividade escolar. Essa definição vale para as disciplinas fundamentadas em enunciados (Matemática, História, Português...), mas, também, para disciplinas que se ocupam do corpo ou das Artes. Há uma diferença entre a peleja na rua, com pontapés e tapas, e a luta desportiva na escola. A luta tem regras, normas, que podem ser faladas, explicitadas, enquanto a peleja é uma vivência sem palavras (senão palavrões). Da mesma forma, há uma diferença entre o desenho bonitinho do aluno da escola de educação infantil e um quadro de Picasso: diferença de técnica, de construção, de incorporação ou recusa ostensiva de normas.

Existe uma especificidade da atividade escolar. Ela requer determinadas relações com o mundo, com os outros,

consigo mesmo, com a linguagem, com o tempo, que definem certa relação com o saber e com a escola (Charlot, 2000, 2005a). Essas relações não são socialmente neutras, uma vez que começam a ser construídas na classe média, que valoriza a linguagem, enquanto a relação com o mundo das classes populares é outra. Portanto, não é surpreendente que os filhos das classes populares tenham mais dificuldades na escola que os filhos da classe média.

Entretanto, essa atividade escolar específica não é um “arbitrário cultural”, um simples reflexo das normas das classes dominantes, como o sustentam Bourdieu e Passeron (1992). Ela tem um valor de formação, um valor antropológico, por ser uma forma específica e muito elaborada de se relacionar com o mundo. É preciso evitar dois erros. Primeiro erro: considerar essa atividade como simples imposição da classe dominante, esquecendo-se do seu valor de formação. Segundo erro, simétrico: considerar que só essa atividade tem um valor. Há outras formas de aprender, outras formas valiosas de se relacionar com o mundo, com os outros, consigo mesmo, outras atividades que vale a pena serem desenvolvidas e aperfeiçoadas em uma vida humana. A esse respeito, deveríamos refletir sobre o fato de que, hoje em dia, a escola invadiu a vida dos jovens e tende a impossibilitar outras formas de se relacionar com o mundo.

SERÁ QUE A ATIVIDADE ESCOLAR PODE SER CONSIDERADA UM TRABALHO?

A resposta a essa questão depende, obviamente, da forma como se define o que é um “trabalho”.

De três pontos de vista a atividade escolar pode ser considerada um trabalho. Exige esforço e gasta energia. Funciona sob condições de tempo, espaço, material e é avaliada. Por fim, desenrola-se num quadro social. Portanto, ela apresenta certas características do trabalho. Aliás, pelo menos na França, as crianças novas, em especial na educação infantil, fazem questão de dizer que, na escola, *trabalham*. Ter uma atividade social e séria fora de casa, como os pais, atesta que já se é “grande”.

No entanto, existem diferenças fundamentais entre a atividade do aluno e o trabalho fora da escola. O filósofo Alain ressalta o que distingue o aluno e o aprendiz. Este não pode desperdiçar a matéria, nem perder tempo, porque matéria e tempo são dinheiro. Portanto, ele não pode tentar e, logo, não está em boas condições para pensar. Pelo contrário, o aluno pode ensaiar, tentar, fracassar, recomeçar e, ao fazê-lo, não perde dinheiro: ganha formação (Alain, 1969).

Do ponto de vista marxista, também, deve-se distinguir trabalho e atividade escolar. Com efeito, esta não gera mais valia, pelo menos imediata e diretamente; ela produz formação. Por isso, o aluno não recebe salário; ganha conhecimento, competência, notas, diploma.

Final de contas, a atividade escolar é ou não é um trabalho? Poder-se-ia dizer que os alunos “trabalham”

(entre aspas), fazendo uma coisa específica que se chama estudar. Entretanto, os próprios alunos têm cada vez menos consciência da especificidade da atividade escolar. Como vamos ver, eles tendem a considerá-la como um trabalho imposto aos jovens pelos adultos.

QUANDO A ATIVIDADE ESCOLAR SE DEGRADA EM TRABALHO ALIENADO

Hoje em dia, cada vez mais se esquece da escola como lugar de saber e se pensa nela como caminho para o emprego. Encontra-se esta relação com o saber e com a escola na fala dos pais, nos discursos dos políticos, nos artigos dos jornais, no *marketing* das escolas particulares e, portanto, não é de admirar que ela tenha se tornado dominante, também, entre os alunos.

As minhas pesquisas sobre a relação com o saber evidenciaram que muitos alunos vão à escola para passar de ano, receber um diploma e ter um bom trabalho mais tarde. Essa posição é realista, claro está, mas o problema é que cada vez mais alunos frequentem a escola apenas para isso (e, claro, para verem os amigos). A escola como lugar de saber e de formação está sendo ocultada pela escola como promessa de inserção socioprofissional. Já ouvi jovens perguntando: “os professores recebem um salário, por que é que nós não recebemos um salário?”. Na lógica deles, essa pergunta é legítima: a escola é o início da carreira profissional e, portanto, o aluno já deveria receber um pequeno salário.

Além disso, para muitos alunos, no Brasil como na França, quem é ativo no ato de ensino-aprendizagem não é o aluno, é o professor. O que significa estudar, para crianças brasileiras da quarta série (quinto ano)? É fazer o que a professora diz que se deve fazer. É escutá-la, sem bagunçar, brincar, brigar (Ireland *et al.*, 2007). Quem vai à escola e presta atenção ao que diz a professora cumpriu o seu dever de aluno. O que vai acontecer a seguir depende da professora. Se ela explicar bem, o aluno vai saber e tirar uma boa nota. Conclusão lógica: a nota ruim é injusta quando o aluno escutou a professora. Se ele não entendeu nada, é porque a professora não explicou bem e é ela quem deveria tirar a nota ruim.

Nessa lógica, é a ideia de atividade intelectual do aluno que desaparece. A escola torna-se um lugar onde se devem cumprir tarefas. Por quê? Porque a professora mandou e quem não obedece não vai passar de ano e não conseguirá um bom emprego mais tarde. Para Leontiev, como vimos, só se pode falar de atividade quando o motivo e o objetivo coincidem: estuda-se para apropriar-se de um conhecimento. Na lógica que está se tornando dominante, estuda-se (quando se estuda...) para ter boas notas, passar de ano, ser aprovado no vestibular, ter um bom emprego: motivo e objetivo discordam. Portanto, não existe mais atividade. Sendo assim, qual é a significação do que o aluno faz na escola? Leontiev responderia que se trata de ações. Podemos dizer, também, que é um

trabalho: um trabalho alienado. Os alunos devem gastar energia para cumprir normas e ganhar boas notas, mas foram desapropriados e se desapropriam a si mesmos do sentido do que fazem. Quando a atividade escolar perde a sua especificidade, apenas sobra um trabalho alienado, quer se trate do aluno ou do professor. E esse trabalho, temos de admiti-lo, é chato, muito aborrecido.

Devemos refletir nisso. Até que ponto as nossas escolas induzem os alunos a ter uma atividade intelectual, os introduzem em universais novos, constroem outras formas de se relacionar com o mundo? Até que ponto, ao contrário, privilegiam tarefas estandardizadas e obediência às normas? Eis um elemento de resposta: quando um aluno chega atrasado à escola, deve ir de imediato ao escritório do coordenador para justificar-se e, assim, perde mais um pouco da aula. Dar satisfação à instituição é mais importante do que aprender...

NOTAS

1. Em francês utiliza-se um mesmo vocábulo para as palavras aprender e ensinar: *apprendre*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALAIN (1969). *Propos sur l'éducation*. Paris: PUF.
- BACHELARD, Gaston (1996). *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- BAUDELLOT, Christian & ESTABLET, Roger (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero.
- BERNSTEIN, Basil (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle*. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- BOURDIEU, Pierre (1998). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre (2003). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre (2007). *A Distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Editora Zouk.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1992). *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- CERTEAU, Michel de (1996). *Invenções do Cotidiano: 1 Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes.
- CHARLOT, Bernard (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos.
- CHARLOT, Bernard (2000). *Da Relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ARTMED.
- CHARLOT, Bernard (2005a). *Relação com o saber, Formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: ARTMED.

- CHARLOT, Bernard (2005b). O sociólogo, o psicanalista e o professor. In Leny Magalhães MRECH (org.), *O impacto da Psicanálise na Educação*. São Paulo: Avercamp Editora, pp. 33-55.
- CHARLOT, Bernard; BAUTIER, Élisabeth & ROCHEX, Jean-Yves (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- FREIRE, Paulo (1976). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1983). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- INHENDER, Bärbel & PIAGET, Jean (1976). *Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente*. São Paulo: Pioneira.
- IRELAND, Vera Ester et al. (2007). *Re-Pensando a Escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Brasília: UNESCO e INEP.
- LEONTIEV, Alexis N. (1984). *Activité, Conscience, Personnalité*. Moscou: Ed. Du progres.
- MARRERO, Adriana (2007). Hermione en Hogwarts, o sobre el éxito escolar de las niñas. In Adriana MARRERO (org.), *Educación y Modernidad, Hoy*. Valencia: Germania / Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, pp. 203-245.
- PIAGET, Jean (2008). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária.
- SILVA, Veleida Anahi da (2004). *Savoirs quotidiens et savoirs scientifiques: l'élève entre deux mondes*. Paris: Anthropos.
- SILVA, Veleida Anahi da (2009). *Por que e para que aprender a matemática?* São Paulo: Cortez.
- VERGNAUD, Gérard (2005). Prefácio. In Maria Lucia Faria MORO & Maria Tereza Carneiro SOARES (orgs.), *Deseños, palavras e números: as marcas da matemática na escola*. Curitiba: Editora da UFPR.
- VYGOTSKY, Lev (1987). *Sémionovitch. Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- WILLIS, Paul (1991). *Aprendendo a ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 12 de Fevereiro de 2009 (XVII Colóquio Afirse — Secção Portuguesa, “A escola e o mundo do trabalho”)*

BERNARD CHARLOT

bernard.charlot@terra.com.br

Professor-Visitante da Universidade Federal de Sergipe, Brasil (NPGED e NPGECIMA /UFS), membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Contemporaneidade (EDUCON). Professor emérito da Universidade de Paris 8. Professor Afiliado da Universidade do Porto.

Charlot, Bernard (2009). O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 12 de Fevereiro de 2009. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 10, pp. 89-96.
Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>