

**Sobre o sentido e a eficácia da atividade de estudo:
uma reflexão no seio da teoria da relação com o saber**

**On the meaning and effectiveness of study activity: a reflection
within the relationship with knowledge theory**

**Sobre el sentido y la eficacia de la actividad de estudio:
una reflexión en el seno de la teoría de la relación con el saber**

Ramon Marcelino Ribeiro Júnior

Instituto Federal de Goiás (IFG), Goiânia/GO – Brasil.

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia/GO – Brasil

Gabriel Amorim Vilela

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia/GO – Brasil

Brenda Souza Bento

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia/GO – Brasil

Agustina Rosa Echeverría

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia/GO – Brasil

Resumo

Este trabalho apresenta aspectos sobre como a atividade do aluno é compreendida dentro da teoria da relação com o saber de Bernard Charlot. Para isso, fizemos um esforço de investigação, concretizado numa análise conceitual de sua obra. Considerando a centralidade da discussão do sentido na compreensão da atividade humana, iniciamos com a exposição de dois dos principais motivos que nos levaram à uma reflexão sistemática acerca dessa teoria. Na sequência, fazemos uma apresentação da teoria, considerando elementos importantes na sua gênese e questões básicas em torno das quais ela é construída. Em seguida, discutimos os conceitos de sentido e eficácia da atividade de estudo. Finalmente, abordamos dois pressupostos fundamentais da teoria para aprofundar a compreensão dessa atividade, o caráter indireto das ações educacionais e a necessidade de se construir o sujeito epistêmico como aspecto central na organização e realização de uma outra escola e de uma outra relação com o saber.

Palavras-Chave: Relação com o saber, sentido da atividade, eficácia da atividade

Abstract

This paper presents aspects of how student activity is understood within Bernard Charlot's theory on the relationship with knowledge. We carried out a conceptual analysis of his work. First, we considered the centrality of the discussion of "sense" in understanding human activity to present two of the main reasons that led us to this theory. Next, we presented the theory focusing on elements of its genesis and on basic questions around which the theory was built. Then, we discuss the concepts of "sense" and "effectiveness" of the study activity. Finally, we approached two fundamental assumptions of the theory to deepen the understanding of this activity: the indirect character of educational actions, and

the need to build an epistemic subject as a central aspect in organizing and accomplishment of a different school and a different relationship with knowledge.

Keywords: Relationship with knowledge, Sense of activity, Activity's effectiveness

Resumen

Este trabajo presenta aspectos del modo como la actividad del alumno es comprendida en la teoría de la relación con el saber de Bernard Charlot. Para eso hicimos un esfuerzo de investigación en un análisis conceptual de su obra. Considerando la centralidad de la discusión del sentido en la comprensión de la actividad humana, iniciamos con una presentación de tres de las principales razones que nos llevaron a una reflexión sistemática sobre esa teoría. A seguir presentamos la teoría de la relación con el saber considerando elementos importantes en su génesis y cuestiones básicas en torno de las cuales ella se construye. Posteriormente discutimos los conceptos de sentido y eficacia de la actividad de estudio y finalmente tratamos de los presupuestos fundamentales de la teoría para profundizar la comprensión de esa actividad, el carácter indirecto de las acciones educacionales y la necesidad de formar al sujeto epistémico como aspecto central en la organización e realización de otra escuela y de otra relación con el saber.

Palabras-Clave: Relación com el saber, sentido de la actividade, eficácia de la actividade.

1. Introdução

Este trabalho representa um momento específico da nossa reflexão sobre a escola e o fazer docente. É parte do esforço de teorização de uma pesquisa acerca dos processos epistêmicos e identitários, que constituem a relação com o saber, de estudantes da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional (EJA-EPT), de um campus do Instituto Federal de Goiás (IFG).

A preocupação central, neste texto, é sobre as possibilidades de as escolas e de seus professores pensarem e realizarem o seu trabalho enfrentando as severas limitações que lhes são impostas pelo impacto da desigualdade social nos processos formativos. Temos como premissa que a desigualdade social estrutural da sociedade capitalista, aquela produzida pela divisão da sociedade entre a classe que compra e a que vende a força de trabalho sob uma lógica de acumulação, não será resolvida na ou pela escola.

Interpretando resultados da chamada “sociologia da reprodução”, sobretudo nas formulações de Bourdieu, Charlot (2000, p. 20) afirma sobre a desigualdade social: “doravante toda explicação do fracasso escolar deverá explicá-la, sob pena, no melhor dos casos de ser incompleta e, no pior,

mistificadora. Em todo o caso, o fracasso escolar ‘tem alguma coisa a ver’ com as desigualdades sociais”.

O foco da reflexão neste trabalho é o modo como a atividade do aluno é compreendida no interior da teoria da relação com o saber de Bernard Charlot. Em que pese o próprio autor por vezes preferir o termo “noção”, e não “teoria” para se referir ao seu trabalho de “elaboração teórica” (CHARLOT, 2000, p. 10) da problemática da relação com o saber, optamos por manter o termo teoria, o qual compreendemos como uma designação abreviada para “teoria em construção da relação com o saber”.

Por teorizar, consideramos o processo de elaboração permanente de um sistema ou rede e conceitos, e, por teoria, um momento, uma cristalização provisória, desse processo sempre inacabado, em razão de sua inscrição na temporalidade. Com efeito, nossa opção discursiva por não escrever sempre “teoria em construção”, desta vez, converge com a estratégia de Charlot quando decide, por exemplo, continuar usando a expressão abreviada “fracasso escolar”, ao invés da expressão detalhada “esse conjunto de fenômenos designados fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p. 18), para não sobrecarregar o texto.

Com o propósito de apresentar respostas elaboradas às questões acima destacadas, o texto está estruturado em, além desta introdução, mais quatro seções, a saber: uma exposição de dois dos principais motivos que nos levaram até essa problemática de pesquisa; uma apresentação das questões centrais dessa forma de investigar o saber e a escola, a teoria da relação com o saber; o modo como Charlot compreende a atividade do aluno, seu sentido e sua eficácia; e considerações finais.

2. Razões primárias

São dois os principais motivos que nos moveram em direção a uma investigação em torno do pensamento de Bernard Charlot. O primeiro é a luta contra a pedagogia cínica.

Podemos afirmar que o professor, que exerce a função de instruir, de proporcionar ao aluno conhecimentos e competências determinadas, confronta-se, no decorrer de sua atividade cotidiana, explícita ou implicitamente, com um problema de justificativa. Por que ensinar algo em vez de nada, e por que ensinar

tal coisa em vez de outra? Ensinar e aprender supõem custos, esforços, sacrifícios de toda a natureza. É preciso ensinar algo que valha a pena. Isso quer dizer que não existe, na verdade, ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino se dirige, de uma legitimidade, de uma validade ou de um valor próprio naquilo que é ensinado. Mas é necessário que tal sentimento seja experimentado antes pelo próprio professor. Toda pedagogia cética ou cínica, isto é, consciente de si como inútil, fútil, manipuladora ou mentirosa, destrói-se a si mesma. Todo ensino se efetiva a partir da pressuposição de seu próprio valor. (FORQUIN, 2000, p. 50)

O segundo é a convicção de que é possível ensinar e, ao mesmo tempo, provocar a construção da relação com o saber, descrita anteriormente como a desejável. Posição que compartilhamos com Vigotski (2001, p. 303), que – após severas críticas – elogia a teoria do desenvolvimento de Koffka ao afirmar: “Um passo de aprendizagem pode significar cem passos de desenvolvimento. É nisto que consiste o momento mais positivo da nova teoria, que nos ensina a diferença entre uma educação que só dá o que dá e outra que dá mais do que dá imediatamente”. O “a mais”, a que se refere Vigotski, pode ser pensado como a outra relação com saber acima referida. Por meio desta pesquisa, procuramos aperfeiçoar instrumentos e produzir novos instrumentos, a fim de apoiar essa tarefa.

3. A teoria da relação com o saber como forma de pensar a educação e a escola

Existem várias teorias decorrentes de tradições disciplinares e interdisciplinares, que procuram dar conta da experiência escolar dos estudantes e dos processos que categorizamos como sucesso e, sobretudo, fracasso escolar. Elas apresentam uma compreensão da multiplicidade de formas de elaborar e de responder às questões vinculadas a essa problemática – uma forma de mapear o terreno. Para tal, utilizam ou discutem concepções, que incluem desde teorias raciais, passando por versões da teoria da carência cultural, da marginalidade cultural e por teorias críticas (formuladas dentro da tradição marxista ou não) até as de diversidade cultural. Todas elas podem ser encontradas em obras como Patto (2015).

A teoria da relação com o saber de Bernard Charlot parte de uma asserção fundamental: há uma correlação estatística entre a origem social dos

pais e a posição escolar dos filhos. Há uma probabilidade maior de o estudante fracassar na escola, se for filho de pais operários ou dos meios populares. Essa correlação é uma “das aquisições mais sólidas da sociologia da educação” (CHARLOT, 2005, p. 39). Sobretudo no modo como é desenvolvida por Bourdieu e Passeron, Charlot pensa com e contra a “sociologia da reprodução”. Ele valoriza os ganhos que ela representa – sobretudo a demonstração científica do vínculo entre a desigualdade social e a desigualdade escolar – e, ao mesmo tempo, aponta seus limites.

A consideração desses limites nos permite entender as razões que o levaram a traduzir questões sobre o fracasso escolar em questões sobre a relação com o saber. As diferenças entre essas e aquelas questões se encontram, principalmente, na diferença entre os objetos construídos com a finalidade de as responder.

É a consciência de toda a complexidade e multideterminação da educação que leva Charlot a enunciar – de modo aparentemente paradoxal – que o fracasso escolar não existe. O que o autor quer dizer é que não há um único fenômeno que possa ser designado como tal. O que há, de fato, são fenômenos muito variados, inseridos em configurações dinâmico-causais, e não relações simples de causa e efeito. A noção de fracasso escolar “se tornou, mesmo, tão extensa, que uma espécie de pensamento automático tende hoje a associá-la à imigração, ao desemprego, à violência, à periferia...” (CHARLOT, 2000, p. 14) como causas. Isso fundamenta também a afirmação do autor de que a origem social não é a causa do fracasso ou sucesso escolar, o que há é uma correlação estatística. Uma correlação que não implica em nenhum tipo de determinismo, antes expressa uma tendência nos processos constituintes do real. Posição que elabora também, ao se apropriar da sociologia da reprodução.

Para Charlot (2013), mesmo a obra de Bourdieu, a quem aquele se refere como a “forma mais acabada” dessa sociologia, não apresenta respostas satisfatórias a essas últimas questões. O autor vai mostrando uma série de mediações que não são consideradas, ou suficientemente consideradas, na sociologia da reprodução, e que ele procura levar em consideração ao construir seus objetos de pesquisa na perspectiva da relação com o saber.

Em primeiro lugar, aponta que, na França, em 1994-1995, havia um percentual de 13,2% de filhos de operários matriculados nas universidades francesas. Acerca desse percentual, ele faz dois destaques. Como 35% da população ativa francesa é formada por operários, a diferença entre os dois valores é uma evidência da desigualdade social. No entanto, os 13,2% representam mais de 170 mil filhos de operários, lembrando-nos “que as exceções do destino estatístico estão longe de ser marginais” (CHARLOT, 2000 p. 20). Essa compreensão mostra, ao mesmo tempo, a força e o limite da análise em termos de posição social dos pais.

Em segundo lugar, geralmente, os sociólogos utilizam como indicador da posição social da família a categoria socioprofissional do pai. No entanto, a principal responsável pelo acompanhamento da vida escolar do filho são as mães, e elas costumam ter uma categoria socioprofissional diferente da do pai. Muitas vezes, esse papel não é da mãe, ele é assumido pela irmã mais velha. A conclusão é pela não homogeneidade das configurações familiares e o modo como ela incide sobre a escolarização da criança.

Outro aspecto a ser considerado é que a posição social da família não se reduz à posição social dos pais. Os avós podem exercer um efeito na posição escolar do aluno. Também não podem ser desconsideradas a presença ou ausência de outros aspectos além dos socioprofissionais, destacadamente, as práticas religiosas e de militância política.

A respeito desse ponto, Charlot endossa o posicionamento de Montandon (MONTANDON, 1994 *apud* CHARLOT, 2000, p. 21), para quem “é impossível deduzir o conjunto das estratégias das famílias ou de suas atitudes para com a escola da classe social a que pertencem”. É importante não deixar escapar o sentido da referência aqui feita ao conjunto das estratégias e atitudes. Não se trata, em absoluto, de desconsiderar a classe social, mas de incorporar outros elementos, outras mediações, na análise.

Por fim, duas crianças da mesma família, com pais ocupando a mesma posição social, podem alcançar resultados muito diferentes nos seus processos de escolarização. Isso nos remete ao fato de que uma criança é “filho de”, mas não apenas isso. Ela ocupa uma posição social que “tem a ver” – porém, vai além – da posição social dos pais. Depende “do conjunto de relações que a

criança mantém com adultos e outros jovens. A posição da criança se constrói ao longo de sua história e é singular” (CHARLOT, 2000, p. 21).

O sujeito, incluindo a criança, não apenas é parte desse mundo, também toma parte nele, exerce sua atividade no mundo e sobre o mundo. Isso leva Charlot (2000) a fazer uma distinção entre posição social objetiva e posição social subjetiva ou postura. A posição social objetiva é aquela que pode ser descrita “de fora”, por exemplo, “é pobre”, “é imigrante”, “é alguém que vende sua força de trabalho”, descrições que não consideram, ou não precisa considerar, o que pensa e quer o próprio sujeito. Não há uma única relação possível com essa posição, ela pode ser “reivindicada, aceita, recusada, sentida como insuportável” (CHARLOT, 2000, p. 22). Esses aspectos introduzem na análise as atitudes do sujeito, que pode agir a partir de uma posição assumida imaginariamente. Ela é construída ao se levar em conta o significado que o sujeito atribui a sua posição.

Resta ainda considerar a normatividade da atividade em que o sujeito entra. Aqui, há um importante vínculo com a teoria histórico-cultural, sob a perspectiva vigotskiana. Há de se pensar a inter-relação entre os componentes de necessidade dentro da atividade – entrelaçamento entre normatividade e eficácia – e de liberdade em relação à existência mesma da atividade, dos motivos para entrar e permanecer em atividade.

Sabemos que la Ley fundamental del comportamiento dice que nuestra conducta está determinada por las situaciones, que son los estímulos los que producen la reacción y que por tanto la clave para dominar la conducta radica en el dominio de los estímulos. [...] En el caso de la elección basada en la suerte que acabamos de mencionar, el niño domina y orienta su conducta por medio de estímulos auxiliares. En ese sentido, la conducta humana no constituye una excepción de las leyes generales de la naturaleza. Como se sabe, sometemos la naturaleza, obedeciendo sus leyes. Nuestro comportamiento es uno de los procesos naturales cuya ley fundamental es la ley del estímulo-reacción de modo que la ley fundamental para dominar los procesos naturales es dominarlos a través de los estímulos. Solo creando el estímulo correspondiente se puede provocar un proceso de conducta y orientarlo en distinta dirección. (VIGOTSKI, 1995, p. 289)

Entre os estímulos capazes de orientar a conduta de um sujeito em uma outra direção, estão os motivos e os valores, mais precisamente, os motivos valiosos. O sujeito só entrará em atividade, se houver um sentido, um motivo valioso. O conceito de sentido tem uma multiplicidade de conteúdos,

dependendo da matriz teórica que orienta seu emprego. Charlot (2000) emprega o conceito em duas acepções principais: como valor e como inteligibilidade. No primeiro caso, algo que não tem sentido, não tem valor. No segundo, a ausência de sentido denota ausência de significação. Neste trabalho, sempre que falarmos de sentido, falaremos de valor. Em termos simples, poderíamos enunciar essa diferença por meio da comparação entre as expressões “não vale nada” e “não entendo nada”.

Para se obter êxito em alcançar os objetivos visados pela atividade, o sujeito deve realizar as ações específicas exigidas para o domínio de cada tipo de atividade, que são decorrentes da *natureza da atividade*, isto é, das regras que regem essa atividade. Além de sentido, a atividade precisa ter eficácia. A citação a seguir é esclarecedora:

A poesia e a matemática, a história e a física envolvem formas de atividade intelectual muito diferentes. [...]. Não se deve confundir essa *normatividade* da atividade com a *normatização* social dos comportamentos e dos pensamentos. A normatividade remete ao respeito a regras internas à atividade, constitutivas dessa atividade. Atribuir sempre o mesmo valor a um símbolo matemático resulta da normatividade, e não é uma insuportável normatização burguesa ou de um golpe na criatividade das crianças: se são atribuídos sentidos diversos a um símbolo matemático, não é possível a atividade matemática. (CHARLOT, 2005, p. 56, grifos do autor)

Essas análises levam Charlot (2000, p. 22) a concluir que “por mais interessante que seja a análise do fracasso escolar em termos de posições não pode integrar todas essas dimensões. A análise em termos de relação com o saber procura fazê-lo.” Embora aqui o autor tenha optado por citar apenas exemplos de disciplinas/conhecimentos tipicamente escolares, em outros momentos de sua obra, ele cita exemplos de atividades não vinculadas à escola, como nadar, desmontar um motor, arrumar um marido/esposa e até mesmo assaltar um banco. Por exemplo, “Qual o sentido de aprender tal ou qual coisa (a matemática, o futebol, a música, a sedução, o uso de armas etc.)?” (CHARLOT; REIS, 2014, p. 76).

O impacto da desigualdade social na escola é um pressuposto para a teoria da relação com o saber. Retomaremos adiante esse ponto. Outro pressuposto da teoria é que, “para compreender esta desigualdade, é preciso pensar o aluno como sujeito” (CHARLOT, 2005, p. 46). Não se pode dizer que a

desigualdade social coloca barreiras inescapáveis aos sujeitos. As situações paradoxais são uma evidência concreta de que tais barreiras existem, mas não são intransponíveis. E isso, entre outras razões, porque o sujeito é, sim, um ser social, mas não somente. O sujeito é ao mesmo tempo humano, social e singular. Posição que é defendida por Charlot (2000; 2013), a partir de uma perspectiva antropológica.

O que emerge dessa compreensão é um sujeito plural, delineado sem determinismos e enfrentado em sua complexidade. Tudo isso “porque, sobretudo na sociedade contemporânea, ele [o sujeito] participa em relações sociais tão múltiplas e complexas que elas acabam por possibilitar uma configuração histórica humano-social-singular” (CHARLOT; REIS, 2014, p. 76).

A mudança acima referida, digamos, de uma abordagem centrada em questões sobre o fracasso escolar para uma em que predominam questões sobre a relação com o saber se justifica por um dos pilares da posição de Charlot (2000), a saber, a leitura em positivo da realidade. Por leitura em positivo, ele se refere não a uma espécie de otimismo – embora o autor se reconheça com um –, mas à necessidade de levar em consideração, como unidade de análise, tanto as características negativas - o que falta ao sujeito ou à realidade – quanto positivas – suas características afirmativas -ou seja, o que são o sujeito e a realidade.

Essa necessidade é destacada por Charlot (2000), ao afirmar que, se ficamos apenas naquilo que o sujeito não é, terminamos com praticamente nada para saber como auxiliá-lo a se mover em direção ao que poderia ser. Em suas palavras,

A leitura em positivo é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica. Praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado de carências, é ler de outra maneira *o que é lido como falta* pela leitura negativa. (CHARLOT, 2000, p. 30, grifos do autor)

Essa forma de interpretar os acontecimentos conduz o autor a concluir que a leitura em positivo nos leva a perguntar pelos processos que constituíram uma situação de um estudante como situação de fracasso, e não apenas sobre o que estaria faltando para essa situação ser categorizada como de sucesso. Charlot é leitor da psicologia soviética e incorpora aspectos importantes dessa

tradição à sua teorização. No que diz respeito a essa leitura em positivo, vejamos o que – no contexto de uma discussão metodológica – afirma Vigotski (1995, p. 141):

Hasta ahora todos los métodos psicológicos aplicados en la investigación de la conducta del niño normal y anormal, pese a su enorme variedad y diferencias poseen un rasgo común [...]. Este rasgo es la caracterización negativa del niño que se consigue con ayuda de los medios existentes. Todos los métodos nos hablan de aquello que no tiene el niño normal en comparación con el adulto y de lo que no tiene el niño anormal en comparación con el normal.

A respeito da complexidade dos processos de desenvolvimento, tema caríssimo ao psicólogo soviético, ele assim se pronuncia:

[...] se trata de un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y adaptación. (VIGOTSKI, 1995, p. 141)

Argumentando a respeito de uma mudança na forma de considerar o desenvolvimento infantil, que, para ele, trata-se de um processo extremamente complexo, Vigotski (1995) critica duramente a leitura negativa. Afinal, se restringimo-nos ao que o sujeito não é, “teremos sempre presente o ‘negativo’ de sua personalidade, e o negativo nada nos diz das peculiaridades positivas que diferenciam uma criança de um adulto e uma criança anormal de uma normal” (VIGOTSKI, 1995, p. 141).

4. O sentido e a eficácia da atividade de estudo

A teoria da relação com o saber é uma teoria geral do aprender em suas mais variadas formas. E só aprende quem entra em atividade e a desempenha de modo condizente com as exigências do objeto da aprendizagem – sua normatividade –, e isso independentemente da natureza desse objeto.

A teoria tem uma estrutura que pretende cobrir todos as formas e conteúdos da aprendizagem humana, o que se evidencia nas três questões básicas, em torno das quais, outras questões e o esforço de compreensão são realizados: “1) para um aluno, especialmente dos meios populares, qual é o sentido de ir à escola? 2) para ele, qual é o sentido de estudar ou de não estudar

na escola? 3) qual é o sentido de aprender, de compreender, quer na escola, quer fora dela?” (CHARLOT, 2005, p. 59-60).

Focalizaremos aqui duas questões de aprofundamento da teoria: a do sentido e da eficácia da atividade estudo. Esses conceitos são fundamentais, porque o sujeito só entra em atividade se considerar que vale a pena, se lhe atribui um determinado sentido, se atribui valor à atividade. Perguntar pelo sentido é perguntar pelas finalidades e pelos motivos da atividade. Com efeito, é indagar tanto pelos fins que a orientam, quanto por aquilo que mobiliza ou desmobiliza - em diferentes momentos, com diferentes frequências e intensidades - o sujeito para/na atividade. E esse processo tem uma dinâmica social conflituosa, uma vez que

[...] as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais. Essas relações de saber são necessárias para construir um saber, mas, também, para apoiá-lo após sua construção: um saber só continua válido enquanto a comunidade científica o reconhece como tal, enquanto uma sociedade continua considerando que se trata de um saber que tem valor e merece ser transmitido. (CHARLOT, 2000, p. 63)

A atividade só é realizada com êxito, se as ações do sujeito o permitem alcançar o objetivo da atividade. Ou seja, se suas ações, considerando a natureza “normatizada” da atividade, são eficazes.

[...] a problemática da relação com o saber estabelece uma dialética entre sentido e eficácia da aprendizagem. [...] e não de uma simples complementaridade: o sentido atribuído a um saber leva a envolver-se em certas atividades, a atividade posta em prática para se apropriar de um saber contribui para produzir o sentido desse saber. (CHARLOT, 2001, p. 21)

A investigação dos sujeitos, a partir da relação com o saber, nos leva a destacar os componentes fundamentais dessa relação, o epistêmico e o identitário.

A relação identitária corresponde à maneira pela qual o saber ganha sentido quanto a modelos, expectativas, referências identificatórias, à vida que se quer levar, à profissão que se quer ter. A relação de sentido entre o indivíduo e o saber se enraíza na história futura do sujeito e, em grande parte, à sua revelia. A relação epistêmica se define em referência à natureza da atividade que o sujeito define sob os termos de aprender e saber: aprender é fazer o quê? Que tipo de atividade está implicada? A relação epistêmica é esta relação do indivíduo com a própria natureza do ato de aprender e ao fato de saber. (BAUTIER; ROCHEX, 1998, p. 34 *apud* LOMONOCO, 2008, p. 46)

Uma escola mais atenta a essas dimensões, em seu movimento e sua complexidade, tem nas mãos uma forma ampliada de pensar o que potencializa ou enfraquece, em diferentes tempos, frequências e intensidades, seus processos formativos. Trata-se de uma preocupação permanente, uma vez que “a questão do sentido não está resolvida de uma vez por todas. Algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 57). Isso implica que, mesmo em situações adversas, a redescoberta da nossa relação com o saber, portanto daquilo que somos e do que conta para nós como possível e relevante, é uma porta que não se fecha, uma vez que “Algo pode adquirir sentido, perder sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 57).

Ao se dedicar ao estudo dessa dinâmica do sentido, Charlot (2005, p. 65 - 68) apreendeu quatro formas principais de relação com o estudo, que podem ser descritas da seguinte maneira: estudo como segunda natureza, como conquista cotidiana, como caminho para uma vida normal e como uma relação de recusa ao estudo.

“É preciso prestar mais atenção do que de praxe ao confronto do aluno com o saber” (CHARLOT; REIS, 2014, p. 64). Essa afirmação representa uma crítica também à sociologia da experiência de Dubet (CHARLOT, 2000, p. 38-45; 2005, p. 41). Também traduz o horizonte de nossos estudos e preocupações essenciais, bem como o deslocamento que fizemos do campo do currículo para o da relação com o saber. Isso significa que interrogamos a escola, o currículo, os estudantes e os professores à luz da relação com o saber.

A teoria da relação com o saber procura compreender esse confronto do aluno com o saber, colocando questões da esfera do sentido, implicada na dimensão identitária (Quem sou eu que quero ou não aprender um determinado conhecimento?), e questões da esfera da eficácia, implicada na dimensão epistêmica (O que preciso fazer para me apropriar desse conhecimento?) da atividade de estudo.

Para aprofundar a compreensão das condições de produção do sentido da atividade de estudo, passamos agora a analisar dois pressupostos da teoria.

Um diz respeito ao efeito indireto de qualquer ação pedagógica, e o outro é a necessidade de construção do sujeito epistêmico.

Qualquer medida que aperfeiçoe as condições da escola de fazer o seu trabalho depende de sua capacidade de levar o estudante a se mobilizar para as atividades escolares

Nenhuma estrutura pode, por si mesma, produzir um efeito educacional; nenhuma política educacional pode, por si mesma, atingir um resultado dado. As estruturas são importantes, também os meios são importantes, o dinheiro é importante, as políticas são importantes, mas por seus efeitos e consequências. (CHARLOT, 2012, p. 112)

Em que pesem os horizontes abertos por novas condições sociais de aprendizagem - novas formas de organização e novas finalidades escolares, novos recursos pedagógicos ou tecnológicos etc. -, associadas a toda sorte de pressões e incentivos - sociais, familiares, institucionais, professores, colegas etc. -, seus efeitos não são diretos, independentes do conjunto de relações sociais em que são inseridos. Com o que, queremos dizer:

Porém, o próprio aluno é quem aprende; (...) em última instância, o processo de ensino-aprendizagem só funciona quando o aluno se mobiliza intelectualmente. Em si só, nenhuma medida política, estrutural ou financeira produz conhecimento ou competência nos alunos; ela modifica as situações em que eles estudam e as condições em que os docentes oferecem-lhes ensino. Não existe vara mágica para resolver os problemas da escola, chamem-se ciclos, avaliação, tempo integral, *tablet* etc. (CHARLOT; REIS, 2014, p. 75)

A inexistência de “vara mágica” aponta para a perspectiva de que problemas não têm essência, e sim múltiplas determinações. Isso não significa, de forma alguma, que o aluno é o único responsável por sua aprendizagem, ou o professor, ou mesmo a escola. Isso seria ignorar a lógica relacional de interdependência entre os eventos e os processos que configuram as múltiplas determinações que constituem a todos nós. Insistimos que as características dos sujeitos também não são intrínsecas, isto é, são relacionais:

Costuma-se invocar características que são imputadas ao próprio indivíduo: ele é preguiçoso, ele não está motivado etc. Mas trata-se, na verdade, das relações entre esse indivíduo e aquilo que se tenta ensinar-lhe: assim “não estar motivado” é estar numa certa relação com a aprendizagem proposta. (CHARLOT, 2001, p. 15-16)

A possibilidade de transformação está sempre no horizonte, porque constitui nossa condição humana. Nós nos tornamos o que somos, sobretudo,
Revista Educação Online, Rio de Janeiro, n. 39, jan-abr 2022, p. 118-134

pela apropriação de parte do repertório cultural da humanidade. Nesse sentido, entre as mediações que concorrem para nos constituir de uma determinada maneira, está a necessidade de construção do estudante, que acontece pelo engajamento do sujeito na atividade de estudo. O processo de apropriação cultural e o desenvolvimento humano por ela propiciado têm, entre suas características fundamentais, o fato de que não nos apropriamos de tudo, não nos apropriamos da mesma forma e com a mesma intensidade e não nos apropriamos de uma vez por todas. Em relação à necessidade de construção do estudante, explicita Charlot (2005, p. 43-44) que

[...] o *eu* epistêmico (isto é, o sujeito como puro sujeito de saber, distinto do *eu* empírico) não é dado; ele é construído e conquistado. [...] a dificuldade em distinguir o *eu* epistêmico do *eu* empírico está, frequentemente, no centro dos problemas que os jovens dos meios populares enfrentam na escola. [...] considerar o *eu* epistêmico como já adquirido (como a didática tenta, às vezes, fazer...) é produzir conhecimentos que, evidentemente, são pertinentes do ponto de vista didático, mas que apresentam pouco proveito nas situações “concretas” (contextualizadas) de aula, onde a questão central é, precisamente, levar o aluno a adotar a postura do *eu* epistêmico.

Charlot (2005, p. 47) faz questão de esclarecer que “por ‘*eu* epistêmico’ compreendo, evidentemente, uma postura do *eu* (portanto, também uma certa relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo), e não uma natureza do eu”. Posicionamento coerente com a lógica de relacionalidade que orienta toda sua reflexão.

Sem a compreensão das lógicas de sentido, com as quais os sujeitos categorizam e produzem hierarquias de valor sobre as possibilidades de atividade oferecidas, desigualmente, pelo mundo (o que inclui os outros humanos), provavelmente, continuaremos a escolarizar nossos alunos na perspectiva do que acima descrevemos como uma relação burocrática com o conhecimento. A atividade de estudo não pode chegar ao fim com a atividade escolar. E a escola é uma instância fundamental, embora não tenha responsabilidade exclusiva, na construção do estudante. Uma tarefa desenvolvida em um contexto de desigualdade social, que impõe severos limites ao alcance de suas ações, mas que não elimina completamente sua autonomia relativa, seu raio de ação.

5. Considerações finais

Diferentes saberes supõem diferentes ações para sua apropriação e, também, para a reconstrução em cada indivíduo do seu valor social historicamente construído. Assim, “o pesquisador [...] é levado a considerar a especificidade dos saberes e das atividades: para além da relação com o saber, as relações com os saberes” (CHARLOT, 2005, p. 41). Em relação a esse aspecto, o próprio Charlot (2005, p.41) reconhece que “se os princípios da especificidade dos objetos de saber e da normatividade das atividades que permitem um sujeito apropriar-se deles foram postos, as pesquisas até agora não avançaram muito”.

Precisamos ampliar nosso conhecimento sobre esses processos, a fim de potencializar tanto a produção de sentido, como a realização desse sentido por meio de ações eficazes.

Consideramos que o foco na relação com o saber é uma possibilidade de reinventar a escola e fazer dela um lugar em que, ao mesmo tempo que o conhecimento é cultivado, ensinado e aprendido, possa-se contribuir para a constituição do estudante em cada sujeito singular, na perspectiva daquela relação freireana (ou filosófica) que descrevemos acima.

No momento em que finalizamos este texto, o Brasil está atravessando uma das maiores crises de toda sua história, na qual se fundem perspectivas de fascistização do Estado com uma pandemia de poucos precedentes. Vivemos um momento em que se “legitima” a ilegalidade, em que a negação da ciência é apregoada sem pudor por quem deveria se apoiar nela para enfrentar o grave problema de saúde pública, em que o ideário antidemocrático e fascista avança até nas instâncias acadêmicas, em que a vitalidade das instituições democráticas é posta à prova em manifestações explícitas contra os poderes legislativo e judiciário, ao passo que as forças democráticas não possuem qualquer protagonismo político.

A Pandemia do novo Coronavírus incide sobre a população brasileira, com impacto devastador, sobretudo, naqueles com carência absoluta dos bens necessários à própria reprodução da vida, o que demanda de nós uma solidariedade radical com os mais vulneráveis.

Nesse marco, e considerando que a escola é uma instituição que predominantemente reproduz as relações da sociedade na qual está inserida, como continuar defendendo uma reinvenção da escola com o foco na relação com o saber? Entendemos que, para isso, precisamos incorporar em nossas ações a luta pela reinvenção da sociedade. E estarmos preparados, porque pode ser uma luta muito longa....

Referências bibliográficas

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. *In*: CHARLOT, B. (Org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-32.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola nos bairros populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, nº especial, p. 17-34, jul./dez. 2002.

Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10237>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre, Artmed, 2005.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.103-126.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B; REIS, R. As relações com os estudos de estudantes brasileiros de ensino médio. *In*: KRAWCZYK, N. (Org.). **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014. p. 63-92.

FORQUIN, J. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 47-70, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4205.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

KRAWCZYK, N. (Org.). **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

LOMÔNACO, B. P. A escola rural: entre a internet e os sacis. *In*: DIEB, M. (Org.). **Relações e saberes na escola**: os sentidos do aprender e do ensinar. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 39-74.

PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4ª ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

ROCHEX, J. A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 637-650, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28031>. Acesso em: 10 jan. 2021.

RORTY, R. Verdade, universalidade e política democrática. *In*: SOUZA, José Crisóstomo de (Org.). **Filosofia, racionalidade, democracia**: os debates Rorty & Habermas. São Paulo: Ed. UNESP, 2005. p. 103-162.

VIGOTSKI, L. S. **Psicología pedagógica**: un curso breve. Buenos Aires: Aique, 2001.