

A MOBILIZAÇÃO NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE^{1 2}

Bernard Charlot³

Sérgio: O professor Bernard Charlot é, atualmente, professor visitante nacional sênior, com bolsa CAPES, na Universidade Federal de Sergipe, no Núcleo de Dança e Teatro, e na Universidade Federal de Sergipe é membro dos cursos de Pós-Graduação em Educação e em Ensino de Ciências e Matemática. É também professor titular emérito da Universidade de Paris 8 e professor afiliado da Universidade de Porto, em Portugal. Na Universidade Federal de Sergipe é líder do grupo de pesquisa CNPq, “Arte, diversidade e contemporaneidade”, o ARDICO, e membro do grupo de pesquisa CNPq, “Educação e contemporaneidade”, o EDUCON. Seu principal tema de pesquisa nos últimos anos é a relação dos alunos com o saber e a escola. Publicou também sobre a globalização e a educação numerosos livros e artigos publicados ou traduzidos em muitos países. Já orientou diversas teses e dissertações, e supervisionou vários pós-doutorados na França e no Brasil. Bom, com o senhor a palavra e muito obrigado desde já.

Bernard Charlot: Obrigado, professor Sérgio. Bom dia a todos e a todas que estão aqui nesta sala e na outra sala. Vou falar em português, claro, eu trabalho em português, eu vivo em português, escrevo mais em português do que em francês. Você, Sérgio, é um carioca de São Paulo, eu sou um francês nordestino. Vou falar em português, mas, em homenagem aos meus colegas franceses, que eu cumprimento, vou falar em português com sotaque francês. Gostaria de agradecer à UFRJ pelo convite, à Faculdade de Educação, ao FORPROLI, aos responsáveis, ao Consulado da França, aos dois coordenadores gerais do evento e ao professor Sérgio, a quem tenho o prazer de encontrar novamente.

Pediram-me que abordasse o tema "A mobilização no exercício da profissão docente". Fiquei um pouco perplexo para entender em que consistiria esse tema, o que seria essa história de mobilização no exercício da profissão docente. Entendi com base nas pesquisas que eu fiz, durante 25 anos, na França e agora no Brasil. Hoje o conceito de mobilização é um conceito fundamental e, portanto, vou começar explicitando essa questão da mobilização do professor

¹ N. O. - Transcrição da Palestra de Abertura do I Colóquio Internacional de Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras, proferida em 16 de março de 2012.

² N. O. Texto adaptado por Sergio Luiz Baptista da Silva e Cláudia Maria Bokel Reis – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Revisão final e subtítulos por Bernard Charlot.

³ CAPES/Universidade Federal de Sergipe. Contato: bernard.charlot@terra.com.br

em relação ao aluno, porque acho que não se pode falar do professor sem falar dos alunos. Não se entende nada de professor, se não se pensa a relação entre o professor e o aluno. Alguns professores pensam que se tornar professor seria um trabalho extraordinário, maravilhoso, se não existissem alunos. Porém, existem alunos. Existem alunos e, portanto, temos que pensar a relação dos dois para pensarmos na mobilização dos professores. Em um segundo momento, vou falar sobre o professor na sociedade contemporânea, em particular no Brasil, as contradições, os desafios que ele tem que enfrentar, começando por falar dos quatro choques históricos que o professor teve de enfrentar, desde a década de 1960, e, depois, de algumas das principais contradições que ele tem que enfrentar hoje em dia.

1. A questão da mobilização, do sentido, do desejo

Em primeiro lugar, então, gostaria de tratar da questão da mobilização. Para um aluno, nas minhas pesquisas, em particular, para um aluno de bairro popular, qual o sentido de se ir à escola cada dia? Qual o sentido em estudar? Ou recusar-se a estudar? Qual o sentido em aprender, em compreender, quer na escola, quer fora da escola?

Creio que podemos, de imediato, aplicar esse questionamento aos professores. Para um professor, qual o sentido de ir à escola todos os dias? Será que ele vai à escola com o entusiasmo de quem vai formar as novas gerações humanas? Ou vai à escola pensando "*Ah, mais um dia que vou ter que aguentar essas pragas*"? É claro que a questão da mobilização do professor começa lá, em se questionar qual o sentido que ele atribui em ir à escola todos os dias. Qual o sentido em ensinar? Qual o sentido ensinar tal ou qual disciplina?

Portanto, a questão básica para mim é a questão do sentido, mas eu tenho que fundamentar mais essa questão do sentido. Por que é tão importante essa questão do sentido? Porque (eu volto para os alunos) afinal de contas, só aprende quem estuda. Essa coisa é muito trivial, é uma coisa que, de certa forma, cada um sabe, mas que foi completamente enterrada por um enorme discurso complicado e complexo sobre a pedagogia. Acho que temos que partir desse ponto: só aprende quem estuda e, portanto, de imediato, vem a pergunta: por que será que o aluno vai fazer o esforço de estudar e continuar estudando? Porque não se concebe estudo sem esforço. Qual o sentido para ele ir à escola? Será que a escola tem um sentido ligado ao fato de aprender?

Todos os alunos gostam da escola, seja na França, seja no Brasil, porque a escola é lugar dos colegas, a escola é lugar da juventude. O problema não é a escola; como me disse uma vez um adolescente francês: "na escola eu gosto de tudo, fora das aulas e dos professores". Isso, acho, define bem a relação com a escola, com o saber, de muitos alunos: trata-se da questão do sentido, da questão da atividade e também da questão do prazer.

Só continua estudando quem encontra uma forma de prazer no estudo; quem não encontra nenhuma forma de prazer não vai continuar estudando. Portanto, o que eu chamo de equação pedagógica não é essa questão sobre pedagogia tradicional e pedagogia construtivista, pois estou cansado desse discurso. O que me parece fundamental, o que eu chamo de equação pedagógica, é aprender = atividade intelectual + sentido + prazer. Essa é a questão que temos que resolver no que diz respeito ao aluno, mas também no que tange ao professor. Ensinar: qual o sentido de ensinar hoje? Qual o prazer de ensinar hoje? Qual tipo de atividade intelectual tem o professor quando ele ensina? São as questões básicas. E, afinal de contas, a questão que está por trás disso é a questão do desejo. É por isso que, sendo filósofo, tendo trabalhado mais como sociólogo, eu cheguei a me interessar pela psicanálise, porque devemos entender a questão do desejo para podermos entender a mobilização do aluno no estudo.

Eu falo de mobilização, não falo de motivação. Eu não gosto da palavra motivação. Porque, muitas vezes, quando se diz que se vai motivar os alunos, trata-se de encontrar uma forma de os alunos fazerem o que eles não estão com vontade de fazer. Isso funciona uma semana, duas semanas e depois nada. O problema não é fazer com que os alunos façam o que eles não estão com vontade de fazer; o problema é fazer nascer um desejo. Motivam-se os outros de fora, mobiliza-se a si mesmo de dentro. O meu problema é fazer algo para que o aluno se mobilize de dentro e, portanto, o problema é fazer nascer um desejo de aprender, um desejo que vai permanecer depois da minha presença, da minha ação direta e imediata, não é só uma questão de motivar, e, portanto, a questão da mobilização é fundamental no que pesquisei sobre a relação do aluno com o saber e com a escola.

Assim, acho que temos o mesmo problema com o professor, ou seja, a questão da mobilização do professor. Afinal de contas, qual o desejo, qual a fonte do desejo de ser professor hoje em dia? Qual a fonte do desejo de ser professor, eu diria, apesar de tudo, inclusive apesar do triste salário. Acho que tenho que dizer aos meus colegas franceses que o salário dos professores no Brasil é muito baixo, pior, bem pior do que o salário dos professores franceses. Temos professores que trabalham em duas ou três escolas diariamente. Nesse sentido, portanto,

devemos refletir sobre qual o desejo, qual a fonte do desejo de ser professor, hoje em dia, no Brasil, apesar de tudo? Acho, assim, que a questão básica é a questão do desejo, da equação pedagógica: desejo, prazer, sentido, tipo de atividade. Entretanto, no caso do professor a questão é bem mais complexa do que no caso do aluno.

2. Aprender e ensinar: articular mobilizações do aluno e do professor

Em primeiro lugar, porque o professor funciona em uma estrutura complexa, e acho que quando Freud disse que existem três missões impossíveis que são educar, governar e analisar, no sentido da psicanálise, ele invocou essa dificuldade. Vou tentar explicar. Enquanto professor, eu posso ser um professor com uma aula extraordinária, se o aluno não quer estudar, a aula não funciona. Isso significa que, de certa forma, pelo menos em um primeiro enunciado, o nosso trabalho não é ensinar, é fazer com que os alunos aprendam. Não estou dizendo que não devemos dar aula, estou dizendo que, na sua lógica fundamental, a escola não é um lugar para o professor ensinar, é um lugar para o aluno aprender. Certa vez, encontrei-me com um colega que, ouvindo-me explicar isso, me disse:

“Sabe, uma vez, eu fui professor numa escola privada. Quando cheguei, o diretor me disse”:

“Cuidado, hein, essa minha escola não é um lugar para dar boa aula”.

“O senhor não quer que eu dê boa aula”?

“Não, eu quero que os alunos aprendam”.

Entende-se a diferença? De certa forma, dizer *“Eu dei uma boa aula, mas eles não aprenderam nada”* é, pois, um problema. Se os alunos não aprenderam nada, será que a aula era boa?

E, portanto, a nossa "maldição", de certa forma, de professor é que dependemos dos alunos. Os alunos dependem de nós, mas existe uma contradependência de nós para com os alunos. Se eles não querem estudar, eles vão fracassar. Quem vai ser cobrado? O aluno, mas também o professor. A autoestima e o sucesso pedagógico do professor dependem da mobilização intelectual dos alunos. Isso significa também que, de forma geral, a mobilização do docente deve provocar, desencadear, de certa forma, a mobilização dos estudantes, dos alunos, ou seja, uma mobilização com uma dupla articulação, como diriam os linguistas.

Isso coloca o professor numa situação difícil. Talvez, seja por isso que existe um sentimento de ser ameaçado, que encontrei em vários lugares em que já lecionei, como na França, na Tunísia, no Brasil. O professor, em particular o professor de nível fundamental I, de escola primária, sente-se ameaçado. Eu digo, brincando: seja qual for a pergunta que você fizer, ele vai responder em primeiro lugar "não é minha culpa". Ele se sente ameaçado, porque, de certa forma, ele depende do outro. Ser professor não é produzir diretamente o resultado da sua ação profissional. É produzir condições que façam com que os alunos aprendam; afinal de contas, é a atividade do aluno que produz o saber e o que deve produzir o professor são as condições para que o aluno entre nessa atividade; o que coloca o professor numa situação difícil.

Esse problema da articulação entre atividades do professor e do aluno aparece em outro assunto: quem é ativo no ato de ensino/aprendizagem? Vou dar a forma francesa e a forma brasileira, mas ambas convergem. Na França, encontrei alunos dizendo que não tinham problema na escola: *“É como se a minha cabeça fosse um gravador: o professor fala, a cabeça grava”*. Outro aluno disse: *“Ah! Esse professor é muito bom. Quando ele fala, as suas palavras entram diretamente na minha cabeça”*. O ideal pedagógico-epistemológico do aluno é que o professor deve explicar bem, e, assim, as palavras entram diretamente na cabeça do aluno. Eles consideram que é a professora que tem que fazer o trabalho.

No Brasil, eu fui consultor de uma grande pesquisa da UNESCO de Brasília, em 2006, acho (pode ser baixada do site da UNESCO), sobre os alunos da 4ª série da época, hoje quinto ano, o que equivaleria ao último ano do ensino primário na França. Diante de uma série de estatísticas, como sempre na UNESCO, eu consegui introduzir um pouco de pesquisa qualitativa sobre o que significa, afinal de contas, estudar para um aluno de nove, dez anos, brasileiro, em 10 regiões metropolitanas no Brasil. Nessa pesquisa, havia alunos de Porto Alegre, de São Paulo, de Manaus e de muitos lugares do Brasil. Encontramos duas respostas.

Em primeiro lugar, para o aluno, estudar é fazer o que a professora disse que tem que fazer. Não existe o triângulo pedagógico "professor, aluno, saber". Existe uma relação direta professor-aluno, uma relação de obedecer ao adulto institucional, e a questão do saber não entra nessa história.

Em segundo lugar: *“na escola tem que estudar; não se deve bagunçar, brincar, brigar”*. Um aluno mais esperto diria: *“Eu bagunço um pouco, mas também escuto a professora”*.

A resposta é a mesma na França e no Brasil: na escola, aprender é escutar. Quando eles falam em refletir, não é a respeito da escola, é a respeito de aprender na vida. Na vida, temos que ter

experiência e refletir sobre essas experiências. Na escola, se deve escutar a professora. Conclusão lógica: *“Se eu escutar a professora e se eu tirar uma nota ruim é muito injusto, porque escutei a professora. Se não sei, é por que a professora não explicou bem, é ela quem deveria tirar a nota ruim. O pior é que foi ela quem me deu a nota ruim”*. Eles funcionam nessa lógica que não é nada uma lógica construtivista, de pedagogia ativa.

A questão fundamental é ter alunos que estudem, que se mobilizem e, desse ponto de vista, a resposta construtivista é interessante, mas ela se tornou uma palavra mágica no Brasil, uma pseudoresposta. Com efeito, o construtivismo repousa na atividade do aluno e a maioria dos alunos não entende que é com base na sua atividade que eles vão aprender. Portanto, o construtivismo não é uma situação dada, é uma situação a ser construída, é uma conquista, é até uma conquista contra os alunos, às vezes, ainda mais contra a família popular que quer uma escola da autoridade, que não quer uma escola da pedagogia ativa e do construtivismo.

Por fim, creio que exista o mesmo nível de complexidade em relação ao trabalho docente, mas com outra formulação. Por muito tempo, insisti sobre isso: a lógica da escola é aprender. Aliás, acabei de dizê-lo: a escola é lugar para o aluno aprender, não para o professor ensinar. Ao bem refletir, porém, o assunto é mais complexo, porque o professor representa também um patrimônio de saber, um patrimônio cultural que foi construído pelas gerações anteriores e, portanto, o professor tem também que ensinar. É essa a aparente dificuldade fundamental, não é tradicional versus construtivista. Devemos, enquanto representantes da espécie humana, de outras gerações, de uma sociedade, de uma cultura, etc. transmitir saberes, valores, etc. para os jovens, para as jovens gerações. Portanto, nosso trabalho é também ensinar. Mas esse trabalho de ensinar não faz sentido se o aluno não se mobilizar intelectualmente e, portanto, devemos articular o aprender e o ensinar. Assim, a mobilização do professor não é nada fácil: ele tem que conseguir mobilizar os alunos, em uma situação em que ele tem também que transmitir um patrimônio humano, social e cultural. Essa mobilização, portanto, é difícil e acho que quando o aluno não se mobiliza, o professor se desmobiliza.

O que eu considero a "crise" da escola (entre aspas, porque se fosse mesmo uma crise, faz tempo que o docente estaria morto) é que, outrora, os alunos faziam de conta, pelo menos, de escutar o professor e de estudar, enquanto agora temos cada vez mais alunos que nem fazem de conta que escutam o professor. E quando o aluno nem faz de conta que estuda, muitas vezes, o professor faz de conta que ensina. Essa é a "crise da escola", entre aspas: quando o

professor faz de conta que ensina, finge ensinar alunos que nem fazem de conta que estudam. Muitos professores se desmobilizam porque não conseguem mobilizar os alunos.

Muitas vezes, o professor pretende motivar o aluno usando o argumento da utilidade. Muitas vezes, porém, trata-se de um estelionato pedagógico: a maior parte do que ensinamos não é útil, é importante. Gramática não serve para nada. Matemática, depois do 5º. ou 6º. ano, não serve para nada. Na verdade, nunca resolvi uma equação do segundo grau na minha vida. Não estou dizendo que não se deve ensinar gramática e matemática, estou dizendo que devemos parar de mentir, afirmando que é útil; não é útil, é importante. É importante ensinar gramática porque o homem é linguagem. Não vou dizer que estou ensinando isso porque é útil, porque eu sei que é inútil, mas que é muito importante, porque homem é linguagem. Ao entender isso, a forma como vou ensinar provavelmente vai mudar: a linguagem é um fenômeno fundamentalmente humano e, portanto, ao ensinar uma língua, eu ensino o que é ser humano, mas não faço isso quando ensino a diferença entre adjunto adnominal e complemento de nome.

O desejo, a mobilização do aluno, muitas vezes não tem nada a ver com uma questão de utilidade. A enorme maioria dos alunos das turmas de inglês, aqui no Brasil, nunca vai falar inglês. A minha esposa é professora formada em Ciências e professora doutora em Educação. Depois do seu mestrado em Educação na França, voltou, no meio do ano, para Cuiabá e ganhou a pior turma da escola, muito difícil. Escrevendo no quadro negro, fez um erro de ortografia. “*Professora!*”. Ela explicou que ela tinha uma desculpa, porque ela tinha passado um ano falando e escrevendo em francês, vivendo em francês. Silêncio e dúvidas da turma: “*Fala francês!*”. E ela começou a falar francês. “*Ah, professora, nos ensina o francês, nos ensina*”. Alunos de um bairro muito popular de Cuiabá diziam: “*Nos ensina o francês*”. Então ela negociou que ela ia dar 3/4 do tempo de aula de ciências e depois de terminar a aula de ciências, ela ia dar aula de francês. Para os alunos, francês era luxo, era perfume, era gastronomia, era isso. O imaginário francês que os brasileiros têm, assim como os franceses têm um imaginário brasileiro um pouco estranho, esse imaginário é fundamental. E assim, ela conseguiu ensinar ciências para a turma e ela “ensinou o francês”. O que funcionou não foi coisa de utilidade, foi um desejo, um imaginário do mundo, um “*não sou qualquer um, eu estudo francês*”, uma imagem de si mesmo - os problemas fundamentais do ser humano, que não se reduzem à utilidade, embora ensinemos, também, às vezes, coisas úteis.

3. O professor na sociedade contemporânea: quatro choques históricos

Passo agora a refletir sobre o professor na sociedade contemporânea. Eu salientei uma tensão estrutural que perpassa o próprio ato de ensino-aprendizagem: o trabalho do professor depende da mobilização interior do aluno. Mas há outras contradições que são ligadas à história e à sociedade contemporânea. Vou evocar quatro choques históricos que o professor teve que enfrentar.

3.1. Ir à escola para “passar de ano”

O primeiro choque ocorreu na década de sessenta. Até a década de cinquenta, o professor ensinava, no ensino primário, coisas básicas; no ensino médio, secundário, ele ensinava para uma população já bem selecionada socialmente. Ele não ganhava um grande salário, mas ele não esbarrava em contradições fortes na escola. Havia um debate fora da escola, sobre a democratização da escola, mas, dentro dela, o professor sabia o que tinha de fazer.

Na década de sessenta surge um primeiro choque: quase todos os países do mundo, inclusive o Brasil da ditadura militar, se dão como objetivo fundamental o desenvolvimento econômico. Esse desenvolvimento econômico supõe uma alta no nível de formação. Constrói-se o ensino fundamental de nove anos; no Brasil com oito, mas recuperamos recentemente o nono ano. Além disso, entram nas escolas jovens cujos pais não frequentaram a escola, uma nova população de alunos e, cada vez que uma nova população de alunos entra num segmento do sistema escolar e universitário, entram novas contradições dentro do sistema. Aconteceu na França e está acontecendo no Brasil.

Cada vez que acontece uma democratização, pelo menos parcial, da educação, o professor é a primeira “vítima”, entre aspas, dessa democratização. O professor geralmente pede uma democratização da escola, e quando ela se democratiza, ele encontra na sua sala, na sua turma, alunos novos e novos problemas. É assim que se fala de crise da educação. Não é uma crise. Se fosse uma crise, há cinquenta anos, o doente já estaria morto. Não é uma crise, é uma situação de contradições estruturais que entraram nos nossos sistemas escolares.

Além disso, o fracasso na escola não é mais apenas um fracasso pedagógico, passa a ser também um fracasso social. Na década de cinquenta, se o meu filho não aprendesse, era triste, mas não mudava muito a sua vida. A partir da década de sessenta, entretanto, quem fracassava

na escola passa a ter problemas para conseguir se inserir no mercado de trabalho e o nível de inserção socioprofissional depende cada vez mais do nível de saída do sistema de formação. E, portanto, quando o meu filho não aprende (claro que meu filho é um gênio, portanto é a culpa do professor que não sabe ensinar o meu filho), o professor começa a ser cobrado cada vez mais; em particular, é cobrado pelos pais que são professores. Os piores pais são os nossos colegas professores, porque eles sabem como funciona a máquina e dão muita importância à questão do sucesso escolar. O professor começa a ser pressionado e começa a ser denunciado como "tradicional". Ninguém sabe bem de que se trata, mas sabe-se que, para o futuro do país e o próprio futuro do filho, o professor não deve ser tradicional. Entretanto, não está bem clara a ideia do que é ser tradicional.

Também na década de sessenta, os alunos começam a ir à escola para passar de ano e os pais colocam os filhos na escola não para aprender, mas, fundamentalmente, para passar de ano. Depois de passar de ano, ser aprovado no vestibular, adquirir um diploma universitário e um bom emprego. É essa a lógica. No Brasil, colocam uma faixa para parabenizar o aluno que foi aprovado no vestibular. Ora, os alunos não são idiotas. O que espera o adulto? Ele espera que o aluno seja aprovado no vestibular. Nunca vi uma faixa *“Parabéns, o fulano conseguiu resolver uma equação do segundo grau”*! A professora também diz: *“Cuidado! Se você não estudar mais, vai repetir de ano, vai ficar de recuperação”*. A própria professora diz sempre que tem que estudar para passar de ano. E aí? Como o professor vai se mobilizar para ensinar coisas, quando, na lógica de todos, se trata de passar de ano? E quando se ensina filosofia, sociologia, arte, educação física, que não existem no vestibular, vai se tornar ainda mais difícil.

3.2. A legitimação do desejo

Na década de setenta, segundo choque: muda também a relação com o desejo; depois de 1968, aparece claramente a mudança em relação ao desejo. Durante séculos e séculos, a educação tentou, mais do que tentou, disse aos jovens que não se pode satisfazer todos os seus desejos, e que devemos resistir à emoção, à paixão, pois o que importa é a razão. Isso existe já em Platão, existe também na escola republicana laica francesa. É a base da filosofia, da religião. Ainda hoje, o corpo é a fonte do pecado na religião cristã. Assim é corpo/pecado, desejo/pecado. A educação tradicional ensina a resistir ao desejo.

Essa sociedade é a sociedade da poupança. Quando eu era menino, na minha escola primária, na década de cinquenta, na França, havia na turma uma caixa de poupança, tipo caixa econômica. O professor recebia os nossos tostões para colocar na caixa econômica, não para ganharmos dinheiro, mas para aprendermos a não usar nosso dinheiro para satisfazer de imediato os nossos desejos comprando balas. Hoje acabou a sociedade da poupança, estamos na sociedade do crédito e da publicidade. O crédito é o que permite satisfazer os seus desejos antes de ter o dinheiro para fazê-lo. Já a publicidade é um processo que faz com que nasçam sempre novos desejos. Portanto, hoje existe uma legitimidade imediata, absoluta, do desejo e, se não posso ter, até que, talvez, eu possa assaltar, porque não é justo que não tenha.

A nossa geração, em particular a minha geração de 1968, inventou uma coisa extraordinária: o direito à felicidade. O direito à felicidade, como se felicidade fosse uma questão jurídica! Os nossos pais e antepassados não falavam de direito à felicidade, eles tentavam sustentar a família. Agora tenho direito à felicidade. *“Ah! Tenho um marido, não gosto mais muito desse marido; não é grave, é só trocar, porque eu tenho direito à felicidade”*. Não estou criticando, estou analisando. Essas são as novas formas de subjetividade.

A escola foi construída num modelo tradicional, arrumado pelos jesuítas, contra o corpo, para disciplinar o corpo. A palavra disciplina remete ao fato de ser bem comportadinho, mas também à matéria escolar. Ensinam-se disciplinas, como matemática ou história, para disciplinar o comportamento do aluno. Essa é a base da escola que foi construída; é a base do que os sociólogos chamam de forma escolar, com fragmentação do espaço e do tempo, avaliação individual etc. Agora, numa sociedade que valoriza o consumo e o desejo, o que pode fazer o professor numa forma escolar construída contra o corpo e o desejo?

3.3. Ser um profissional numa escola de qualidade

O terceiro choque é o da década de 1980: o choque neoliberal, na França, onde se organiza a concorrência dentro do sistema público, e no Brasil, onde se desenvolve uma escola particular, para classe média, e uma escola pública, abandonada pelas autoridades públicas, para os mais pobres.

Não se fala mais, a partir da década de 1980, de lutar contra a desigualdade social frente à escola; fala-se da qualidade da escola. O professor não gosta desse discurso, porque, implicitamente, quando se critica a qualidade da escola, critica-se o professor. Só que não

podemos recusar uma escola de qualidade. (...) “Ah, não, não quero uma escola de qualidade”. Não é esse o problema. O problema é que nunca se tem a definição dessa qualidade. Todo mundo concorda com o fato de que se deve ter uma escola de qualidade, mas o que significa, exatamente, qualidade? Acho que as pessoas colocam coisas contraditórias por detrás da palavra qualidade. Uma escola de qualidade é uma escola que envia muitos alunos à universidade, inclusive os “bons alunos fracassados”? Vocês sabem: aqueles bons alunos que só sabem decorar e repetir. Afinal de contas, qual é o critério da qualidade de uma escola?

A partir da década de 1980, o professor tem, ainda, que ser um *profissional*. A palavra aparece e se desenvolve nessa época. Antes, o professor foi missionário do saber, da República ou de Deus. Depois, passou a ser um funcionário, do Estado, ou de uma empresa particular. Funcionário é muito confortável. Eu gosto de ser um funcionário, porque eu faço o que o Ministro ou o Secretário de Educação me diz que eu tenho que fazer; se não funciona, não é minha a culpa, é culpa do Ministro. O problema é que, a partir da década de 1980, saímos da lógica do professor funcionário e entramos na lógica do professor profissional. O que é um profissional? Dizendo as coisas de forma um pouco brutal é: “Se vira como quiser, mas me resolve esse problema”. Esse é o profissional: é alguém que consegue resolver o problema com saberes teóricos, práticas e experiências. O professor tem que se virar para resolver os problemas, mas muitas vezes, a fonte do problema não está dentro da escola, ela está, pelo menos parcialmente, fora da escola. A partir da década de 1980, o professor encontra essa nova dificuldade.

3.4. Professor de informação ou professor de saber?

Com a década de 2000, vemos o quarto choque: o choque da internet e das novas tecnologias, com várias consequências, em particular na área da linguagem. Os alunos leem cada vez menos textos impressos. Cuidado, eles leem muito! Na tela. Outra coisa: inventam uma nova linguagem; *também* não existe mais, agora é *tb*. Às vezes, recebo até mensagens dos meus mestrandos, que usam parcialmente essa linguagem. Os jovens entraram numa nova forma de comunicação que eu chamo de comunicação ping-pong: envio mensagem, recebo resposta; envio, recebo; envio, recebo. Todas lógicas que não são as lógicas da escola, que foi construída como referência ao texto impresso e ao tempo longo.

Mas o mais importante não é isso. O mais importante é que hoje o professor de informação está historicamente morto, mas nunca foi tão necessário um professor de saber. O que é o professor de informação? Tipo professor de biologia, quando ensina “*Esse bicho anda assim, outro bicho anda assim, outro anda assim*”. Ou, na Geografia, “*No Rio de Janeiro, as indústrias são (...)*”, uma lista. Esse é o professor de informação. O professor de saber é um professor que ensina a entender o mundo, entender a vida, responder a perguntas. O professor de informação está historicamente morto, porque nenhum professor pode entrar na concorrência com o Google. Você digita algumas palavras no Google e ele fornece textos, fotografias, gráficos, imagens, etc. e até vídeos, que nenhum professor pode fazer a mesma coisa. E essa é uma riqueza para o professor. Ele pode se livrar de toda uma parte chata do seu trabalho, que era transmitir informações. Repito: o professor de informação está historicamente morto. Se os professores continuarem a querer ser professores de informação, daqui a cinquenta anos, não serão mais professores, serão monitores de equipamentos eletrônicos e televisivos. A substituição já começou em alguns lugares. Mas nunca antes como hoje foi tão necessário o professor de saber: o professor que ensina como mobilizar, encontrar, avaliar a informação, como agrupar as informações para criar saberes, etc. Na nossa sociedade, precisamos urgentemente, inclusive do ponto de vista econômico, de professores de saber.

4. O professor na sociedade contemporânea: contradições e desafios

Os professores tiveram que enfrentar todos esses choques e, hoje em dia, esbarram em várias contradições.

4.1. Professor herói ou vítima?

Primeira contradição: o professor herói e o professor vítima. As instituições de formação supõem o professor herói, a professora heroína. Essa questão já foi levantada por uma pesquisadora francesa, Viviane Isambert-Jamati, na década de 1970. O que é esse trabalho de professor em que, para ser um bom trabalhador, tem que ser militante? Estamos nas universidades falando como se todas as professoras tivessem que ser heroínas, santas e militantes. Existem aproximadamente dois milhões de professores no Brasil e não vamos encontrar dois milhões de heroínas. Portanto, para transformar a escola brasileira, temos que

trabalhar com a professora “normal”. A professora normal quer fazer bons trabalhos, mas ela tem uma vida fora da escola.

Desse ponto de vista, precisamos ter cuidado com os grandes modelos heroicos. Na minha vida já encontrei muitos exemplos heroicos. Agora, aqui, o exemplo heroico é o da Escola da Ponte, de Portugal, divulgado com talento por José Pacheco, que foi diretor dessa escola e que vive agora no Brasil. Claro que o modelo é interessante. A professora brasileira fica muito emocionada, mas quantas professoras aceitariam entrar nesse modelo heroico que supõe muito sacrifício da vida pessoal? Acho que, para mudar mesmo a escola, temos que trabalhar com os professores normais, nas condições em que eles ensinam nas salas de aulas. Além do mais, cuidado em não culpar os professores com os discursos heroicos: muitos se sentem culpados, porque não conseguem fazer o que o discurso oficial diz que tem que fazer. Não conseguem, porque é impossível. Muitas vezes, o nosso discurso não condiz com as condições reais de funcionamento da escola. Há ainda dezenas de escolas no sertão que não têm banheiro, e o professor tem que implementar uma pedagogia construtivista e usar o computador! É brincadeira! É um tipo de discurso que só vai ter como consequência desmobilizar e colocar o professor numa profunda depressão, porque ele não pode... Na formação dos professores, temos que falar dos nossos ideais, que são importantes, mas temos que trabalhar também sobre o que se pode fazer nas condições reais em que os professores ensinam.

Por outro lado, o professor se apresenta sempre como uma vítima, um coitado. Ele pouco fala do prazer de ser professor, da luz que se acende, de repente, nos olhos da criança. Temos que falar também desse prazer. É um trabalho inteligente o de ser professor; é um trabalho antropológicamente interessante ser professor. Temos também que falar disso e sair do discurso de sempre chorar e de sempre culpar a família. Temos que acabar com isso: nem herói, nem vítima, um trabalhador, alguém que tenta melhorar as suas práticas.

4.2. Professor tradicional ou construtivista?

Outra contradição é a distinção entre o professor tradicional e o professor construtivista, de que já falei bastante. O professor brasileiro tem práticas basicamente tradicionais, como o professor francês, porque a própria escola impõe práticas tradicionais, por sua organização fragmentada dos espaços e do tempo e pela sua exigência de avaliação individual. Mas o

professor brasileiro é um pouco diferente do professor francês, ele tem uma especificidade: ele sabe que, para não ter problemas, tem que dizer que é construtivista! Portanto, observam-se práticas tradicionais com discurso construtivista, e professores que abrem alguns parênteses construtivistas (um pouco de pesquisa, de uso do computador, de trabalho de grupo). É assim que funciona a realidade e essa situação é que temos de pensar e melhorar.

Além do mais (mas, infelizmente, já não tenho tempo para desenvolver essa ideia), cuidado! Pedagogia tradicional não é o que se acha que ela seja. O professor que fala, fala, fala, enquanto o aluno escreve, escreve, escreve: essa não é uma pedagogia tradicional, é erro pedagógico. Pedagogia tradicional é outra coisa, que foi construída no século XVI, arrumada, organizada pelos jesuítas, herdada pela escola laica republicana francesa, com outros fundamentos: uma escola para disciplinar, uma escola que, na versão jesuíta, considera que a criança é um ser corrupto por natureza e só a educação pode tirar a criança da corrupção e, portanto, tem que disciplinar o corpo. A escola republicana chega à mesma conclusão: desenvolvimento da inteligência, prioridade da Razão. A escola tradicional é, portanto, uma escola contra o desejo, contra o corpo. Mas o que fazer na nossa sociedade que precisa do consumo e, logo, do desejo? A pedagogia tradicional estruturava o sujeito humano por normas, mas não funciona mais, porque nossa sociedade legitima o desejo. Essa é uma das fontes da violência.

4.3. Escola ligada à comunidade ou universalista?

A terceira contradição diz respeito à escola ligada à comunidade e ao direito à diferença.

Por um lado, a escola, por definição, é universalista, porque ela deve apostar na educabilidade de todos os seres humanos. Não se pode ser professor se não se acredita na educabilidade de todos os seres humanos. A escola é universalista, também, porque é um lugar em que se encontram formas de saberes descontextualizados, saberes “conscientes, voluntários e sistematizados”, como diz Vigotski. Ou seja, uma forma de saber universal.

A escola é por natureza universalista, mas, ao mesmo tempo, é um lugar onde, muitas vezes, se ensinam coisas que só têm sentido dentro da escola. Uma pesquisa mostra que muitos alunos novos consideram que se deve estudar matemática porque a escola ensina matemática; não encontram outra razão. Portanto, há um problema quando a escola ensina saberes universais, que, na verdade, não têm nenhum sentido fora da escola. Portanto, a escola deve

também, de certa forma, se ligar à comunidade. Mas ela não deve fazer o que faz a comunidade, porque, quando a escola apenas repete o que acontece na comunidade, ela não é interessante. A escola é interessante quando ela faz coisas diferentes, quando ela ensina coisas que só se encontram na escola, de uma forma que só se encontra na escola, mas que permite entender o mundo em que vivo e, inclusive, entender a minha comunidade, entender a vida e o mundo. E, portanto, o professor vai ter que ser, ao mesmo tempo, universalista e local, e articular os dois, articular o universal e o direito à diferença.

Cuidado com esse direito à diferença em que sempre se fala muito no Brasil. O direito à diferença é muito simpático, mas pode ser uma coisa negativa. O racista não recusa o direito à diferença, o racista recusa o direito à semelhança. O que não aceita o racista é esse discurso: “eu sou branco, você é negro e somos iguais”. O racista vai dizer: “não, eu sou branco, você é negro, e não somos iguais”. O que recusa o racista? O direito à semelhança, não o direito à diferença, e, portanto, direito à diferença sem o direito à semelhança não tem nada de emancipatório. Mas, na França, eu diria o simétrico: universalismo sem o direito à diferença não tem nada de emancipatório, também. Como fazer funcionar juntos diferença e igualdade de todos os seres humanos, universalismo e diferenças? O professor tem que enfrentar isso, que se chama educar.

4.3. Restaurar a autoridade ou amar os alunos?

Por fim, como quarta contradição, o professor tem que enfrentar uma dupla demanda de restaurar a autoridade e, em particular no Brasil, de “amar os alunos”.

O que significa restaurar a autoridade, num país de escravidão, de ditadura civil, de ditadura militar, de coronelismo? Cuidado com o que significa “autoridade” no Brasil. A resposta é “educação à cidadania”. Mas só se for mesmo uma educação à cidadania, ao interesse geral. O problema é que as nossas escolas não são espaços de cidadania, nem na França, nem no Brasil. As escolas, quer francesas, quer brasileiras, não respeitam um princípio básico do direito internacional, inscrito na Carta das Nações Unidas, assinada pela França e pelo Brasil: ninguém pode ser ao mesmo tempo parte de uma briga e juiz da briga. Imaginem: vocês brigam com uma vizinha e a vizinha, que é juíza, decide quem está certo. Na escola acontece isso todos os dias: o professor briga com o aluno, o professor decide e castiga. Artigo 5 da Constituição Brasileira de 1988, inciso LV: todo acusado, inclusive nos processos

administrativos, tem direito à “ampla defesa”. Cadê a ampla defesa na escola? “*Cale a boca*”. E vamos fazer uma educação à cidadania nesses espaços que não têm nada de cidadania?

Amar os alunos: enquanto francês, o meu principal ponto de discussão com os professores brasileiros é essa ideia que temos que amar os alunos. Tem que ser mesmo uma heroína para amar todos os alunos! Há alunos antipáticos, há alunos violentos, há alunos racistas. E além do mais, vamos basear uma escola democrática sobre um sentimento como o amor? Às vezes, amamos muito uma pessoa e depois odiamos a pessoa. Acontece... Pode-se construir uma escola democrática sobre um sentimento como o amor? Claro que tem que ter o que eu chamo de simpatia antropológica. A simpatia antropológica é o que faz com que, quando entro num elevador e tem um bebezinho, uma pequena criança, eu tente me comunicar com ela de alguma forma. Do ponto de vista da simpatia antropológica, a palavra tio ou tia é interessante, uma vez que ela remete a uma forma de relação entre as gerações, da geração adulta para com os mais novos. Temos que sentir essa simpatia para ser professor, mas amar é outra coisa. Não há escola sem afetividade, mas ela pode ser positiva ou negativa e a psicanálise mostrou que ela é sempre sexualizada. Nunca se fala disso. Tenho que amar os meninos e as meninas da mesma forma? Nunca os alunos me disseram que o bom professor tem que amar os alunos. São os professores, as professoras, que dizem que têm que amar os alunos. Na França, não consideramos que a escola tem que amar os alunos. Consideramos que a escola é um espaço democrático, e, portanto, seja quais forem os sentimentos recíprocos, o professor tem que educar, instruir, formar, respeitar o aluno, inclusive quando ele acha o aluno antipático. A escola democrática é uma escola em que, quando o professor não gosta do aluno e o aluno não gosta do professor, isso não deve impedir os objetivos de formar e de ser formado. A educação é um direito antropológico. O fato de nascer na espécie humana abre automaticamente o direito a ser educado, a ser instruído e esse direito só é respeitado quando existe uma boa escola e uma boa escola pública. Esse é o direito do aluno. Amar é mais um assunto da família.

Afinal de contas, vocês querem o que dos professores?

Frente a essas contradições, acho que devemos, na nossa sociedade, tanto na França como no Brasil, exigir um debate público sobre a escola. Temos que perguntar à sociedade: afinal de contas, vocês querem o que dos professores? Porque a sociedade, agora, está pedindo coisas contraditórias e o professor tem que assumir, como ele pode, essas contradições. Mas, apesar

de tudo, é um trabalho interessante, é um *metier* maravilhoso ser professor. O que ajuda a aguentar essas contradições é o senso de humor. Quase sempre que vi bons professores em condições difíceis de trabalhar, eles tinham um senso de humor que lhes permitia se distanciar dessas contradições.

Obrigado por sua atenção.

Submissão: Março de 2012
Publicação: Julho de 2012