

## Da relação com o saber: elementos para uma teoria

Adriana Aparecida Molina Gomes\*  
Denise F. Bagne Marquesin\*\*

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 93 p.

Bernard Charlot é doutor em Ciências da Educação pela Universidade Paris X, professor-pesquisador na Universidade de Paris VIII, criador e diretor da equipe de formação doutoral que realiza pesquisas sobre Educação, Socialização e Comunidades Locais (Escol). Realizou uma pesquisa de 12 anos nas escolas de periferia da França e desenvolve estudos sobre a relação com o saber, relação com a escola e assuntos relacionados à territorialização das políticas educativas.

Dessa pesquisa nasceu, dentre outros, o livro *Da relação com o saber: elementos para uma teoria* no qual, especificamente, realiza uma discussão e análise da relação com o saber, tomando por base as indagações sobre o fracasso escolar de algumas crianças e o porquê de se estudar o fracasso. Defende que o sujeito tem representações do saber e, portanto, ele é sua relação com o saber. Utiliza-se de conceitos da psicologia e da sociologia para afirmar que não existe “o fracasso escolar” e, sim, alunos em situações de fracasso, ou seja, alunos que não aprendem o que supostamente os docentes e os currículos propõem. Busca interpretar os dados de sua pesquisa por meio de um aprofundamento teórico e conceitual, explicando, por meio da crítica a algumas correntes teóricas, que discutir a relação com o saber não se trata somente de questões usualmente tidas como: fracasso escolar, origem escolar ou deficiências socioculturais. Nesse intento afirma que a relação com saber envolve três questões básicas: qual o sentido de ir à escola para uma criança; qual o sentido de estudar e qual o sentido de aprender, na escola ou fora da mesma.

A presente obra é composta de seis capítulos, dos quais três deles constituem as críticas que o autor faz às teorias que tentam explicar o “fracasso escolar”, em especial, a sociologia da reprodução. No entanto, essas críticas são fundamentais para que o autor possa esboçar, nos três capítulos finais, aquilo que ele vai denominar “sociologia do sujeito”, numa abordagem antropológica do “filho do homem”.

No primeiro capítulo o autor desconstrói o sentido de “fracasso escolar” como objeto sociomediático, ou seja, ele esclarece o sentido genérico e o modo cômodo de designar um conjunto de fenômenos observáveis e comprovados pelo senso comum e/ou

que fazem parte da cultura dos docentes, para justificar a noção de fracasso. Tece críticas à interpretação segundo a qual a causa da não-aprendizagem dos alunos é decorrente da desigualdade pedagógica. Segundo ele, tais interpretações camuflam com certa ingenuidade pré-sociológica as evidências do não-aprender. Destaca a necessidade de se instigar os profissionais sobre a maneira como estão observando esses alunos; que se interroguem sobre o que estão observando e circunscrevam ao máximo possível os fenômenos, não aceitando como verdades os objetos sociomediáticos. Logo, para se entender que não existe fracasso escolar, o pesquisador faz uma análise das diferentes posições dos alunos em situação de fracasso. Nessa análise devem ser considerados, tomando como referência a relação com o saber, os fenômenos empíricos que designam as situações nas quais os alunos se encontram na escola, na história, nas condutas e nos discursos.

No segundo capítulo, o autor aborda o objeto da sociologia da reprodução construído para estudar o fracasso escolar: as diferenças entre posições sociais. Apresenta elementos da teoria de Bourdieu e discute a necessidade de considerar não somente a posição da família, mas também as práticas educativas familiares, o que necessariamente exige que haja distinção entre a posição objetiva de lugar e a posição subjetiva de sujeito, visto considerar que a própria criança se constrói ao longo de sua história, pois ela é singular e herdeira do capital cultural. Charlot não descarta que há uma correlação entre fracasso escolar e origem social, mas afirma: “a origem social não produz o fracasso escolar” (p. 25).

O autor discute a chamada “teoria da deficiência” e aponta três formas para a mesma: a teoria da privação (deficiência como aquilo que falta à criança para ter sucesso); teoria do conflito cultural (refere-se à desvantagem enfrentada por alunos cuja cultura familiar não é aquela almejada pelo sucesso escolar); e teoria de deficiência institucional (a deficiência é gerada pela instituição escolar em sua maneira de lidar com os alunos, quer pelas práticas, quer pelos currículos e expectativas dos professores). Com relação às duas primeiras teorias, o autor discute a própria transformação do significado do termo *handicap* – do

Endereço para correspondência:

\* E-mail: [adrianaapmolina@yahoo.com.br](mailto:adrianaapmolina@yahoo.com.br)

\*\* E-mail: [denisemarquesin@ig.com.br](mailto:denisemarquesin@ig.com.br)

significado original de compensação, acaba por se transformar em falta, aniquilamento. Assim, “o *handicap* torna-se a deficiência da qual padece uma pessoa que, por isso mesmo, encontra-se em posição de inferioridade” (p. 26-27); deixa de ser pensado como uma relação, mas como uma falta que caracteriza o mais fraco. Há, assim, a reificação e aniquilamento: o aluno passa a ser pensado como objeto pelas suas faltas e lacunas. O fracasso escolar não é atribuído às práticas docentes, mas aos alunos e suas famílias.

Charlot discute os paradoxos vividos pelos professores em suas análises sobre os alunos em situação de fracasso. Por um lado, os professores aderem à teoria da reprodução e consideram que a instituição escolar não é igualitária, mas reprodutora; por outro, “se dessolidarizam de semelhante instituição, em nome de uma imagem da boa instituição: a escola libertadora ou a escola do povo”. Outro paradoxo diz respeito aos alunos de classes populares que não fracassam: os professores recorrem à noção de dom, ou seja, algumas crianças escapam do fracasso por serem bem dotadas. Trata-se de uma ideologia para preservar, validar e legitimar o corpo docente. Em alguns casos que convêm aos docentes, há uma leitura negativa da situação; em outros casos, a leitura é positiva. A leitura negativa normalmente é pautada na causalidade da falta e apóia-se no campo do fracasso escolar, deficiência sociocultural e na exclusão; a leitura positiva se pauta sobre o que a escola ofereceu. Não se trata de buscar o que o aluno não sabe, o que ele não tem, mas de se compreender como essa situação foi construída. Não se trata também de desconsiderar a relação dominante–dominado, mas de “recusar-se a pensar o dominado como um objeto passivo, “reproduzido” pelo dominante e completamente manipulado” (p. 31)

Após as críticas à teoria da reprodução, no capítulo 3 o autor situa o aluno como sujeito e ser social que tem necessidade de aprender, obter e possuir conhecimento de diversos tipos. No entanto, sua análise inicia-se com a discussão de uma sociologia que se construiu separando-se das teorias do sujeito, ou seja, analisa as sociologias sem sujeito de Durkheim e Bourdieu. Para tanto, analisa o conceito de “representações coletivas” do primeiro e o de “habitus” do segundo, apontando suas incompletudes. Charlot acrescenta que a sociologia de Bourdieu é perfeitamente legítima e muito interessante, porém limitada, desse modo, às questões que tratam das posições sociais e de agentes e, portanto, não dá conta de tratar das experiências escolares dos sujeitos. Amplia a discussão com a teoria da subjetivação segundo Dubet, que também se revela incompleta por não contemplar a hominização – deixa de lado a antropologia.

Após às críticas à exclusão do sujeito na sociologia, Charlot estabelece um diálogo com a psicologia, pois “uma sociologia do sujeito não pode correr o risco de deixar de lado a psicologia e seus conhecimentos. Mas nem toda psicologia tem uma utilidade igual para o sociólogo” (p. 45-46). Nesse sentido, considera as incompletudes da psicologia de Piaget; da psicanálise (Freud e Lacan), traz as contribuições de Wallon, Vygotsky e Girard. Conclui sua análise crítica ressaltando seu pressuposto básico: “toda relação consigo mesmo é relação com o outro, e toda relação com o outro é também relação consigo mesmo” (p. 46).

No capítulo quatro, iniciam as bases de sua teoria, partindo da perspectiva antropológica, sob a influência de Kant: “o homem é a única criatura que precisa ser educada” (p. 51), ou seja, a criança, ao nascer, fica submetida à obrigação de aprender, pois penetra na condição humana, entra numa história e em um conjunto de relações e de inter-relações com outros homens.

*Nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e inter-relações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive social) e onde será necessário exercer uma atividade. (p. 53)*

Nessa discussão o autor explicita sua concepção de educação:

*uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. (p. 54)*

Nesse processo – tratado como relação – três conceitos são fundamentais: mobilização, atividade e sentido. “Para haver atividade, a criança deve mobilizar-se. Para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela” (p. 54). Com essa discussão, o autor encerra este capítulo destacando que o sujeito em relação com o saber “é um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo” (p. 57).

Sem dúvida, muitas das discussões apresentadas por Charlot neste capítulo nos remetem à discussão de Paulo Freire sobre a inconclusão do ser humano que se desenvolve numa relação dialética e dialógica com o outro.

Estabelecidas as bases de sua teoria, Charlot vai aprofundá-las nos dois últimos capítulos do livro. No

quinto capítulo procura definir a significação do aprender, entendendo-a como mais ampla que o saber. Ao definir o homem enquanto sujeito de saber enfatiza que ele “desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar e validar” (p. 60), e essa atividade do sujeito de saber supõe uma certa relação com a linguagem e o tempo.

O saber é uma relação e não existe saber que não esteja inscrito em relações de saber. Nessa perspectiva não existe saber científico ou prático, mas científicas e práticas são as relações que se estabelecem com o saber. O saber é uma construção histórica e coletiva do qual o sujeito se apropria, desde que esse sujeito esteja em uma relação com o mundo.

São discutidas três figuras do aprender: constituição de um universo de saberes-objetos; ação no mundo; e regulação da relação com os outros e consigo mesmo. Em cada uma dessas figuras – que são três processos epistêmicos – há um sujeito; há uma atividade. O que há de diferente nas três figuras é a relação com o saber.

O autor finaliza esse capítulo discutindo a relação de identidade com o saber e a relação social com o saber. Entender essas relações é fundamental do ponto de vista do método, ou seja: a análise da relação com o saber – enquanto relação social – tem que ser feita por meio das dimensões epistêmica e identitária; essa análise deve ocupar-se de histórias sociais. Assim, aprender deve ser entendido como o modo de apropriação do mundo.

Finalmente, no sexto capítulo, expõe que a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. Mundo esse como um conjunto de significados simbólicos, partilhados entre os homens. Assim, estar em relação com o mundo é estar em relação com os sistemas

simbólicos – notadamente a linguagem. Trata-se de uma relação temporal e ativa. Trata-se de uma dinâmica que, por ser temporal, constrói a singularidade do sujeito, pois o sujeito é polarizado, investe num mundo que, para ele é espaço de significados e valores. Como o sujeito está imerso nessas relações de saber pode-se concluir que a relação com o saber se constrói em relações sociais de saber. Nessa perspectiva de análise, tendo em vista a relação de saber, o autor conclui que “o sujeito é relação com o saber” (p. 82). A relação com o saber é uma relação social e difere das “relações de saber” que, segundo o autor, são relações sociais do ponto de vista do aprender. “A relação com o saber se constrói em relações sociais de saber” (p. 86).

Para finalizar, em suas conclusões o autor destaca que é verdade que existem alunos que não conseguem aprender, não conseguem acompanhar o professor; tais fenômenos existem, mas não podem ser rotulados de “fracasso escolar”. Este não existe e requer que se construa um objeto de pesquisa para analisá-lo. Nesta obra Charlot se propôs a discutir o “fracasso escolar” quanto a relações com o saber.

A leitura da presente obra é fundamental não apenas para se discutir o fenômeno dos alunos que não aprendem, mas também para se analisar outros fenômenos educacionais. Dentre eles, destaca-se o próprio saber profissional. Há uma vasta literatura sobre o assunto; no entanto, Charlot traz novos elementos para a reflexão: o professor em relação com o saber e o como estar no mundo e imerso na cultura escolar possibilita a apropriação de um conjunto de significados simbólicos e representações do que seja o ensino e a aprendizagem dos alunos. Nessa relação que é social, o professor se constitui como um sujeito singular.

Sobre as autoras:

**Adriana Aparecida Molina Gomes** é professora da rede estadual paulista e mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da USF.

**Denise F. Bagne Marquesin** é supervisora da rede municipal de Jundiaí/SP e mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da USF.

