

ENTREVISTA¹**Relação com o saber e as contradições de aprender na escola****Professor Bernard Charlot**

Possui doutorado em Educação - Université de Paris X, Nanterre. Atualmente, é Professor-Visitante na Universidade Federal de Sergipe (UFS), onde é membro do Departamento de Educação e do curso de Pós-Graduação em Educação (PPGED). É também Professor Titular Emérito da Universidade Paris 8 e Professor Catedrático Convidado da Universidade do Porto, Portugal. Na UFS, é membro dos Grupos de pesquisa CNPq Educação e Contemporaneidade (EDUCON) e Arte, Diversidade e Contemporaneidade (ARDICO).

Entrevistadores: Rosemeire Reis e Veleida Anahí da Silva.

1. **Reis e Silva:** Caro professor Bernard Charlot, gostaríamos que explicasse um pouco, em sua história de vida, como passou a analisar as especificidades do processo de aprender na escola?

Bernard Charlot: Posso dizer que a questão fundamental inicial foi a da desigualdade social frente à escola, em particular a questão do *fracasso escolar*. Digo fracasso escolar entre aspas porque é uma questão definida em relação aos jovens dos meios populares. Tal questão está ligada a minha

¹ Entrevista concedida em setembro de 2015 as professoras Rosemeire Reis da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a Veleida Anahí da Silva da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

história de vida, porque eu que sou do meio popular não era fracassado na escola. Eu era bom aluno e muito bom aluno e, portanto, encontrei na década de 60 e 70, nos meus estudos de Filosofia que tinha formação de Sociologia, etc, todo o discurso da Sociologia da Reprodução que foi interpretada com a ideia de que os pobres estavam fadados ao fracasso². Eu não era fracassado e o que acontecia na teoria? Portanto, comecei, numa perspectiva marxista clássica, escrevendo sobre a luta de classes, etc, etc, mas também eu trabalhava numa Escola Normal³, portanto, no fim de semana e nas férias eu escrevia: o fracasso escolar é programado economicamente. No dia, no meu trabalho, eu estava com meus estudantes da Escola Normal dizendo: - Se você explicar assim, eles não vão aprender nada! Ninguém nunca me disse: - Não importa que não entendam, o fracasso escolar é organizado economicamente.

Identifiquei uma contradição da análise global e do trabalho de formação na escola Normal e, portanto, tive que enfrentar essa questão teórica porque nem todos os filhos de pobres fracassam. Identifiquei também uma contradição entre o meu discurso sócio político global - de que o fracasso escolar é organizado economicamente - e a minha prática como professor, quando tentava melhorar a prática pedagógica dos meus estudantes da Escola Normal, para que seus alunos não fracassassem nos estudos.

- 2. Reis e Silva: Pensando nessa questão, você construiu o conceito de relação com o saber, segundo o qual, a partir das atividades realizadas nesse mundo, construímos nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos e que, desse modo, em espaços sociais diferentes, são colocadas em jogo exigências específicas nessa relação com o aprender. Explicou essas exigências específicas, construídas historicamente, para aprender na escola. Gostaríamos que pudesse retomar um pouco essas questões.**

Bernard Charlot: Construí o conceito da relação com o saber sim e não. Quando se reflete sobre o tema, identifica-se que já faz muito tempo que se fala da relação com saber sem usar a expressão. Sócrates falava de relação com o saber: - “Conhece-te a ti mesmo”. Descartes tratava da relação com o saber como a dúvida metódica. De acordo com as pesquisas de Beillerrot, aparentemente, o primeiro que usa a expressão relação com o saber é Jacques Lacan, psicanalista, na década de 60. Pode-se encontrar a expressão em Bourdieu, com a ideia de reprodução, com a ideia de relação com a linguagem e com a cultura. Podemos dizer que eu problematizei essa questão do ponto de vista sociológico, que Jacques Beillerrot problematizou do ponto de vista psicanalítico e depois chegou Chevallard que se interessou pela questão do ponto de vista do que se compreende por Didática na França, que é um pouco diferente do que se compreende por Didática no Brasil.

No início, a minha primeira problemática foi sociológica, é lógico, como acabei de explicar minha questão. Era a problemática do que se chama do *êxito paradoxal*. Poderia trabalhar também o fracasso paradoxal. - Por que há filhos de classe média que fracassam? Eu trabalho o *êxito paradoxal*. Isso me levou a considerar o aspecto singular da história de cada um, porque existem filhos dos meios populares que escapam ao destino social. Portanto tive que me interessar também pela questão psicológica, na verdade psicanalítica, as duas, a questão sociológica, do

² Trata-se da interpretação da produção teórica sobre a escola como reprodutora das desigualdades sociais. Ver: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1992 e BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros:** os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed.da UFSC, 2014.

³ Bernard Charlot realizou uma cooperação cultural na Tunísia, na Universidade de Túnis, no Departamento de Ciências da Educação em 1969. A seguir, ensinou na Escola Normal na França para formar professores disciplinas como Filosofia da Educação, Psicologia, etc.

êxito paradoxal e a questão psicológica, psicanalítica, da história singular do saber. Eu preciso da questão da história singular para enfrentar o fato de que alguns têm sucesso apesar da origem social. Quando tenho as duas, a sociológica e psicanalítica como posso relacioná-las?

A relação pode ser feita do ponto de vista teórico, a partir da questão antropológica, sobre a qual estou me dedicando agora. O que é ser humano? O ser humano não tem uma natureza humana. O ser humano é construído graças à educação. Educação é um triplo processo: de humanização, tornar-se humano; de socialização, entrar num grupo social e cultural e de singularização e subjetivação, ter uma história pessoal. Portanto, como a educação é esse triplo processo, é possível entender que não se pode separar completamente a questão social da questão da identidade do sujeito. Essa ligação teórica eu faço também de outra forma, distinguindo a posição social objetiva e a posição social subjetiva.

A posição social objetiva é aquela que é definida pelas categorias socioprofissionais objetivas. A posição social subjetiva é o que eu faço na minha cabeça com o que a sociedade fez comigo. Como vou interpretar a minha posição social? Vou interpretar pensando: - não tem solução para mim fora do tráfico de drogas ou vou interpretar dizendo que tenho que estudar para mudar na vida, para sair da pobreza? Trata-se da posição social objetiva e posição social subjetiva. Afinal de contas, o que vai decidir o que vai acontecer na história escolar vai depender da posição social subjetiva.

Obviamente, a posição social subjetiva não é completamente diferente da posição social objetiva. Estou trabalhando a questão do êxito paradoxal de história singular, ligando as duas formas: uma forma antropológica e uma forma prática. Depois de ler muito e saber muitas coisas, tenho que tentar voltar a uma certa ingenuidade, para enfrentar as questões. Afinal de contas, por que o aluno não aprende, por que fracassa na escola? Ele não fracassa porque é filho de operário ou de camponês, mas, porque ele não estuda. Resta ainda saber se, ao estudar, ele vai estudar de uma boa forma ou não. Ele não estuda como deveria estudar e, portanto, a questão fundamental é da atividade intelectual, da mobilização numa atividade intelectual.

De imediato, vem uma outra questão. Por que ele iria estudar, qual o sentido para ele de ir à escola e de estudar? A primeira questão é a da atividade intelectual, a segunda é a questão do sentido e a terceira está ligada ao prazer. Estudar é cansativo. Por que o estudante vai continuar ou não continuar a estudar? Tem uma forma de prazer de estudar na escola, de aprender.

Cuidado, o prazer não significa facilidade, ninguém aprende sem esforço, pode-se ter prazer do esforço como, por exemplo, no esporte. Portanto, posso dizer que eu faço a ligação da questão sociológica, da psicanalítica, através da antropologia e também da questão da prática pedagógica porque, afinal de contas, se o aluno fracassa é porque não estuda, se não estuda, é porque não encontra o sentido na situação. Por que não encontra sentido? Vai depender do meio social e cultural em que ele vive e também de sua história singular. Entende como estou tentando ligar as coisas? Há outras abordagens mais técnicas.

3. Reis e Silva: Tem relação com a prática pedagógica?

Bernard Charlot: Claro, tem relação com a prática pedagógica, com a família e com a escola. Por exemplo, a pesquisa realizada por Veleida Anahí, publicada pela Editora Cortez, sobre por que e para quê aprender matemática, mostra muito bem que, no primeiro ano, mais de 80% dos alunos diz que gosta de aprender matemática e no quinto ano pouco mais de 50% diz que gosta

da matemática⁴. Boa parte deles aprendeu a não gostar da matemática, na escola. Esta questão depende da prática da escola, do que se oferece, das situações, etc.

Portanto, não tem nenhum determinismo sociológico. Ao mesmo tempo, temos sempre que repetir que existe uma desigualdade social frente à escola, e que não é um determinismo, não é uma fatalidade. O que pode mudar as coisas é a forma como o professor trabalha, como a instituição funciona. A escola é um lugar que não vai mudar o mundo inteiro. É também um lugar de luta social e um lugar de tentar melhorar o mundo, através das nossas práticas de docentes.

4. **Reis e Silva: Quando você trata do conceito da relação com o saber, uma ideia fundamental é a questão da construção do *eu epistêmico* e do *eu empírico*. O que é a questão do aprender na escola? Qual seria o papel da instituição escolar na construção do eu epistêmico? Gostaríamos de compreender melhor esses aspectos.**

Bernard Charlot: Defendo, como ponto de partida, duas ideias, sendo que entre elas existe certa tensão. Primeira ideia, aprendem-se muitas coisas importantíssimas na vida, fora da escola. Portanto, alguns da escola têm que parar com um discurso um pouco arrogante de que é só na escola que se aprende. Não, se aprendem coisas importantíssimas fora da escola, mas ao mesmo tempo, eu posso ouvir, às vezes, pessoas que, depois de dizer isso, desprezam a escola. É importante dizer ao mesmo tempo, que na escola se aprendem coisas que não se pode aprender fora dela. Estou defendendo a ideia de heterogeneidade das formas do saber e do aprender, das coisas importantes em vários lugares e da especificidade em cada lugar. Na escola, se aprendem coisas que não se aprende fora da escola. Precisamos da escola porque ela é diferente. Isso significa uma consequência importante.

Claro que a escola não deve estar desligada da comunidade, mas ela não deve fazer a mesma coisa que a comunidade. Se ela fizer a mesma coisa que a comunidade, não precisamos da escola. Precisamos da escola porque é diferente, mas não fechada em si. Deve-se aprender na escola coisas diferentes que permitem melhor entender coisas importantes da vida. É a articulação entre o dentro e o fora. O que se encontra na escola de específico?

Encontram-se formas de se comportar, formas de falar, de gerir os conflitos. Na escola, não se usa violência física, fora não se deveria usar também. Na escola, se usa a palavra, são coisas da socialização. Na escola, se encontram formas de aberturas culturais, imaginário, arte, etc., que não se encontram, geralmente, no cotidiano e se encontra uma forma de funcionamento intelectual. Assim que se pode começar a falar do eu epistêmico. O *eu epistêmico*, é o que a filosofia chama da Razão, do *eu do pensamento*, em particular, o *eu da ciência*, universal, que mantém uma distância com o objeto. Isso é na escola que se pode fazer, não se faz fora dela. Esse eu epistêmico é diferente do eu empírico. O que é o eu empírico? O *eu empírico* é o eu da vida cotidiana. Portanto, a escola permite à criança entrar numa outra forma de ser, de tentar demonstrar, de racionalizar, de entender, de entrar em debate, que não serve de imediato à utilidade, mas que parece importante. O *eu epistêmico* é diferente do *eu empírico*.

O que me deixa perplexo e preocupado é que nas escolas dos meios populares e, inclusive com o apoio teórico, muitas vezes quando o professor tem dificuldade, e, de imediato, tenta ligar o que ele ensina à vida familiar, cotidiana da criança, de certa forma, assim, corre o risco de trancar a criança no seu mundo cotidiano. Considero que o papel da escola deve ser o de abrir janelas para o espaço, abrir janelas para o tempo. O mundo pode ser outro porque ele é outro em outros lugares, porque já foi outro, podia se tornar outro; a minha comunidade poderia tornar-se outra. O desejo de mudar tem que abrir espaços para entender que o mundo pode ser outro; para o desejo de transformar o mundo, portanto, cuidado para não construir uma pedagogia pobre para

⁴ SILVA, Veleida. Anahí da. **Porque e para que Aprender a Matemática?** São Paulo: Cortez, 2009.

os pobres. Temos que evitar duas armadilhas. A primeira, é a de uma escola que fala de coisas que só têm sentido dentro da escola, isso é muito chato. Outra armadilha é que muitos alunos vivem em uma escola que se adapta tão bem ao mundo da criança, que não abre para essa criança espaços imaginários, outras formas de pensamento.

Como abordei na questão anterior, para aprender na escola, é preciso o trabalho intelectual, o sentido e o prazer. O ponto de partida de toda reflexão pedagógica deve ser que somente aprende quem entra em uma atividade intelectual relacionada ao sentido e ao prazer. Prazer pode nascer do esforço. Não se aprende sem esforço. O problema é quando me esforço e a atividade não tem nenhum sentido. Quando a coisa tem sentido, o esforço pode ser prazer. Portanto, parto do pressuposto de que a equação pedagógica é: aprender = atividade intelectual + sentido + prazer. Essa é a ideia que deve nortear nosso trabalho sobre as práticas. Quando eu estou fazendo uma coisa com os alunos, eles têm ou não têm uma atividade intelectual? Se eles não têm atividade intelectual, é melhor parar e fazer outra coisa. E para saber se eles têm ou não têm uma atividade intelectual em relação ao que estamos fazendo, é preciso questionar se tem sentido ou não tem sentido para eles tal atividade, se produz prazer. Portanto, para enfrentar as dificuldades das escolas dos meios populares não se trata de sempre fazer coisas familiares, mas fazer coisas que têm sentido para as crianças.

Os professores têm a tentação de ligar o que ensinam à vida cotidiana, porque essa ligação permite dar sentido ao que o professor ensina. Ele vai evocar a vida cotidiana da criança para que a Química, a Biologia, a Matemática tenham sentido. Na verdade, o que é eficaz não é porque é familiar, mas porque tem sentido. Tem formas de construir sentido que não consistem apenas em realizar a ligação com a vida familiar. Uma dessas formas em particular é o desafio intelectual, porque o maior prazer para cada um de nós é o prazer narcísico, como diz a psicanálise, de se sentir bonito, inteligente, amado. É o prazer do aluno que, de repente, entende que: - Ah eu sou genial! Portanto, o que dá sentido também ao saber é que conseguimos responder, conseguimos entender. A escola precisa propor desafios que permitam a cada um se sentir melhor, mais forte na vida.

No entanto, a escola atual, muitas vezes, é uma escola da humilhação, do fracasso. Esse aspecto tem consequências práticas. Uma consequência prática muito simples é que nunca se deve ensinar uma coisa difícil demais porque a criança vai fracassar, mas, tampouco se deve ensinar uma coisa fácil demais, porque se for fácil demais não vale a pena enfrentar. Devemos sempre ensinar coisas um pouco difíceis. A dificuldade, que não se pode resolver teoricamente, é que o nível de dificuldade não é igual para todos os alunos. Essas dificuldades práticas somente podem ser resolvidas no contexto. Acho importante é dizer que o familiar funciona, não porque é familiar, mas porque oferece sentido e que o sentido pode se construir não apenas no familiar, mas também num desafio que se propõe.

5. **Reis e Silva:** Nós gostaríamos de saber também em que sentido os estudos que indagam sobre a relação com o saber, construída na nossa sociedade e na escola contribuem para analisarmos os desafios da escolarização na atualidade?

Bernard Charlot: Depende de como se entende a pergunta sobre os desafios da escolarização na atualidade. Vou abordar de duas formas. De uma forma, o desafio de toda a sociedade. De fato, paradoxalmente, parece que estamos saindo de uma sociedade do saber e não entrando numa sociedade do saber.

Eu explico. Certamente, já entramos na sociedade da informação. O saber não é exatamente a mesma coisa que informação. Com certeza, já entramos em uma sociedade em que o resultado de uma pesquisa científica tem um valor econômico. Só o que eu vejo, seja na França, seja no Brasil, é que, cada vez mais, os alunos apenas estudam para passar de ano e têm que fazer o que a professora diz que tem que fazer para passar de ano. Essa é a lógica e é realista. Eu também estudei para passar de ano em algumas disciplinas, matérias de que eu não gostava. Outras matérias, como matemática, francês, história eu gostava.

O que me deixa preocupado é que encontro, cada vez mais, jovens e, às vezes, os jovens estudantes universitários, que nunca encontraram o prazer de aprender, o prazer de entender, que estão correndo atrás de passar de ano, do vestibular. Acho que esse é o desafio geral de nossa época, pelo menos na sociedade ocidental e na cultura ocidental.

Pode ser diferente na cultura asiática, por exemplo, com a influência de Confúcius, que valoriza em si o saber. Acho que é uma das chaves possíveis para os melhores resultados do mundo asiático. Pode-se entender também, agora sua questão sobre os desafios. Como já disse, a questão da relação com o saber é fundamental para o desafio geral, mas tem os desafios particulares do Brasil.

Quais são os desafios no Brasil nesse momento? Ele não está sozinho, mas no Brasil ainda há mais. No Brasil, é enfrentar o fato de que o ensino fundamental I e II foram universalizados - quase 98 por cento dos jovens no Brasil - mas do ponto de vista qualitativo ainda tem muitos problemas. Segundo desafio, é desenvolver o ensino médio, porque tem 55 por cento de jovens, entre 15 e 17 anos, que estão no ensino médio, 30 que ainda estão no fundamental, 15 que já saíram, enquanto na Coreia do Sul, tem 95 por cento no ensino médio, na Alemanha, Estados Unidos e Japão tem 80, na França 75.⁵ Portanto tem um atraso importante no ensino médio. A terceira questão é a ideia de construir a escola do tempo integral. Sobre o ensino médio, a questão da relação com o saber vai ser fundamental também. Primeiro, tem que decidir ensino médio para quê. Não está claro; ensino médio para o ENEM, para trabalhar ou ensino médio para a cultura? Isso vai ter consequências diretas com a relação necessária com esse tipo de ensino para ser bem sucedido.

O tempo integral levanta também claramente a questão da relação com o saber; penso alguns resultados de pesquisa que já temos. Tem uma da pós-doutoranda, a Celeste, que está pesquisando a relação com o saber e o tempo integral.⁶

Os alunos respondem questões do tipo: se haverá escola o dia todo, vamos precisar fugir o dia todo; - gostaria de ver vocês adultos se tivessem que enfrentar essa tortura!. Os jovens não estão defendendo o tempo integral como uma grande conquista, em particular os adolescentes, os jovens dos meios populares. Vamos ter que enfrentar várias dificuldades. Existem jovens que se formam à tarde que serão aprendizes, que vão para uma fundação para aprender informática, etc. A partir da idade de 15, 16 anos eles já estão reclamando do tempo integral. Celeste encontrou um jovem reclamando porque se prepara para concurso do Instituto Federal. Ele estuda pela tarde e não poderá mais se preparar à tarde, para entrar na escola de tempo integral. Vamos ter que enfrentar essas contradições.

Vamos precisar decidir entre dois modelos. O modelo econômico, que tende a ser dominante, assistencialista de tempo integral que seria para tirar os jovens do tráfico, no contraturno e com

⁵ Sobre o atraso na ampliação do acesso ao ensino médio brasileiro ver: CHARLOT, Bernard; REIS, Rosemeire. As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. In: KRAWCZYK, Nora (Org). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

⁶ SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Relação com o saber e educação integral: um estudo sobre estudantes dos anos finais do ensino fundamental no contexto da escola em tempo integral. **Pós-Doutorado em Educação**, Supervisão: Bernard Charlot. Universidade Federal de Sergipe (EDUCON-PPGED), CNPq, 2015.

monitores - o modelo que Libâneo critica fortemente - e o modelo à francesa - escola de tempo integral com professores de tempo integral. Isso significa que o aluno poderia estar na escola o dia todo, com um professor que pode ser às vezes de Arte e de Educação Física, mas alguém que tenha uma formação. O professor não poderá ter uma turma pela manhã e outra à tarde, esse não é um modelo de escola de tempo integral. Portanto, vai mudar muitas coisas o tempo integral, por exemplo, seja escola particular e escola pública. A escola particular para fugir do tempo integral ou então, na escola particular de tempo integral os pais terão que pagar muito mais. Todo esse dossiê é fundamental no Brasil, nos dez próximos anos.

Também os alunos não estão a fim da escola de tempo integral, porque a escola é chata. Temos que refletir sobre tudo isso. Como fazer com que atividade física e esportiva seja também formação; como fazer com que Arte não seja apenas assistencialismo, mas que seja mesmo arte formação; como fazer com que também matemática, história, etc não sejam coisas chatas pela manhã e pela tarde, a Arte.

A partir do momento em que se tenha a escola de tempo integral, a questão da relação com o que se ensina vai ser fundamental, principalmente porque quem mais vai resistir à escola de tempo integral são jovens dos meios populares que usam seu tempo para trabalhar e etc., etc., e que têm dificuldades já nessa escola de meio tempo. Quando vamos generalizar, são esses jovens que vão desistir por questões sociais e por questões pedagógicas e, portanto, a relação desses jovens com o saber vai ser uma coisa fundamental para tentar conseguirmos organizar uma escola de tempo integral.

6. Reis e Silva: Pelas leituras que realizamos das diretrizes curriculares para educação básica, identifica-se a incorporação da ideia das “culturas juvenis”, influenciando a perspectiva de a escola reconhecer os jovens e poder influenciar aqueles que estão implementando a escola de tempo integral. Como o professor vê essa questão?

Bernard Charlot: Reconhecer os jovens, não sei muito bem o que significa, reconhecer é fazer o que exatamente? Pode ser um discurso um pouco generoso e religioso, entende? Para mim tem dois problemas que são mais específicos. O problema das tecnologias modernas. Esses jovens passam tempo no celular, nos tablets, não para aprender, mas para baixar música, trocar mensagens, WhatsApp, etc. Quando utilizam a internet para a escola é para copiar e colar de uma forma muito tradicional. Os jovens estão vivendo uma cultura de uma tecnologia diferente em seu tempo livre. Vamos ter que integrar essa forma de uso livre dentro da escola de tempo integral.

Os jovens gostam da escola. A relação dos jovens com a escola não é para aprender, é a relação com escola dos jovens como lugar de encontrar os amigos. A escola desconhece totalmente isso. A escola vai ter que reconhecer, mas reconhecer não é dizer: - Essa escola é sua, façam o que vocês querem, jovens. Não, não. Terão que repensar a relação entre os jovens e entre os jovens e os adultos do ponto de vista da socialização. Vai ter que sair desse discurso sobre a educação para cidadania que é para apaziguar os pobres e construir uma escola de cidadania, em que seu regimento interno não seja apenas: - Não pode, não pode, não pode. O regimento interno não fala do professor, do diretor, do coordenador. Se o professor não dá aula, o regimento não diz nada. Não há uma lei; é a voz do mais forte. Ela não respeita uma regra principal do Direito: ninguém pode ser ao mesmo tempo, parte da briga e juiz da briga. Não tem espaço e não tem tempo de mediação. Portanto essa escola de tempo integral não é apenas tempo para Educação

Física, Arte. É mais tempo de atividade intelectual, mas tempo para culturas juvenis, informática, socialização entre as gerações. É um projeto enorme.

- 7. Reis e Silva:** Como o professor vê a questão do acesso ao saber e não da informação? Como tem que ser essa escola de tempo integral em relação à estrutura? Como fazer com a educação com verba reduzida e como transformar a escola para o mundo das crianças, dos jovens com investimento cada vez mais reduzido? O pobre também quer uma escola bonita, com as mesmas condições.

Bernard Charlot: Claro que a escola de tempo integral é um choque; significa duas vezes mais professores. Ele tinha duas turmas agora tem que ter uma turma, recrutar professores, mais formação, mais espaço, mais despesa de energia, dinheiro. Organizar o espaço, o tempo; estou preocupado com o que está acontecendo. Não se pode considerar ideal que os alunos estudem pela manhã e participem do *Programa Mais Educação*⁷ à tarde, com monitores, apenas fazendo atividades recreativas desvinculadas do trabalho realizado pela manhã. É uma tentação os políticos tentarem economizar dinheiro. A escola de tempo integral mesmo vai custar muito dinheiro. Como fazer isso? Vocês me pediram para fazer uma entrevista e não um milagre. São processos políticos.

- 8. Reis e Silva:** Para terminar professor Charlot, nós gostaríamos de fazer a seguinte questão. Como poderíamos compreender os desafios atuais, poderíamos afirmar que a educação estaria passando por uma crise?

Bernard Charlot: Não gosto da palavra crise por duas razões: em primeiro lugar, porque estou ouvindo discursos unicamente negativos sobre o mundo moderno. Nosso mundo se transforma está piorando, isso está piorando aquilo, são discursos de velhos, discursos de velhos. Esses discursos são errados. Não estou dizendo que vocês estão fazendo um discurso de velho, não é isso. A própria noção de crise me faz pensar nisso.

Estão errados de dois pontos de vista. Primeiro, porque um jovem com vinte anos não vai responder da mesma forma. Ele vai dizer às dificuldades que encontra na vida, mas também formas de liberação sexual que eram problemas na época dos pais, na época da geração de 68 foi preciso resolver, formas de relação hierárquicas. O racismo ainda existe, mas não é igual ao racismo que existia há cinquenta anos; tem novas possibilidades de comunicar, tem também coisas positivas nesse mundo, tem remédios, tem menos dor física. Não devemos sempre falar desse mundo contemporâneo de forma negativa, porque é errado e porque oculta o espaço do desejo.

Ter esse discurso de velhos com os jovens não abre espaços para desejar outro o mundo, para desejar mudar, desejar aprender e, portanto, crise me parece uma palavra, desse ponto de vista, perigosa. E também porque não é uma crise. Faz tempo que falam de crise. Já falavam de crise quando eu era estudante. Há cinquenta anos que se fala da crise da educação. Se fosse uma crise, o doente já estava morto porque uma crise é um momento de dificuldade; *crisis* em grego é decisão, é a mesma palavra que a crítica. É um momento de decisão, um momento em que as coisas se tornam difíceis, difíceis, seja morrer, seja resolver, seja ultrapassar a crise.

⁷ Conforme site do Ministério da Educação, o Programa Mais Educação “constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas” [...] (ver site: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>). Pode ser ofertado por professores, mas, geralmente, são contratados monitores que realizam atividades complementares no contraturno da escola, sem articulação com o trabalho desenvolvido nas aulas.

Acho que não estamos vivendo uma crise desse ponto de vista, nem uma crise do aprender. Estamos vivendo uma situação com contradições profundas, que são contradições estruturais, mas parece muito mais interessante pensar a nossa sociedade e a questão do aprender e do ensinar em nossa sociedade, em termos de contradições do que em termos de crises. Acho que talvez seja o trabalho principal do pesquisador: analisar, identificar, permitir entender melhor as contradições que estamos vivendo, inclusive as contradições que o professor vive; fiz isso no livro *Da relação com o saber às práticas educativas*, no qual me refiro ao professor como o trabalho das contradições⁸.

Portanto, cuidado com a ideia de crise; não tem crise da educação, não tem crise da família; tem outra forma de educação existir com suas contradições, outras formas de família existir com suas contradições, outras formas de a subjetividade se construir com as suas contradições, tem outras formas de ser político sem partido, de ter engajamento social, por exemplo, os jovens, através de atividades religiosas, de grupos religiosos e não através de sindicatos; outras formas de ser sujeito; outras formas de ser mulher; outras formas de educação; outras formas de família, que são formas contemporâneas com suas contradições e não devemos colocar rápido demais a palavra crise. A educação faz parte desse conjunto de contradições.

SOBRE AS ENTREVISTADORAS

Rosemeire Reis

É doutora em Educação: Didática. Teoria de Ensino e Práticas Escolares pela Universidade de São Paulo (USP) em 2006, que inclui um estágio de doutorado na França pela Universidade Paris 13 (CAPES-COFECUB). É Mestre em Educação, na mesma área temática, pela USP (2001), com Pós-doutorado em Educação sob a supervisão do prof. Dr. Bernard Charlot pela Universidade Federal de Sergipe (2012). Possui graduação em História (licenciatura plena) e especialista em psicopedagogia pela PUC-SP. Atualmente é líder do Grupo de Pesquisa Juventude, Cultura e Formação (CED-UFAL) e participa do Grupo de Pesquisa Profissão Docente: desafios contemporâneos, na FEUSP. É professora no Mestrado e Doutorado em Educação no Programa de Pós-graduação do CEDU-UFAL. Também trabalha como docente no curso de Licenciatura nessa mesma instituição. Faz parte da Rede de Pesquisa sobre Relação com o Saber (REPERES), coordenado pelo prof. Bernard Charlot.

Veleida Anahí da Silva

É doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris 8, na França. Pós-doutorado pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), com a supervisão do professor Bernard Charlot. Graduada em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de Cuiabá-MT. É coordenadora operacional do DINTER em Educação Matemática/CAPES. É membro dos Programas na UFS em Educação e MNPEF. É vice-coordenadora do mesmo Programa. Fundou e lidera o Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Contemporaneidade - EDUCON. Atualmente, é professora Associada da Universidade Federal de Sergipe, no Departamento de Educação.

⁸ CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.