
**O processo de escolarização e desescolarização do saber:
abordagens epistemológica e antropológica**

**O processo de escolarização e desescolarização do saber:
abordagens epistemológica e antropológica**

Bernard Charlot¹

Resumo

A questão do saber está voltando ao palco pedagógico como tema de reflexão legítimo e até necessário: quais saberes queremos transmitir às nossas crianças, em particular na escola? Vários fenômenos podem dar conta dessa volta à luz da questão do saber. Entre eles, três merecem destaque. Em primeiro lugar, o debate sobre os métodos parece um pouco esgotado. Em segundo lugar, a resistência à definição dos currículos escolares em termos de "competências" levou a valorizar novamente os saberes. Por fim, os tempos tecnologicamente novos fomentam esse interesse renovado pelos saberes. Sendo assim, ao falar do saber e dos saberes escolares na sociedade contemporânea, é preciso abrir amplamente o leque da análise. A questão da escolarização do saber requer uma abordagem ampla, além da famosa "transposição didática" e da reflexão sobre a determinação social dos saberes a serem ensinados. Do ponto de vista epistemológico, o que chamamos "saber escolar", "saber"? Do ponto de vista antropológico, o que a cria o homem deve aprender e, nisso, o que remete especificamente à escola?

Palavras-chave

Saber – saberes escolares – relação com o saber – escolarização

Na década de 70 do século XX, os debates sobre Educação focalizaram a questão dos métodos. Nesta época, quem insistia sobre a importância dos próprios saberes era considerado um conservador, mesmo quando, como Georges Snyders, estava nitidamente engajado no movimento político de esquerda. Hoje, a questão do saber está voltando ao palco pedagógico como tema de reflexão legítimo e até necessário: quais saberes queremos transmitir às nossas crianças, em particular na escola?

¹Professor-Visitante na Universidade Federal de Sergipe (Brasil). Professor Emérito da Universidade de Paris 8. Professor Afiliado da Universidade do Porto.

Vários fenômenos podem dar conta dessa volta à luz da questão do saber. Entre eles, três merecem destaque.

Em primeiro lugar, o debate sobre os métodos parece um pouco esgotado. Na verdade, isso é um paradoxo. Com efeito, nunca os métodos "novos", "ativos" etc., foram mesmo experimentados em grande escala; não passaram de práticas, às vezes bandeiras, de uma pequena minoria de docentes. Mas tanto se falou de métodos ativos e de construtivismo, sem, por isso, que os problemas da escola fossem resolvidos, que foi esmorecendo aos poucos o interesse por esse debate.

Em segundo lugar, a resistência à definição dos currículos escolares em termos de "competências" levou a valorizar novamente os saberes. Muitos consideraram aquelas competências como coisas vagas da moda ou tentativas do empresariado para impor uma formação superficial e opuseram-lhes os saberes, garantias de formação sólida.

Por fim, os tempos tecnologicamente novos fomentam esse interesse renovado pelos saberes. Discursa-se sobre a "sociedade do saber" e a harmonização dos currículos europeus. Comparam-se os resultados escolares de vários países, em especial através do PISA, o que leva cada país a interrogar-se acerca do que sabem os seus alunos. Também, a irrupção da Internet, ao disponibilizar inúmeras informações, muda o contexto dos saberes escolares: a escola já não é a única fonte de informação da criança e, em muitos campos de saber, não é a principal.

Sendo assim, ao falar do saber e dos saberes escolares na sociedade contemporânea, é preciso abrir amplamente o leque da análise. A questão da escolarização do saber requer uma abordagem ampla, além da famosa "transposição didática" e da reflexão sobre a determinação social dos saberes a serem ensinados. Do ponto de vista epistemológico, o que chamamos "saber escolar", "saber"? Do ponto de vista antropológico, o que

a cria do homem deve aprender e, nisso, o que remete especificamente à escola?

I. A questão epistemológica

Ensinam-se na escola "coisas" epistemologicamente diferentes e cuja natureza, de fato, nem sempre é clara. Ensinam-se Matemática, História etc. e é inegável que são "saberes". Mas Inglês é um "saber"? O Português ensinado aos jovens portugueses ou brasileiros, aquela língua que já falam, ou consideram falar, é um "saber"? Na aula de Educação Física, ensinam-se saberes? E na aula de Educação moral, cívica ou religiosa, trata-se de saberes? Adicionar é um saber escolar? Em todo o caso, do ponto de vista epistemológico, é completamente diferente do Teorema de Pitágoras, que, também, é um saber. Ler, esse fundamento da escola, é um "saber" ou uma prática?

Ao entrar no conteúdo das disciplinas admitidas por todos como saberes, acham-se, novamente, coisas esquisitas. Por exemplo, o enunciado "O Sol nasce no Leste e se põe no Oeste" não é saber científico, já que, cientificamente, o Sol não se desloca. Porém, nem é saber comum, uma vez que "Este" e "Oeste" não são noções da vida cotidiana. E quando se diz ao aluno, para que entenda o funcionamento da bússola, que "A Terra é um grande ímã", isto é um saber?

Portanto, a noção de "saber escolar" não é nada clara. A idéia de transposição didática, proposta pelo sociólogo Verret e desenvolvida por Chevallard, traz certa luz, mas não resolve o problema.

Em primeiro lugar, funciona quando se trata de analisar o que se ensina em Física, Biologia, Geografia etc., isto é, em disciplinas escolares que se referem a campos de enunciados organizados e sistematizados. Neste caso, pode-se considerar que o conteúdo ensinado é uma transposição do

conteúdo científico, realizada para pôr este ao alcance do aluno. Mas faz sentido falar de transposição didática do Português, do Inglês, da Educação Física? Cadê o conteúdo científico transposto? Às vezes, como ressaltou Martinand, não são conteúdos científicos que são transpostos, mas "práticas de referência", em particular no ensino técnico e profissionalizante. Outras vezes, é até difícil identificar o que é "transposto".

Em segundo lugar, a "transposição didática" é só uma fase num processo de escolarização do saber mais amplo. Políticos e ministros decidem o que será ensinado, o que leva, por exemplo, a ensinar a Trigonometria, mas não a História da Pintura. Professores e suas associações pressionam para que a sua disciplina obtenha um máximo de horas no currículo, porque quanto mais horas lhe forem atribuídas, mais vagas de professores serão abertas na disciplina. Também, autores de livros didáticos e editoras praticam formas de transposição, cujos objetivos, às vezes, são mais comerciais do que didáticos.

Sendo tão pouco claro o conceito de "saber escolar", talvez fosse mais prudente evitar os impasses epistemológicos induzidos por uma expressão que remete a coisas tão heterogêneas como Matemática, Educação Física, Ensino Profissional, Inglês, Português, Leitura etc., e mais pertinente refletir sobre o que as crianças devem *aprender* na escola, sem introduzir de imediato a palavra "saber".

Antes de optar por essa solução, entretanto, convém tentar resolver o problema partindo da questão mais ampla: o que significa "saber"?

Em uma primeira acepção da palavra, "saber" é "ser capaz de". Sabe-se nadar, coser, dirigir, mentir, falar bem, falar às mulheres, explorar as oportunidades etc. Sabe-se o Inglês, isto é, falar inglês. Sabe-se ler. Sabe-se pesquisar na Internet. Assim usada, a palavra é equivalente a "poder", no sentido de "ser capaz de" (*I can*, em inglês), diferente de "ser autorizado a" (*I*

may, em inglês). Nessa acepção, "saber" remete a uma ação, a uma prática ou à capacidade de sair-se bem em certa situação.

Em uma segunda acepção da palavra, "saber" é ser provido de um conteúdo de consciência (chamado *um* saber, sob forma substantiva). Esse conteúdo pode ser uma informação (qual filme vai passar hoje na televisão; em qual ano foi abolida a escravidão no Brasil). Pode, também, ser um conjunto de enunciados articulados: a Matemática constitui um saber e quem a estudou sabe muitas coisas de Matemática.

Muitas vezes, perguntam qual a diferença entre "saber" e "conhecer". Em nossa opinião, esse assunto não é interessante por razões explicitadas adiante. Entretanto, o verbo "conhecer" refere-se, implicitamente, à idéia de encontro, à capacidade de identificar, de reconhecer. Por isso, conhece-se alguém, o que pode até significar ter relações sexuais com ele, enquanto não é possível dizer que se sabe alguém. Pode-se conhecer, também, uma data, a resposta a uma pergunta ou um conjunto de enunciados (conhecer a Química). Nesta acepção, os verbos "saber" e "conhecer" têm significados parecidos. Todavia, a idéia de encontro permeia o verbo "conhecer", enquanto o verbo "saber" ressalta o que foi apropriado. Direi que conheço a Química, por tê-la estudado várias vezes, não direi que sei a Química, por ser impossível apropriar-se de todo o conteúdo desta ciência; mas posso saber (ou conhecer) a minha lição de Química ou até "muitas coisas" de Química. Contudo, são diferenças linguísticas de senso comum, sem pertinência epistemológica, uma vez que, como veremos adiante, não há saber sem relação com o saber, portanto, sem certa forma de encontrá-lo.

"Saber" significa poder agir, ser capaz de vivenciar uma situação, ter se apropriado informações, enunciados, fragmentos de uma ciência... Em outras palavras, o campo de significação de "saber" é tão amplo como o de "saber escolar".

Sendo assim, muitas vezes, atribuem-se um adjetivo, um complemento, algum adjunto nominal, à palavra "saber" e fala-se de saber teórico, de saber prático ou praxeológico, de saber-fazer, de saber-viver, até (horror supremo!) de saber-ser. Ao falar assim, ignora-se a profunda heterogeneidade epistemológica desses "saberes", classificados como se fossem simples variedades de uma mesma espécie, nomeada "saber". Defendemos a idéia de que juntar esses adjuntos ao verbo "saber" é um ato pouco pertinente, tendo em vista que ele confere ao próprio saber características atinentes a seu uso, a seu contexto, a certo tipo de relação com ele.

Vejamos o exemplo da Física dos materiais. Quando é ensinada e estudada como corpo organizado de conhecimentos, é um saber "teórico", sem dúvida nenhuma. E quando é utilizada para estabelecer os critérios de resistência de uma ponte a ser construída? Passa a ser um saber "prático"? Mas se trata do mesmo saber, que não foi alterado. O que mudou não foi o saber, virando de "teórico" para "prático", foi a forma como é utilizado, a intencionalidade do seu uso, a relação mantida com ele. Quando se ensina/estuda a Física dos materiais como um conjunto de enunciados, relaciona-se a um corpo de saberes coerente, organizado, sistematizado. Quando se usa a Física dos materiais como ajuda para construir uma ponte, relaciona-se a ela como fundamento de regras cujo valor é estabelecido e comprovado pelos efeitos que induzem: a ponte cai, fica torta ou é sólida. De mesmo modo, podem-se usar saberes oriundos da Psicanálise ou da Sociologia para tentar controlar uma relação afetiva ou uma situação social. Nem por isso Psicanálise ou Sociologia se tornam saberes "práticos"; permanecem saberes sistematizados em teorias, mas suscetíveis de ser aproveitados em uma relação prática.

Reciprocamente, saber cuidar de um rebanho bovino parece um saber "prático" e, de fato, funciona predominantemente numa lógica da

prática, isto é, em uma forma de pensamento e ação em que o critério do valor é o efeito obtido: é saber "prático" haja vista que importa, antes de tudo, o gado ficar vivo e engordar. Saber cuidar do rebanho, porém, requer identificar indícios a que só o pastor dá atenção, prever conseqüências e, de forma mais geral, ter conhecimentos sobre os bois e as vacas, os seus comportamentos genéricos, coletivos e até singulares. Explicitado, transformado em enunciados coerentes e organizados, esse saber "prático" pode virar "teoria" em um Tratado de Agropecuária.

Essa primeira análise não esgota o assunto a ser aprofundado, adiante, na abordagem antropológica. Entretanto, já leva à idéia de que o adjunto atribuído à palavra "saber" não informa sobre a própria natureza desse saber, mas, sim, sobre a postura requerida pela sua elaboração, pelo seu uso, pela sua apropriação. Um saber é considerado "teórico" quando se refere a ele como a um corpo de enunciados coerentes, organizados e, muitas vezes, sistematizados; é julgado "prático", "praxeológico", "saber-fazer" etc. quando fundamenta atos cujo efeito permite alcançar determinados objetivos em certos contextos; é chamado de "saber-viver", "saber-ser" etc. quando permite controlar relações e situações afetivas, sociais etc. Todavia, um determinado enunciado pode, de acordo com as situações, as intenções, os contextos, ser rotulado de "teórico", "prático" ou ligado ao "viver" e "ser". Assim, "ao meio-dia, na Europa, a posição do Sol indica o Sul" é um enunciado de Astronomia *teórica*, que disponibiliza um recurso *prático* para se orientar e pode, eventualmente, ter a função principal de *valorizar* o autor da frase. Trata-se de um enunciado, com que podemos manter uma relação teórica, prática ou socioafetiva; estes adjetivos caracterizam a relação e não o próprio enunciado. Reciprocamente, um gesto, uma ação, um processo, que visam a produzir certo efeito, podem virar objetos de análise e, assim, bases de um discurso teórico, isto é, regido por regras de coerência interna. Nadar é uma prática

corporal, com que se pode ter uma relação prática (na água) ou teórica (no discurso sobre o nado).

Um enunciado é um enunciado, não é um "saber teórico". Uma seqüência de gestos é uma seqüência de gestos, não é um "saber prático". Uma determinada forma de se relacionar com os outros ou consigo mesmo é uma forma de relação, não é um "saber-viver" ou um "saber-ser". Enunciados, seqüências de gestos, formas de se relacionar têm em comum o fato de serem *aprendidos*, o que leva a chamar a todos de "saberes". Essa denominação comum, porém, oculta a heterogeneidade do que é aprendido.

Decerto, as teorias são constituídas por enunciados, as práticas requerem seqüências de gestos ou processos, a vida socioafetiva supõe relações com os outros e consigo mesmo e, deste ponto de vista, entende-se por que são chamados, respectivamente, de saberes teóricos, práticos ou de vida. Mas a relação com um enunciado pode ser outra que não teórica, a com um processo outra que não prática e a com relações socioafetivas outra que não de vivência. Portanto, para entender o que significa aprender, não basta definir a natureza do que é aprendido, é preciso, ainda, identificar as várias formas como se pode relacionar-se com este. Como tentamos explicar em vários livros (Charlot, 2000, 2001, 2005), não há saber sem relação com o saber – ou, melhor, não há "aprender" sem relação com esse "aprender". Ao ignorá-lo, atribui-se ao que é aprendido características que decorrem da relação com ele mantida e, logo, enreda-se em dificuldades epistemológicas e pedagógicas.

Posto isso, o que significa "escolar" na expressão "saber escolar"? Conforme a análise que acabamos de fazer, um saber não é escolar em si mesmo, mas o é pela relação que se mantém com ele. Um saber é "escolar" pelas práticas, contextos, posturas, relações evocados, implicitamente, pelo adjetivo "escolar". Não é por um saber ser escolar que a escola se preocupa com ele, é porque a escola cuida de um saber que este passa a ser

considerado escolar e abordado em uma lógica específica. Portanto, a questão da escolarização dos saberes é a das relações consideradas escolares que se estabelece com eles, sendo essas relações sociopolíticas, institucionais, pedagógicas ou pessoais. A abordagem antropológica possibilitará aprofundar esse ponto, mas já podemos esboçar uma primeira análise.

É saber escolar o que uma sociedade define explicitamente como conteúdo a ser ensinado aos jovens. Portanto, a lista dos saberes escolares varia ao longo da história. Já não se ensina a Retórica, que, outrora, foi uma das principais bases do ensino; cada vez menos se ensinam o Latim, o Grego, aquelas Humanidades que ocuparam o centro da escola por muito tempo. Em revanche, Matemática e Física, introduzidas como disciplinas "modernas" um pouco desprezadas, tornaram-se rainhas, admiradas e temidas.

O modo como os saberes são escolarizados decorre também da representação da criança, do processo educacional e da missão da escola.

A pedagogia "tradicional", implantada nos séculos XVI e XVII, em particular pelos Jesuítas, valorizava a aprendizagem da regra, e, portanto, disciplinava os comportamentos dos alunos e ensinava-lhes matérias chamadas de "disciplinas". No "saber escolar", o que importava, antes de tudo, era a relação da criança com esse saber, regulada e reguladora das suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

A partir do século XVIII, com o Iluminismo, o Racionalismo, a idéia de Progresso e, no século XIX, com o Positivismo, a escola, aos poucos e de forma predominante no século XX, focalizou o próprio saber, a que foi conferido um valor em si. Nesta perspectiva, o saber escolar é considerado a primeira etapa em um caminho longo, mas nobre, que leva à Ciência, ao Progresso da Humanidade, à República ou à Democracia. Trata-se, claro, de certa forma de relação com o saber, mesmo que consista em proclamar o valor do saber em si.

Ao longo dessa história, sempre houve vozes dissonantes. Levantando ora a questão do interesse do aluno pelos saberes, ora a da escola como lugar de vida e colaboração, ora a da construção do saber pelo próprio aluno, essas vozes ressaltaram a questão da relação entre o aluno e o que a escola lhe propõe. Poder-se-ia dizer que tentaram desescolarizar os saberes escolares: como é que os saberes escolares podem voltar a ser vivos? À transposição didática, que transforma o saber científico em objeto escolar, essas correntes pedagógicas contrapõem, de fato, uma transposição pedagógica, operada pelo docente e pelos alunos, que converte esse objeto escolar em saber vivo.

Sendo assim, a escolarização/desescolarização do saber faz-se por um processo que se desenrola através de várias fases: escolha pela sociedade dos saberes a serem ensinados e da forma como serão ensinados, transposição didática dos saberes científicos em saberes escolares, contra-transposição pedagógica dos saberes escolares em saberes vivos, isto é, saberes com sentido para os alunos e conquistados pela atividade destes.

Entretanto, as correntes pedagógicas que sustentam o que chamamos de contra-transposição pedagógica dos objetos escolares esbarram em uma dupla dificuldade. Em primeiro lugar, existem saberes priorizados pela sociedade e não há garantia alguma que o interesse dos alunos e a vida coletiva da turma levem os alunos a se apropriarem daqueles saberes. Em segundo lugar, os saberes científicos constituem sistemas organizados e as correntes pedagógicas que valorizam mais a construção de certa relação com o saber do que a própria apropriação do saber, muitas vezes, não conseguem resolver esse problema da sistematização do saber. Isso fomenta preocupações, expressas pelo discurso chamado pelos ingleses de *back to basics*: chega de brincadeiras pedagógicas, temos de retornar às bases, ou seja, ensinar os conteúdos escolares tradicionais. Volta ao palco o "saber escolar" definido sem referência à relação dos alunos com este saber.

A questão central é a seguinte: até qual ponto o próprio aluno pode, e até deve, participar da escolarização dos saberes — ou, sob outra forma, tem o direito de desescolarizar os objetos escolares social, científica e didaticamente definidos? O princípio da resposta é fácil de ser formulado, mas difícil de ser aplicado: não há saber sem determinada forma de se relacionar com este saber; mas, também, não há relação com o saber sem saber. Em outras palavras: o saber escolar nada vale quando o aluno o recusa como saber; mas, também, não há saber "individual" ou cujo limite de validade não ultrapasse os muros da sala de aula. No primeiro caso, o objeto escolar não é saber, por ser considerado pelo aluno como morto. No segundo caso, existe um processo vivo de aprendizagem, mas ele não leva a um saber.

A abordagem antropológica possibilita ultrapassar essa contradição.

2. A questão antropológica

2.1. Educar o ser humano, o membro da sociedade, o sujeito

Para resolver as dificuldades induzidas pelo uso das palavras "saber" e "saber escolar", convém, a nosso ver, refletir sobre o que deve aprender o ser humano e o que deve lhe ensinar a escola.

O ponto de partida é antropológico, no sentido da Antropologia Filosófica: é a questão da condição humana. O ser humano nasce incompleto: não sabe andar, não pode falar, não é capaz de sustentar-se e sua sobrevivência depende por inteiro e por muito tempo dos adultos. Como diz Kant, o homem nasce imperfeito (não totalmente feito), enquanto o animal chega à luz quase perfeito. Essa incompletude, porém, é também plasticidade: o ser humano pode advir sob formas culturais e sociais muito diferentes, de acordo com o lugar e a época em que vem ao mundo. Para tanto, ele deve aprender: a cria do homem é obrigada a aprender para ser.

Entretanto, incompletude e plasticidade são somente uma vertente da condição humana; há outra: a criança nasce em um mundo humano que lhe pré-existe, construído pelas inúmeras gerações anteriores. O que define "o humano" é o que foi criado pela espécie humana no decorrer de sua história. Como explica Marx na sua VI Tese sobre Feuerbach, a essência do homem fica fora do indivíduo. A criação do homem humaniza-se apropriando-se dessa essência historicamente construída: esse processo chama-se educação. A educação é o processo que se desenrola entre um ser incompleto por condição e o mundo que o acolhe. Três características desse processo merecem especial destaque.

Em primeiro lugar, ele apresenta duas faces. Por um lado, é o movimento, sempre inacabado, pelo qual a criança se constrói. Por outro, é o processo pelo qual os adultos transmitem ao novo chegado uma parte do patrimônio que eles mesmos herdaram, o que possibilita que perdure a aventura humana.

Em segundo lugar, a educação é um triplo processo, sendo cada um dos seus aspectos indissociável de ambos os demais: é o processo pelo qual advém um ser humano (humanização), o membro de certa cultura e sociedade (socialização), um sujeito singular e insubstituível (subjetivação ou singularização).

Por fim, ao mesmo tempo que a criança se constrói como ser humano, membro de uma sociedade e sujeito singular, constitui-se, também, o seu mundo, versão singular do mundo compartilhado com os demais seres humanos. Aquele mundo é espaço de atividades, com o qual se mantém uma relação prática; é espaço de satisfação dos desejos e de relacionamento com os outros, com o qual a relação é socioafetiva; é, ainda, espaço simbólico, a ser interpretado e pensado, com o qual se têm uma relação simbólica, ou teórica. Qualquer que seja a sua forma, essa relação com o mundo é

indissociável de uma relação com os outros e de uma relação consigo mesmo.

Esses fundamentos antropológicos possibilitam formular algumas conclusões a respeito da questão do que se deve ensinar às crianças, sejam quais forem os lugares, as formas e os atores desse ensino.

Tudo quanto foi criado pela espécie humana ao longo da sua história, qualquer que seja a sua natureza, merece ser aprendido, enquanto forma humana. Desse ponto de vista, por princípio, tudo pode ser objeto de ensino e, quando se trata da escola, ser considerado legitimamente um "saber escolar". O patrimônio humano de gestos, comportamentos, sentimentos, obras, pensamentos constitui um conjunto disponível de objetos virtuais de ensino/aprendizagem.

Entretanto, a totalidade do patrimônio humano não existe em cada sociedade e cultura e, portanto, não será oferecida à criança desta sociedade. Existe, aí, um primeiro limite do que pode ser ensinado a uma criança. Além disso, uma sociedade não pode ensinar a cada criança o tudo que ela, coletivamente, sabe ou é capaz de fazer: criar gado, consertar carros, traduzir o grego, fazer a contabilidade de uma empresa... Inevitavelmente, a sociedade tem de fazer escolhas para definir o que deve ser aprendido por todos e o que será ensinado apenas a alguns. Essas escolhas, claro, dependem das relações sociais, econômicas, culturais que estruturam essa sociedade, em particular das relações de dominação social e de poder institucional. Ao operar escolhas, a sociedade, quando se trata da escola, produz a chamada escolarização dos saberes. Mas se poderia falar também de "familiarização" dos saberes, haja vista que a família, por sua vez, opta por ensinar determinadas coisas e não outras, ou, ainda, de "religionarização" dos saberes, já que os grupos religiosos determinam igualmente o que deve ser aprendido por seus fiéis.

Por fim, o alvo do processo, isto é, a criança, ou o aluno intervêm também no desenrolar do processo. Ele não é um receptáculo passivo do ensino: busca, aceita, reinterpreta, recusa, desescolariza o que se quer lhe ensinar. Com efeito, não existe ser humano ou membro de uma sociedade senão sob forma singular – embora a consciência dessa singularidade e, assim, a importância conferida à subjetividade variem segundo as sociedades e as épocas. Portanto, a definição do que deve aprender o ser humano e o membro de certa sociedade decorre também da interpretação do sujeito.

Podemos exprimir a mesma idéia sob outra forma, baseada, ela também, nas reflexões antropológicas anteriores. A educação é, ao mesmo tempo, um movimento de crescimento interior e uma ação de transmissão exercida sobre o indivíduo, a partir do que lhe é exterior. Mas o movimento interior requer que alguma coisa seja oferecida no exterior e o processo de transmissão só funciona quando se produz uma mobilização interior daquele que é o alvo dessa transmissão.

Essa dialética é um processo antropológico, que ultrapassa a questão da escola, mas vale também quando se trata desta. O objeto de ensino proposto ao aluno só se torna saber quando é investido pelo aluno; não há saber sem relação com o saber. O movimento do aluno para se apropriar do mundo só gera um saber quando encontra uma resposta disponível no mundo; não há relação com o saber sem saber. Dito de outra forma, não há saber escolar legítimo sem o encontro entre a história de um sujeito e a da espécie humana. Quando não acontece esse encontro, o pretensão "saber escolar" não passa de um objeto socioinstitucional imposto aos jovens para "passarem de ano", obterem um diploma, terem o direito a conseguir um emprego. A escolarização do saber é antropológicamente legítima quando organiza as condições desse encontro.

Deve-se transmitir à criança o patrimônio humano. Mas, de fato, será ensinado apenas o que, nesse patrimônio, os espaços familiares, sociais,

culturais e institucionais decidem que vale a pena ser ensinado e será efetivamente aprendido o que provoca uma mobilização da própria criança. Em tal situação, as tensões são inevitáveis. Podemos exprimir da seguinte forma o campo de tensões.

1. Tendo em vista que é impossível transmitir todo o patrimônio humano, é inevitável fazer escolhas. Se refletirmos a respeito da escola: a escolarização dos saberes é imprescindível.

2. Toda escolha, incluída toda forma de escolarização dos saberes, pode ser contestada, social e individualmente, haja vista que o universo virtual do que se pode legitimamente ensinar, isto é, o patrimônio humano, é mais amplo do que o que foi escolhido. O resultado da escolarização dos saberes é sempre contestável. Será tanto mais contestado quanto mais aparecer como efeito de interesses das classes sociais, grupos culturais ou clãs políticos dominantes, em detrimento daquelas funções de humanização, socialização e subjetivação que conferem legitimidade ao processo de educação e ensino, seja qual for.

3. Toda escolha tende a produzir *objetos* de ensino, sendo ocultada a dinâmica entre sujeito e patrimônio que dá legitimidade à própria intenção de ensinar. Assim, ela pode induzir, na criança e até no próprio educador ou docente, recusas e, às vezes, aquelas tentativas de conferir novamente vida ao objeto que chamamos, no caso da escola, de desescolarização ou contra-transposição pedagógica do objeto de ensino.

Essas tensões são inevitáveis, mas é possível definir o ponto de equilíbrio a ser visado. É equilíbrio entre o processo de educar-se e o processo de ser educado. É equilíbrio entre transmissão de um patrimônio humano, escolhas sociais e institucionais, mobilização do próprio sujeito na aprendizagem.

2.2. Aprender na escola: qual especificidade?

A cria do homem deve aprender para ser. Aprender o quê? Tantas coisas... Para organizá-las um pouco, voltemos ao inventário conciso já esboçado na abordagem epistemológica. Deve aprender gestos: colocar a chupeta na boca, trepar em árvores, nadar, apertar a mão do vizinho etc. Deve aprender a relacionar-se com os outros e a controlar suas emoções: aprender a seduzir, aprendizagem requerida para o recém-nascido sobreviver, a amar, odiar, respeitar, ter ciúmes, agüentar a frustração, mentir, ousar etc. Deve aprender enunciados de várias formas: informações, descrições, estimativas, avaliações, regras, promessas, conhecimentos oriundos da experiência ou saberes organizados em sistemas etc.

O que foi assim aprendido persiste sob vários modos.

Quando se aprendem gestos, o resultado da aprendizagem é inscrito no próprio corpo, como possibilidade de relacionar-se com o ambiente. Não é um enunciado. Decerto, pode-se produzir enunciados sobre esses gestos. É possível, por exemplo, descrever como se deve nadar e, talvez, isso contribua para nadar melhor, mas sempre permanecerá uma diferença entre nadar e falar do nado.

Quando se aprendem formas de relacionar-se com os outros e consigo mesmo, o resultado existe como comportamentos, sentimentos, formas da subjetividade e da intersubjetividade. Novamente, é possível falar sobre essas formas, como faz a Psicologia ou a Sociologia Interacionista, mas ficam diferentes a vivência e a análise desta.

Quando se aprendem enunciados, o resultado da aprendizagem tem como modo de ser a linguagem e essa forma interiorizada de linguagem, que é o pensamento (Vygotsky). Pode-se fazer com um enunciado outra coisa que não pensar, conhecer, informar. Por exemplo, pode-se agir (prometer, pressionar alguém) ou verbalizar um sentimento, inclusive com uma palavra

que não tem outra função que não esta ("Ai!"), mas, novamente, resta uma diferença entre sentir a dor e exprimi-la.

Resumidamente, o que foi aprendido existe sob formas heterogêneas e, como já mencionado, designar todas essas formas como "saberes" oculta essa heterogeneidade. Todas, porém, têm em comum o fato de contribuírem para que se construa um ser humano, social e singular e suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Além disso, não são formas de aprender isoladas e estanques: em muitas situações, aprender requer, ao mesmo tempo, gestos, formas de relacionamento e enunciados.

Essa análise, por sumária que seja, leva a duas conclusões importantes no que diz respeito à questão do "saber escolar".

Em primeiro lugar, o que um ser humano deve aprender é muito mais amplo que o que se ensina na escola. Muitas vezes, a escolarização do saber leva a uma supervalorização do que se aprende na escola e, logo, a certa arrogância escolar. Na verdade, não há razão alguma para considerar que saber decorar todos os filós do Reino Animal vale mais do que conhecer os pintores do Renascimento, de que pouco fala a escola, ou poder construir uma casa. No entanto, encontra-se, também, o comportamento contrário: desprezar o que ensina a escola, alegando que há muitas outras coisas a serem aprendidas na vida. Essa postura é tão errada quanto a precedente. Com efeito, há saberes ou formas de aprender que só se encontram na escola, ou seja, existe uma especificidade da escola e dos saberes e relações com o saber que ela promove. A nosso ver, deve-se defender ao mesmo tempo a idéia de heterogeneidade das formas de aprender e a de especificidade da escola, idéias complementares. Falar de "saber" a respeito de qualquer aprendizado oculta não apenas aquela heterogeneidade, mas também essa especificidade.

Em segundo lugar, a análise das várias formas de aprender e das relações que elas supõem leva a levantar a questão da concorrência entre elas.

Por que vale a pena aprender? Não é para ser capaz de repetir, mimar ou decorar gestos, sentimentos ou enunciados. O que dá valor ao aprendizado e ao próprio processo de aprender é o fato de que contribuem para a construção de quem aprende e das suas relações com o mundo.

O mundo é espaço de atividades e, com este mundo, temos uma relação prática. Nesta lógica, o que importa é atingir nossos objetivos em um determinado contexto. Para isso, os gestos e tudo que remete à ação sobre o mundo são essenciais. Mas mobilizamos, também, formas de nos relacionar com os outros (por exemplo, seduzir alguém para alcançar nosso objetivo) e utilizamos enunciados (informações, conhecimentos).

O mundo é, também, espaço de satisfação dos desejos, de relacionamento com os outros, de vivência. Nesta relação com o mundo, predominam as formas intersubjetivas e subjetivas. Mas existem, ainda, gestos, ações (insultar com um movimento do dedo, abraçar) e, claro, enunciados.

O mundo, por fim, é espaço simbólico, lugar de representações, de idéias, de sistemas teóricos, com o qual mantemos uma relação simbólica ou teórica, graças à linguagem e ao pensamento. Mas um gesto pode também exprimir uma idéia (acenar com a cabeça para assinalar o nosso acordo) e a manifestação dos nossos sentimentos providencia informações a nossos interlocutores.

Resumidamente, o ser humano aprende coisas numerosas, heterogêneas, que ele mobiliza em várias formas de relações com o mundo e, também, de relações com os outros e consigo mesmo. Esse universo do aprender não é um caos, uma vez que uma forma de aprendizado remete, predominantemente, a certa forma de relação com o mundo, e

reciprocamente: na relação prática com o mundo, mobilizamos, sobretudo, gestos, formas de ação física direta ou indireta; na relação de vivência socioafetiva, dominam formas intersubjetivas e subjetivas; na relação simbólica ou teórica, prevalecem os enunciados. Mas o nosso mundo não é organizado em blocos separados e estanques: certa forma de aprendizado pode ser mobilizada em outra forma de relação com o mundo que não aquela que ela implica geralmente. Voltemos a exemplos utilizados na nossa abordagem epistemológica: a Física dos materiais é elaborada, ensinada e estudada em uma relação teórica com o mundo, mas pode virar um instrumento intelectual em uma relação prática com o mundo; cuidar de um rebanho bovino implica uma relação prática com o mundo, mas pode passar a ser um objeto de reflexão e de discurso em uma relação teórica com o mundo.

Nessa situação, ocorrem deslizes, confusões, fenômenos de concorrência, posturas em que se assume uma relação com o mundo que não é pertinente em uma determinada situação. O aluno estuda a Matemática para agradar a sua professora; e pára de estudá-la, no ano seguinte, com outro professor. O empresário exige que o recém-saído da escola técnica seja um operário imediatamente eficaz e, ao constatar que não o é, fica irritado com aquela escola "onde não se aprende nada". A professora ensina que o homem é "descendente do macaco" e a aluna responde que não é possível porque, quando uma criança nasce, ela "puxa ao pai", ou porque o homem foi criado à semelhança de Deus (Silva, 2004). O professor, para ensinar o sujeito gramatical, diz aos alunos: "Eu vou pescar. Quem vai pescar?", e os alunos respondem: "É o Senhor Professor!"². Em todos esses exemplos, o problema fundamental é o de uma relação "errada" com o saber, isto é, de uma relação com o mundo que não

² Devo esse exemplo, que remete a uma situação vivida por ele, outrora, a meu colega e amigo Manuel Matos, da Universidade do Porto.

condiz com aquela que é requerida pela situação de aprendizagem. De forma mais geral, esse é o problema fundamental dos alunos que sempre perguntam ao professor "para que serve isso?" ou... dos professores que sustentam que a principal qualidade do bom professor é "amar os alunos".

A questão da "escolarização dos saberes" não é apenas aquela da elaboração dos programas e currículos escolares, através de escolhas sociais e transposições didáticas; é também, e antes de tudo, a da construção de uma relação escolar com o mundo.

Qual relação? Muitas vezes, "escolar" foi considerado sinônimo de chato, aborrecido, triste, sem imaginação, a tal ponto que, quando um professor diz que um aluno é "muito escolar", isto não é um cumprimento, mas um julgamento negativo. Que a própria escola considere "escolar" como um adjetivo pejorativo é um estranho e preocupante paradoxo... Até no conceito de transposição didática, o fato de o saber científico se tornar didático soa um pouco como uma degradação hierárquica. Chegou a hora de tentar definir a especificidade do que é escolar, afastando-se tanto do desprezo quanto da magniloquência.

A escola nasceu como lugar para aprender a ler e escrever, e, logo, a calcular. O seu nascedouro é a palavra escrita e seu primo, o número. Antes de se reclamar que "na escola só se fala", vale refletir sobre o que significa esse vínculo íntimo entre escola e linguagem escrita. A palavra, inclusive sob sua forma oral, dá identidade e permanência a um objeto ou uma situação: extraída do fluxo contínuo da experiência, essa situação é identificada e destacada. Além do mais, graças às palavras, ela ultrapassa os limites do espaço e do tempo: pode ser evocada em outros lugares e outros momentos que não os em que aconteceu. Contudo, na linguagem oral, a situação só volta a existir quando alguém fala e, ademais, ela é suscetível de ser alterada pelo discurso, em particular com o passar do tempo. A

linguagem escrita traz a estabilidade e a fidelidade que falta à expressão oral. Escrita, a situação torna-se objeto de linguagem.

Por ser lugar da palavra escrita, a escola requer e cultiva uma relação específica com o mundo. O mundo não é mais vivido, é representado por objetos de linguagem. Mediatizada pelo texto, a relação com o mundo passa a ser indireta. Isso traz duas consequências. Em primeiro lugar, a relação escolar com o mundo exige uma forma de distanciamento para com a experiência vivida. Logo, implica, também, que o aluno adote nova relação consigo mesmo: não é mais sujeito preso, implicado, imbricado, na situação; é um sujeito que está lendo, fora da situação a que refere o texto. Em segundo lugar, o aluno deve aceitar essa objetivação textual do mundo: o seu objeto de referência não é mais o mundo, é um texto que fala do mundo. Não é o professor que vai pescar, é o "Eu" da frase dita pelo professor.

Nessa relação com o mundo, faz sentido falar de *um* saber, já que este se apresenta como objeto de linguagem, enquanto essa substantivação não é pertinente quando se aprendem gestos ou formas subjetivas, que não têm modo algum de existência independente. Dessa forma, julgamos que se deveria reservar a palavra "saber" para o aprendizado que pode, através da linguagem, apresentar-se como objeto e, nos demais casos, falar do que foi, ou deve ser, aprendido. Todavia, além da questão lexicológica, importa, antes de tudo, ressaltar a diversidade e heterogeneidade das formas do aprendizado.

O que é *escolar* é o fato de colocar o mundo em palavras.

Às vezes, porém, não se coloca o mundo *em* palavras, colocam-se palavras *sobre* o mundo, o que é bem diferente (Silva, 2004). Nesse caso, o próprio mundo some e só ficam as palavras, reduzidas a uma definição a ser memorizada e decorada. É o que acontece quando a aula de Biologia se reduz a palavras rebarbativas que não possibilitam ao aluno pensar alguma

coisa. Nesse caso, a escolarização do saber consiste em esvaziar o mundo do seu significado e substituir-lhe um discurso chato, e "escolarização" passa a significar "chateação".

Mas colocar o mundo *em* palavras é vê-lo sob outra forma e, assim, possibilitar aos alunos melhor compreenderem o seu mundo vivido, terem acesso a mundos afastados no espaço ou no tempo, descobrirem universos que só existem numa relação simbólica ou teórica com o mundo, como a Poesia ou a Matemática. Nesse caso, "escolarização" remete a uma relação específica com o mundo e, portanto, com os outros, com os quais se compartilha o mundo sob uma forma nova, e consigo mesmo engajado em nova postura.

Na sociedade contemporânea, entretanto, essa escolarização esbarra em três dificuldades.

A primeira diz respeito ao que se ensina na escola. Nos primeiros tempos da escola, esta se dedicava, antes de tudo, a atividades ou matérias diretamente ligadas à linguagem ou aos sinais: leitura, escrita, Gramática, Retórica, Matemática... A seguir, entraram na escola corpos de saberes científicos, isto é, conforme a definição proposta por Vygotsky, saberes conscientes, adquiridos voluntariamente e sistematizados. São objetos de saber, requerendo um distanciamento para com o mundo cotidiano e, portanto, fáceis de serem escolarizados, mesmo que seja necessário operar uma transposição didática. Mais tarde, porém, a escola teve de acolher atividades e aprendizados que levantaram dificuldades específicas. Vejamos, por exemplo, os casos da Educação Física e do ensino de Língua estrangeira³.

Na escola, ensina-se a Educação Física. Por um lado, é legítimo, já que crianças e adolescentes precisam de uma atividade física, mais ainda do

que o adulto. Todavia, por outro, a Educação Física remete à relação com o mundo enquanto espaço de atividades. É possível "escolarizar" a atividade física, haja vista que esta é suscetível de distanciamento e objetivação, como bem sabe o técnico de futebol, que utiliza vídeos para treinar os seus jogadores. Mas existe uma tendência a que o discurso sobre o corpo substitua a educação propriamente física, em particular nas avaliações escolares. Como se o técnico de futebol avaliasse a eficácia do seu método de treinamento com base no discurso dos seus jogadores e não na sua atuação no jogo. Com tal deslize, a enunciação substitui a cultura do corpo e confundem-se relação corporal com o mundo e relação simbólica com ele, enquanto se deveria otimizar aquela usando a postura escolar de distanciamento e objetivação.

Ensinam-se também, na escola, línguas estrangeiras. Nesse caso, existem três opções. Na primeira, o ensino visa a refletir sobre o que é uma língua, a produzir um distanciamento para com ela, isto é, uma objetivação de segundo grau e, portanto, prioriza o domínio da Gramática. Na segunda opção, prioriza-se o encontro com outra cultura, através da língua. Nesses dois casos, não há dificuldade para escolarizar esse ensino. Mas quando se quer que o aluno fale e escreva a língua ensinada, é outro assunto e, na maioria das vezes, o resultado é catastrófico. Para aprender uma língua, não há de distanciar-se; é preciso, ao contrário, mergulhar nela e só em uma segunda etapa, quando o aluno começa a falá-la, passa a ser pertinente desenvolver processos de distanciamento. Há de escolher entre duas interpretações da palavra "escolarização", com as conseqüências que decorrem dessa escolha. Se "escolarização" remete à lógica específica da escola, não se pode exigir que o aluno fale mesmo a língua. Se "escolarização" quer dizer que a escola ensina o que deveria ser aprendido em outro lugar e de outra forma (no país onde essa língua é falada), mas não pode sê-lo, a escola deve esquecer a sua lógica específica e tentar

³ Há outros exemplos interessantes, em particular o do ensino profissionalizante. Mas não pretendemos escrever aqui um Tratado exaustivo.

reproduzir, o quanto puder, as condições de aprendizagem de uma língua. Na situação atual, exige-se que o aluno fale a língua, mas impõem-se condições de aprendizagem que remetem à outra relação com o mundo que não as que possibilitam falar uma língua.

Na sociedade contemporânea, a escolarização esbarra numa segunda dificuldade, oriunda da abertura da escola a novas camadas sociais. Essa abertura levou à escola, além do nível primário, jovens cuja relação com o mundo é, basicamente, prática e socioafetiva. Para eles, o mundo é, antes de tudo, lugar de atividades, de vivência, às vezes, de sobrevivência. Sabem coisas, mas o que sabem faz sentido em contextos, em interações com os demais, em referência a objetivos a serem atingidos. À diferença dos jovens da classe média, não aprenderam na sua família e no seu meio de vida que falar é uma coisa importante e que a linguagem tem valor em si e, portanto, não foram preparados para entrar na relação com o mundo, com a linguagem e com o saber requerida pela escola. Perguntam "para que serve...?" e tentam entender o que ensina a escola referindo-o a lógicas não-escolares: desescolarizam o saber escolar por falta da relação com o saber que lhe confere sentido. Às vezes, nunca conseguem entrar nas lógicas simbólicas específicas da escola e acabam por abandoná-la, desescolarizando a si mesmos. O desafio a ser enfrentado pela escola é o de escolarizar esses jovens, além de matriculá-los administrativamente, isto é, de levá-los a construir aquela relação de distanciamento e objetivação sem a qual uma grande parte do que ensina a escola não faz sentido.

Por fim, a massificação da escola levou a uma articulação cada vez mais estreita entre nível de escolarização e posição socioprofissional no mercado de trabalho. Sendo assim, uma grande parte dos alunos, qualquer que seja a sua classe social, vai à escola, antes de tudo, para "passar de ano", entrar na universidade, conseguir um diploma, "ter um bom emprego mais tarde". Aos poucos, a sociedade contemporânea está esquecendo que a

escola é lugar para aprender e não para obter um trabalho e a escola prioriza a avaliação, em detrimento da aprendizagem. É de ficar preocupado quando a pretensa "sociedade do saber" deixa de pensar sua escola como lugar de saber e, ao fazer isso, desescolariza não apenas o saber, mas a própria escola. Ao mesmo tempo, insiste-se, cada vez mais, no fato de que se poderia aprender graças à Internet e, de certa forma, livrar-se, enfim, da escola – o que é confundir "informação" e "saber".

Face a essas ameaças de desescolarização, o desafio da escola contemporânea é o de manter e defender a sua função específica, sem arrogância alguma, mas com firmeza. O distanciamento e a objetivação, específicos da escola, constituem um dos poucos anteparos que possam nos proteger contra as formas contemporâneas da barbárie. Mas um dos principais inimigos da escola é a própria escola, quando ela substitui a palavra ao mundo, em vez de esclarecer o mundo pela palavra, quando ela impõe rotinas no lugar das atividades, quando ela passa a ser símbolo de repetição e chatice em vez de terreno de aventura intelectual. Face a esta escola, estão certos os alunos e docentes que tentam subverter a escola, desescolarizá-la para se livrarem das múmias escolares e encontrarem o saber vivo.

Referências Bibliográficas:

- Charlot, B. (2000). *Da Relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ARTMED.
- Charlot, B. (org). (2001). *Os Jovens e o saber. Perspectivas mundiais*. Porto Alegre: ARTMED.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, Formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: ARTMED.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: Ed. La Pensée Sauvage.
- Kant, I. (1996). *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Unimep.
- Martinand, J.L. (1994). *La Technologie dans l'Enseignement Général : les enjeux de la conception et de la mise en oeuvre*. Paris: UNESCO.
- Marx, K. (1982). *Teses sobre Feuerbach*. Lisboa: Edições Progresso.
- Silva, V. A. (2004). *Savoirs quotidiens et savoirs scientifiques: l'élève entre deux mondes*. Paris: Anthropos.
- Snyders, G. (2001). *Para Onde Vão as Pedagogias Não-Diretivas?* São Paulo: Centauro.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Dos saberes programados aos aprendidos:**A Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico**