

RELAÇÃO COM O SABER COMO HORIZONTE BIOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO: PERCURSOS PARA UMA PEDAGOGIA DA CONTEMPORANEIDADE

RELATION TO KNOWLEDGE AS BIOGRAPHICAL HORIZON IN EDUCATION:
COURSES TO A PEDAGOGY IN CONTEMPORANEITY

Marcos Antonio Gonçalves dos Santos¹
Guilherme Carraro Pedronero²

RESUMO: Este artigo teve como objetivo discorrer sobre o problema proposto por Bernard Charlot (CHARLOT, 2002; 2020) sobre a ausência de uma pedagogia contemporânea aos moldes do que propuseram as pedagogias tradicional e nova. Buscamos destacar e compreender o que definiria o conceito de Relação com o Saber e como esse conceito pode auxiliar no campo da educação na resolução de alguns de seus problemas. Com base em estudos bibliográficos, intentamos mostrar como o pensamento do autor nos leva a importantes questionamentos, na relação com o saber, procuramos escapar da lógica denominada pelo autor como *do desempenho e da concorrência*. Longe de definirmos algo ou darmos respostas últimas, nos lançamos nos primeiros passos reflexivos em busca da construção sobre como podemos compreender o conceito de Relação com o Saber e seus possíveis desdobramentos em direção à construção de uma pedagogia para a contemporaneidade.

Palavras-chave: Relação com o Saber. Pedagogia Contemporânea. Horizonte Biográfico. Educação.

ABSTRACT: This paper aimed to discuss the problem proposed by Bernard Charlot (CHARLOT, 2002; 2020) about the absence of a contemporary pedagogy along the lines of what traditional and new pedagogies proposed. We seek to highlight and understand what would define the concept of Relation to Knowledge and how this concept can help in the field of education in solving some of its problems. Based on bibliographic studies, we intend to show how the author's thinking leads us to important questions, based on which, in the relation to knowledge, we seek to escape the logic of performance and competition. Far from defining something or giving ultimate answers, we take the first reflexive steps in search of the construction of how we can understand the concept of Relation to Knowledge and its possible consequences towards the construction of a pedagogy for contemporaneity.

Keywords: Relation to Knowledge. Contemporary Pedagogy. Biographical Horizon. Education.

INTRODUÇÃO

A proposta de uma sociologia da relação com o saber apresentada por Bernard Charlot (2000) é no mínimo inquietante. Sua preocupação inicial foi a de demonstrar que o fracasso escolar, como um objeto analítico, não existe, denunciando que o que existiria são educandos em situação de fracasso escolar. Para explicarmos essa situação, de não corresponder às

¹ Marcos Antonio Gonçalves dos Santos, Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, garudafly13@gmail.com.

² Guilherme Carraro Pedronero, graduando em Letras pela Universidade Federal de São Carlos, guilherme.pedronero@hotmail.com.



expectativas da escola, deveríamos ir além de homologias com base em estatísticas, como, por exemplo, a de definir que o fracasso teria como causa a origem familiar - de classes populares.

Para Charlot (2000), as relações familiares e a própria história de vida do sujeito seriam mais complexas do que sugeriram as teorias denominadas da diferença ou da reprodução. Para ele, isso ficaria evidenciado quando dois irmãos constroem trajetórias escolares distintas - uma de sucesso e outra de fracasso - sendo pertencentes a uma mesma família. Ou seja, haveria elementos para compreendermos esse fenômeno que deveriam levar em conta fatores que iriam para além da estrutura familiar (nível de escolaridade dos pais, nível econômico e cultural, entre outros). Nesse aspecto, o autor procurou avançar as proposições de alguns autores, como, por exemplo, Bourdieu e Passeron (2014) principalmente com o que fora publicado no livro *A Reprodução*. Esse avanço deveria ser dado pois, segundo Rochex (2006), essas perspectivas estariam baseadas em conceitos e visões que “mal consideram a diversidade interna dos diversos grupos sociais e pouco espaço deixam para a especificidade, a produtividade e a historicidade das atividades e instituições sociais e das biografias dos agentes ou sujeitos sociais” (ROCHEX, 2006, p. 639). Para Charlot (2000), há um conjunto de relações que é explorado pela perspectiva da Relação com o Saber que procuraria criar um aporte teórico-metodológico para respostas possíveis aos dilemas do campo da educação como, por exemplo, por que alguns aprendem determinadas coisas e outros não e quais os pressupostos e implicações disso na vida de cada sujeito.

Segundo Charlot (2020), haveria um silêncio antropológico devido a uma ausência de uma pedagogia contemporânea aos moldes do que foram as pedagogias tradicionais e novas. Esse silêncio sobre o que compreendemos como o Homem, no sentido de humanidade ou ser humano, segundo o autor, estaria na base da implementação da lógica capitalista denominada como a lógica do desempenho e da concorrência. Lógica essa que “não é uma mentira, mas uma ideologia, no sentido marxista do termo: um discurso que, ao mesmo tempo, exprime a realidade social e mascara as desigualdades que a estruturam” (CHARLOT, 2020, p. 62).

Antes de mais nada, o ser humano teria algumas especificidades que o definiriam³, não como essência, mas como características que o definem como parte da humanidade. Conforme Charlot (2020), uma dessas especificidades é o fato de o novo humano ser incapaz de sobreviver sem os demais: ele deve passar por um processo denominado como hominização ou humanização, tornando-se parte da espécie humana ao ser introduzido no universo simbólico que preexiste a ele e que continuará a existir depois de sua morte - o mundo. Outrossim, Arendt (2014) enfatizou que a criança, motivo da educação, é recém-chegada em um mundo que preexiste a ela e que continuará a existir após sua partida. Como especificidade do ser humano, Charlot (2020), baseado na filósofa alemã, destacou que condição humana é diferente de uma suposta (e, no quadro teórico ora adotado, inexistente) natureza humana, pois a hominização é processo que está na dependência do convívio com os semelhantes, de modo que todo recém-chegado deva ser introduzido ao mundo para lograr a referida condição humana; do contrário, na medida em que não há natureza humana, pois não se é inatamente homem, não será possível hominizar-se.

Arendt (2014) destacou que a criança “é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação” (ARENDR, 2014, p. 235). Devido a esse processo de formação, somos seres inconclusos; eis, portanto, uma especificidade humana, dada a inconclusão que nos caracteriza – estamos condenados a aprender.

³ Para explorar esse tópico, Charlot (2020) utilizou-se de autores como Arendt, Heidegger, Sloterdijk, entre outros.



Outro aspecto desenvolvido na discussão realizada por Charlot (2020) é a tensão existente entre o desejo e a norma. De acordo com o autor, as pedagogias tradicionais e novas tenderiam para a norma ou para o desejo, respectivamente. As primeiras tinham como objetivo suprimir o desejo, elas “são pedagogias antinatureza, antidesejo” (CHARLOT, 2020, p. 51). Além disso, elas seriam “elaboradas e aplicadas nas sociedades pobres demais para satisfazer todos os desejos, mesmo simples e modestos - quer dizer, historicamente, em quase todas as sociedades humanas conhecidas, pelo menos até recentemente” (Id., Ibid.). Relativamente à nova pedagogia, o autor escrevera que ela mantém “uma definição universalista de humanidade desejável, mas essa definição em si é como invertida: uma interpretação positiva da natureza humana substitui a interpretação negativa” (Id., Ibid., p. 35). Para o autor, as novas pedagogias trouxeram práticas diferentes das que eram conduzidas no âmbito da pedagogia tradicional, mas que “professam uma definição antropológica da natureza humana” (Id., Ibid., p. 40). Ainda podemos salientar que:

Situando-se ao lado do desejo, as novas pedagogias defendem o respeito pela liberdade natural e espontaneidade da criança, mas elas devem introduzir uma forma de normatividade. De uma parte, sem limites o sujeito não pode se construir, ele explode, enlouquece. De outra, quando as crianças vivem juntas, os desejos se chocam, competem entre si. As novas pedagogias, portanto, são levadas a reconhecer a legitimidade de dois tipos de normas: aquelas que a própria natureza dita a cada idade, e aquelas que o coletivo de crianças, auxiliado e guiado pelo educador, constrói e gerencia - segundo o projeto rousseauísta de liberdade natural promovida pela liberdade civil (CHARLOT, 2020, p. 47).

Para Charlot (2020), o desejo e a norma estão numa constante tensão dialética em qualquer sociedade. É justamente essa tensão que está no seio das teorias e práticas pedagógicas, porém “as formas que assume e as soluções que induz diferem de acordo com os tipos de sociedades e os momentos sócio-históricos” (CHARLOT, 2020, p. 53).

Importante destacarmos também o que Charlot (2000) denominou como figuras do aprender. O termo aprender teria um sentido mais amplo do que o de saber. Na divisão apresentada pelo autor teríamos, pelo menos, quatro figuras: a primeira, o objeto-saber, são os livros, obras de artes e outros objetos que possuam em si um saber incorporado; a segunda, a aprendizagem do uso de alguns objetos, como usar um computador ou amarrar um sapato; a terceira são as atividades que necessitam de certo domínio, como o ato de ler ou nadar; a quarta são os dispositivos relacionais, isto é, aprender a relacionar-se, como no desenvolvimento de uma relação amorosa ou na manifestação de gratidão. Segundo o autor, “muitos alunos instalam-se em uma figura do aprender que não é pertinente para a aquisição de saber e, portanto, para o sucesso escolar” (Id., Ibid., 66). Seria justamente identificar essa situação a proposta de uma leitura positiva da situação. Conforme o autor explicou:

Praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa. Assim, ante um aluno que fracassa num aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas e faz entrar em jogo os processos de reificação e aniquilamento [*néantisation*], enquanto que uma leitura positiva se pergunta “o que está ocorrendo”, qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele, qual o tipo das relações mantidas com outros, etc. A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, “o que falta” para essa situação ser uma

situação de aluno bem sucedido (CHARLOT, 2000, p. 30).

Assim como as figuras do aprender, Charlot (2000) teve o cuidado de distinguir o conhecimento e o saber. Segundo o autor, o conhecimento seria “o resultado de uma experiência pessoal, ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas; como tal é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade” (CHARLOT, 2000, p. 61). O saber, por sua vez, seria marcado pelo movimento de apropriação realizada pelo sujeito; isso o distinguiria da mera informação e o aproximaria da noção de conhecimento. Para o autor, “não há saber senão para um sujeito” (Id., Ibid.), pois implicaria uma relação com o mundo, consigo mesmo e com os outros, caracterizando a atividade desse sujeito como essencial no processo de construção do saber; também “não há saber em si” (Id., Ibid., p. 62). De modo resumido, o autor afirmou que:

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo (CHARLOT, 2000, p. 63).

A compreensão de Charlot (2000) é a de não haver um saber que não estaria inscrito em relações de saber. O saber seria “construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão” (CHARLOT, 2000, p. 63). Por isso, ele é tido como um produto construído com base em relações epistemológicas que se dão entre os sujeitos (CHARLOT, 2000).

Os elementos expostos até aqui evidenciam que nossa sociedade atual, segundo Charlot (2020), não teria produzido uma pedagogia - aos moldes do que foram as pedagogias tradicional e nova -, pois estaria atuando favoravelmente a “uma lógica social de desempenho e concorrência que não é compatível com a pedagogia ‘tradicional’, nem com a ‘nova’ pedagogia. Ela não gerou, até agora, uma pedagogia ‘contemporânea’ que seria o equivalente ao que foram as pedagogias ‘tradicional’ e ‘nova’” (CHARLOT, 2020, p. 53).

A falta de uma pedagogia contemporânea, segundo Charlot (2020), faz com que a prática docente seja exercida em meio ao improvisado e à miscelânea de práticas oriundas das pedagogias tradicional e nova. Buscando iniciar um movimento com base no qual possa ser desenvolvida uma pedagogia para a contemporaneidade, o autor desenvolveu o conceito de Relação com o Saber.

A RELAÇÃO COM O SABER

Para que nos acerquemos do conceito de Relação com o Saber, precisamos, antes de mais nada, nos fazer ao menos duas perguntas: você sabe o que você não sabe? Como você aprendeu o que você sabe? Com essas questões podemos começar a nos questionar a propósito do que seja a relação com o saber e nos aproximarmos da proposta desenvolvida por Bernard Charlot. Em um primeiro momento, pode parecer que se trata de uma teoria sem grandes definições e com uma constante proposição de questionamentos; mais se criam questões do que se propõem respostas. Mas isso fica mais compreensível conforme adentrarmos a leitura e a reflexão, principalmente quando podemos perceber que, numa primeira definição, a relação com o saber seria um conjunto de relações que convergem para o saber-aprender.

Qual era a inquietação inicial de Charlot? O que ele queria compreender? Conforme escrevera: “procuro compreender qual é o tipo de relação com o mundo e com o saber que a

criança deve construir, com a ajuda da escola, para ter acesso ao pleno uso das potencialidades escondidas na mente humana” (CHARLOT, 2000, p. 65). Podemos observar ao menos duas coisas explicitadas: a primeira, a ação é praticada pela criança; a segunda, a escola ajuda, mas há a necessidade do esforço de quem se educa.

Uma primeira definição se faz necessária: o que seria a Relação com o Saber? Segundo Charlot (2000), num primeiro momento, a “[...] relação com o saber [é] o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos” (p. 80). Em uma segunda definição, o autor escrevera que compreendia a relação com o saber como “uma relação de sentido, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (Id., Ibid.). Porém, em cada uma dessas definições o autor identificou que faltava algo; na primeira, haveria um ocultamento da ideia central que é a relação; na segunda, haveria um excesso de formalidade e também ocultaria que o conceito se trata de um conjunto de relações (CHARLOT, 2000).

Para melhor demonstrar sua proposição, Charlot (2000) destacou três aspectos centrais na definição do conceito de Relação com o Saber. Primeiro, esse conceito seria “a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (p. 80); segundo, seria um conjunto de relações que se dão de modo organizado, que “um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com ‘o aprender’ e o saber” (p. 80); terceiro, e último:

Ou, sob uma forma mais “intuitiva”: a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, p. 81).

Essa última definição parece ser a que melhor demonstra a abrangência do conceito de Relação com o Saber, embora o autor indique que o “importante não é a definição ‘em forma’, mas, sim, a inserção do conceito de relação com o saber em uma rede de conceitos” (CHARLOT, 2000, p. 81). Percebemos que esse conceito opera em articulação com outros de modo a abarcar o máximo de elementos possíveis no/do conjunto de relações analisado.

Mas para que haja tal relação, segundo o autor, é necessária a criação de sentido. O que seria esse fazer sentido para o autor?

[...] têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significativo (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significativo (ou, por ampliação novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros (CHARLOT, 2000, p. 56).

Podemos observar, nesse excerto, que a produção de sentido só se daria quando o indivíduo está inserido numa relação com o coletivo, ou seja, quando é compartilhado. Somente quando o sentido é inteligível ao sujeito é possível que ele compreenda o porquê de alguma coisa quando proposta.

Além do conceito de sentido, Charlot (2000) evidenciou mais dois, criando a tríade: mobilização, atividade e sentido. Segundo o autor, estaria no conceito de mobilização a ideia de movimento, na qual “mobilizar é pôr em movimento, mobilizar-se é pôr-se em movimento” (CHARLOT, 2000, p. 54). Já o conceito de atividade, baseado principalmente em Leontiev, é compreendido como um conjunto de ações que faz com que nos mobilizemos para cumprir uma meta. A atividade possuiria uma dinâmica interna na qual é o sujeito quem age, quem despende energia (CHARLOT, 2000).

Podemos compreender que no interior da Relação com o Saber haveria um movimento no qual nos mobilizamos, praticamos uma atividade e criamos sentido, sem os quais a relação não se desenvolveria. Nesse sentido, haveria três dimensões nas quais o processo de aprendizagem é internalizado, sendo: a do vivido (Informação), que pode ser compreendida como a vida prática; a do percebido (Saber), que pode ser compreendida como aquilo que se percebe como consequência das escolhas que foram realizadas; e, por fim, a do concebido (Conhecimento), que poderia ser compreendida como o conhecimento que foi internalizado ao mesmo tempo que foi produzido na subjetividade do indivíduo e que não é passível de ser transmitido a outrem (CHARLOT, 2000).

Conforme Charlot (2000), a Relação com o Saber seria “a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. [...] é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com 'o aprender' e o saber” (CHARLOT, 2000, p. 80). Haveria, nessa perspectiva, um processo no qual estão articulados o externo e o interno e suas inter-relações possíveis. É um processo que se iniciaria no vivido, passaria para o percebido e, por fim, chegaria ao concebido, correspondendo, respectivamente, aos níveis da informação, do saber e do conhecimento. É um processo que está em constantes transformações, pois, segundo Rochex (2006), são “as transformações da relação com o saber que, ao mesmo tempo, requer e permite a escolarização” (ROCHEX, 2006, p. 648).

Cabe ressaltarmos que “a apropriação do saber não é acompanhada pela instalação em uma forma específica de relação com o mundo e não surte quase nenhum efeito na formação, nem, tampouco, de ‘transferência’” (CHARLOT, 2000, p. 64), pois se trata de um conjunto de relações. Além disso, sendo o saber tomado como uma relação, “o valor e o sentido do saber nascem das relações induzidas e supostas por sua apropriação. Em outras palavras, um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo e com os outros” (Id., Ibid.), por isso, devemos tomar a relação com o saber sempre num conjunto de relações. Ou ainda, que “o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser o objeto de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais. Cuidado, porém: esse processo não é puramente cognitivo e didático” (Id., Ibid.). É justamente nesse último aspecto, não ser um processo exclusivamente didático e cognitivo, que encontramos a especificidade da proposta da teoria da Relação com o Saber.

A RELAÇÃO COM O SABER COMO HORIZONTE BIOGRÁFICO

Por que não colocarmos a Relação com o Saber em nosso Horizonte Biográfico? Talvez esse seria um modo pelo qual deixaríamos de “viver no automático” de modo a nos percebermos no conjunto de relações que nos constituem. Horizonte Biográfico poderia ser compreendido, em nosso entender, como nossa trajetória projetada, nossa busca de si-mesmos, o leque de nossas escolhas, nosso projeto, aquilo que está sempre à nossa margem e caminhamos em sua direção.

Segundo Dominicé (2006), haveria a exigência de uma forte consistência pessoal em nosso processo de formação com base na qual lidamos com os desafios colocados na atual

sociedade. Estaríamos tensionados “pela instabilidade geral que caracteriza o mundo atual, os trajetos biográficos dos adultos são, então, mais aleatórios” (DOMINICÉ, 2006, p. 348). A contemporaneidade proporciona, de modo intempestivo, “novas perspectivas autobiográficas” (Id., Ibid., p. 347). O que antes era certo e de mudanças lentas, nos séculos passados, “dá lugar a uma existência submetida a escolhas cada vez mais complexas e cujo arranjo se faz de maneira mais aleatória” (Id., Ibid.).

Dominicé (2006) percebeu que o horizonte biográfico tenderia a converter-se em algo mais trágico. Para ele, “os adultos perdem esse recurso e avançam tasteando ao sabor dos meios disponíveis. Sua história se torna um percurso de sobrevivência” (DOMINICÉ, 2006, p. 348). Embora tenha se referido aos contextos menos favorecidos, percebemos que houve certa pulverização no tecido social que faz com pessoas que antes estariam em situação menos trágica, também estejam enfrentando desafios antes impensáveis.

Ainda segundo o autor, a “biografia do adulto se constrói, com efeito, em um ambiente social no qual o fator econômico desempenha, em nossos dias, um papel preponderante. Não é, pois, surpreendente que o horizonte biográfico seja incitado a se modificar” (DOMINICÉ, 2006, p. 347). O Horizonte Biográfico seria, hoje, compreendido como algo não definitivo, pois sua existência estaria submetida “[...] a escolhas cada vez mais complexas e cujo arranjo se faz de maneira mais aleatória” (Id., Ibid.).

A vida presidida pela lógica do desempenho e da concorrência, sob o império de necessidades pecuniárias cada vez mais prementes (muitas delas criadas pelo próprio sistema que delas se alimenta), dificulta nossa relação com o saber; por exemplo, muitos dizem não ter tempo para ler um livro, pois a leitura do livro “em si” poderia ser vista, ou sentida, como um tempo perdido, um tempo no qual não estamos sendo produtivos - no sentido de retorno financeiro imediato.

Segundo Dominicé (2006), a vida, em seu curso, não conceberia mais a divisão por fases que “se encaixam ou etapas de desenvolvimento, mas percursos reduzidos a fatias de vida separadas umas das outras, feitas de contrastes, de mudanças de rumo ou de reorganização de modalidades de existência” (DOMINICÉ, 2006, p. 349). Em que medida essa mudança pode ser favorável ou contrária à lógica do desempenho e da concorrência? Ou melhor, como essa lógica nociva captura o modo pelo qual a vida está organizada? Eis algo para se refletir com base numa relação com o saber.

Para Dominicé (2006), nos parece, a lógica de ruptura poderia ser um modo de fuga à lógica do desempenho e da concorrência. Segundo o autor:

O trabalho biográfico ocasionado por lógicas de ruptura, ou provocado por eventos que desestruturam, obriga a relações de ajuda e acompanhamentos que desbloqueiam as aprendizagens requeridas. A reconstrução do horizonte biográfico necessita de um trabalho de formação, que não se reduza a um único registro psicológico de desenvolvimento pessoal (DOMINICÉ, 2006, p. 350).

Seria, nesse aspecto de trabalho de formação, a atuação possível no campo da educação ao se propor trabalhar com essa perspectiva teórica, tanto da Relação com o Saber quanto do Horizonte Biográfico. Ou ainda, conforme Dominicé (2006), “a escrita biográfica poderia tornar-se o lugar de um trabalho reflexivo, centrado no impacto da história da civilização na qual toma forma a história de vida pessoal” (DOMINICÉ, 2006, p. 356). O trabalho reflexivo promovido pela escrita biográfica, nos parece, seria um dos modos possíveis de trabalharmos com nossa relação com o saber.

Outro ponto que é extremamente importante é a questão da temporalidade. Segundo Delory-Momberger (2016), a “temporalidade biográfica é uma dimensão constitutiva da

experiência humana, por meio da qual os homens dão forma ao que vivem” (2016, p. 136). Elemento também destacado por Charlot (2000; 2020), o tempo⁴ e o espaço são necessários para a constituição de uma relação com o saber. Se a compreendemos corretamente, essa temporalidade poderia ser apreendida como o momento no qual cada indivíduo, ao constituir sua biografia, teria o “seu tempo” para se formar e se perceber como um na relação. Essa dimensão biográfica poderia ser compreendida como “uma elaboração cumulativa e integrativa da experiência segundo uma hermenêutica que faz da trama narrativa seu modo de apreensão e de inteligibilidade da vida” (Id., Ibid.).

Segundo Delory-Momberger (2016), poderíamos definir a categoria biográfica como sendo uma “categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sociohistórica, integrar, estruturar, interpretar situações e os acontecimentos da sua vivência” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 138). Ao denominar o que compreendia como biografização, a autora afirmou que seria “o conjunto das operações e dos comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para se dar uma forma própria na qual eles se reconhecem a si mesmos e se fazem reconhecer pelos outros” (Id., Ibid.). Conforme a autora:

A biograficidade é, assim, o código pessoal segundo o qual “lemos” e “falamos” as novas experiências, das quais nós nos “apropriamos” (aneignen). Todas as experiências não exibem a mesma biograficidade. Algumas são facilmente integradas e entram sem resistência em nosso capital experiencial ou biográfico, porque elas reproduzem experiências anteriores e que podemos reconhecê-las (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 140).

Esse código pessoal seria o que nos faz seres singulares, assim como a constituição da relação com o saber ocorreria de modo singular, pois em sua trajetória - tempo e espaço - na relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo, o indivíduo, assim singularizado, é capaz de construir sua relação com o conhecimento. O nosso conhecimento, que é intransferível (CHARLOT, 2000), pelo qual lemos o mundo, ou seja, nossa visão de mundo, é formada por todo esse processo que constitui a biograficidade. Ainda conforme Delory-Momberger (2016), pode-se entender que:

O tornar-se biográfico é sempre o produto de uma interação entre a ação dos indivíduos e o determinismo das estruturas, e a maneira pela qual as pessoas explicam pela narrativa (se explicam a si mesmas) vias e processos pelos quais elas se constituíram não pode deixar de recortar as estruturas sincrônicas e diacrônicas que moldam os percursos individuais (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 141).

Seria justamente essa definição apresentada que nos indicaria que mesmo o indivíduo sendo responsável pela sua constituição ele necessita do outro para poder se constituir no que é. Pois é por meio das interações, com o mundo e com o outro, que tomam forma os processos que moldam nossos percursos individuais. Nesse aspecto, a autora compreendeu que “[...] a pesquisa biográfica concebe ‘a educação’ como uma das dimensões constitutivas do fato e do tornar-se humanos: no espaço social e no tempo da existência, trata-se sempre de compreender como se forma e se constrói o ser social singular” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 145).

Em outro aspecto, Charlot (2000) havia indicado que haveria três dimensões a partir das quais a relação com o saber se constituiria, são elas: a mobilização, a atividade e o sentido. Por meio delas o processo de escolarização poderia ser melhor compreendido, pois “para haver atividade, a criança deve mobilizar-se; para que se mobilize, a situação deve apresentar um

⁴ Conforme Charlot (2000, p. 78): “A relação com o saber é relação com o tempo”.

significado para ela” (CHARLOT, 2000, p. 54). Para o autor:

Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: a relação com o saber é a *relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros*. Analisar a relação com o saber é analisar uma *relação simbólica, ativa e temporal*. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito *singular* inscreve num espaço *social* (CHARLOT, 2000, p. 79, grifos do autor).

A analítica proposta engloba o singular e o social, indivíduo e coletivo. Ao levar em conta os múltiplos aspectos da experiência biográfica, Charlot (2000) afirmou que qualquer tipo de “relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Segundo Charlot (2000), entramos num conjunto de relações e processos que constituiriam todo um sistema de sentido ao nascermos. É o sistema com o qual encontramos “onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação” (CHARLOT, 2000, p. 53). Para além disso, o autor afirmou que o aprender seria entrar com o outro numa relação, “o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor. Toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária” (Id., Ibid., p. 72).

Caberia destacarmos a questão do desejo no indivíduo, pois, conforme o autor:

É porque o sujeito é desejo que sua relação com o saber coloca em jogo a questão do valor do que ele aprende. Desse ponto de vista, dizer que um objeto, ou uma atividade, um lugar, uma situação, etc., ligados ao saber têm um sentido, não é dizer, simplesmente, que tem uma “significação” (que pode inscrever-se em um conjunto de relações); é dizer, também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor. O desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito “engajado” no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo (CHARLOT, 2000, p. 82).

Desse modo, é fundamental que o desejo seja compreendido pelo indivíduo e por aqueles que trabalham no âmbito educacional. Talvez devêssemos, num processo de cultivo de si, mostrar que o desejo é essencial para a relação com o saber que se transforma em conhecimento, num processo que assegure liberdade ao desejo, ou seja, que não o submeta à lógica do capital - do desempenho e da concorrência.

RELAÇÃO COM O SABER COMO PRÁTICA

Há uma questão prática da relação com o saber. Em forma de perguntas seria algo como: quais são as práticas cotidianas sobre as quais constituímos a nossa relação com o saber? A relação com o saber seria um conjunto de práticas? Quando pensamos nas pedagogias tradicionais e novas as identificamos em uma série de práticas que por elas eram propostas; nesse sentido, para uma pedagogia contemporânea, quais práticas deveríamos propor?

Antes de mais nada, quando se fala em relação com o saber, o que vem à mente? Logo poderíamos nos ver com um livro em mãos em nosso dia-a-dia como sendo uma das formas práticas de relação com o saber, no sentido de hábito ligado com o saber e com o aprender, um

cultivo constante de si. Mas poderiam ser várias outras imagens que poderiam aparecer em nossas mentes, uma aula, um debate sobre determinado tema, um exercício de reflexão sobre um assunto, por exemplo. A proposta de Charlot (2000; 2020), como vimos, vai muito além disso, ele compreende que uma analítica, baseada na relação com o saber, mais abrangente, teria que dar conta de vários elementos já destacados acima. Porém, percebemos que há uma “questão prática” que necessitaria ser mais desenvolvida e explicitada. Durante as leituras dos textos desse autor, tentamos capturar alguns indícios que poderiam ser um início para o debate sobre a prática.

Ao escrever que a posição social da família não deveria ser tomada exclusivamente em termos socioprofissionais - nas pesquisas de Terrail e Laurens sobre práticas religiosas e militância política -, Charlot (2000) escreveu que “semelhante resultado incita a não nos restringirmos às posições das famílias, mas a nos interessamos também pelas *práticas educativas familiares*” (CHARLOT, 2000, p. 21, grifos nossos).

Em sua análise sobre o fracasso escolar, Charlot (2000) elencou alguns elementos a ele relacionados que devemos considerar: a posição social da família; a história e a singularidade de cada um; o significado que atribuíamos a sua própria posição, singularidade e história; suas atividades efetivas e *suas práticas*, assim como a especificidade dessa atividade - ocorrendo no campo do saber ou não (CHARLOT, 2000). A tarefa de uma analítica da Relação com o Saber, conforme o autor, deve procurar integrar essas dimensões. Porém, após refletirmos sobre as propostas apresentadas até aqui, vimos que a dimensão das práticas ou atividades efetivas são de suma importância e, talvez, necessitem de mais atenção.

Charlot (2000), nos parece, tende a evitar o termo prática, preferindo o termo atividade em seu lugar. Argumentou que:

O conceito de prática remete a uma ação finalizada e contextualizada, constantemente confrontada com minivariações (Charlot, 1990). Preferimos falar em atividade, para acentuar a questão dos móveis, isto é, para ressaltar que se trata de uma atividade de um sujeito. Não esqueçamos, entretanto, que essa atividade se desenvolve em um mundo e que ela supõe, pois, “trabalho” e “práticas” (CHARLOT, 2000, p. 56).

Embora fique evidente o motivo pelo qual o autor não usa o conceito de prática, para nossa reflexão, nesta seção do artigo, optamos por utilizar o termo prática, no sentido de atividade ou ações realizadas no cotidiano que tenham a ver com o aprender e o saber. Compreendemos que “não há saber senão para um sujeito ‘engajado’ em uma certa relação com o saber” (CHARLOT, 2000, p. 61). E que esse engajamento do sujeito se manifestaria, em nosso entendimento, por meio de um conjunto de práticas relativas ao saber e ao aprender.

Também destacamos que não se trata aqui do “saber prático”, aquele que é construído na prática ou no exercício de alguma profissão, por exemplo. Nesse sentido, concordamos com Charlot (2000), quando ele argumentou que:

Assim, que é que, em um saber, possibilita considerá-lo “prático”? Não é o próprio saber que é prático, mas, sim, o uso que é feito dele, em uma relação prática com o mundo. [...] Não obstante, foi produzido em uma relação científica com o mundo (através de experimentação, validação por uma comunidade, etc.) e será reconhecido como científico por qualquer pessoa que se inscreva integralmente em tal relação com o mundo. Esse enunciado, todavia, é mobilizado pelo engenheiro em uma relação prática com o mundo (isto é, em uma relação finalizada e contextualizada). Em outras palavras, é a relação com esse saber que é “científica” ou “prática” e, não, esse saber em si mesmo (CHARLOT, 2000, p. 62).

Seria a relação prática com um saber que faz com que o consideremos como prático. O



autor destacou ainda que “há saber nas práticas, mas, novamente, isso não quer dizer que sejam um saber” (CHARLOT, 2000, p. 63).

Novamente, a prática de que nos ocupamos é aquele conjunto de práticas realizado pelas famílias com base na qual educandos de classes populares conquistam o sucesso escolar. Ou ainda, as práticas exitosas realizadas por professoras e professores no ambiente escolar. Também seriam as práticas já incorporadas pelos adultos que possuem, por exemplo, o hábito da leitura, que constituem uma relação com o saber continuamente consigo mesmo e com os outros, pois “Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação” (CHARLOT, 2000, p. 53).

Segundo Charlot (2000), o desafio seria o como podemos atualizar algo que há nos sujeitos como potencialidade, uma vez que “o homem é passível de educação e que o acesso às formas mais elaboradas da atividade intelectual é virtualmente prometido a todo indivíduo que pertença à espécie humana” (CHARLOT, 2000, p. 65). Em nossa compreensão, a atualização ocorreria por meio das práticas, ou melhor, pelo conjunto de práticas relacionadas ao saber e ao aprender que deveriam ser proporcionadas numa educação baseada na relação com o saber.

Esse conjunto de práticas facultaria ao sujeito o engajamento necessário para uma relação com o saber e consecutivamente o sucesso escolar, pois “uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa” (CHARLOT, 2000, p. 54). É esse investimento pessoal, entendido como atividade por Charlot (2000), que compreendemos ter as práticas por fundamento. Seriam as práticas que constituiriam uma relação com o saber ou essa que constituiria as práticas? Tendemos a pensar que seriam as práticas que constituiriam a relação com o saber. Relativamente à escola, o autor escreveu que:

A função central da escola é instruir, mas ela participa da educação e é também um espaço de vida. Admitindo-se que as diversas atividades desenvolvidas em uma sociedade não são regidas pela mesma lógica, a importância dessa questão surge imediatamente: existem locais mais adequados do que outros para implementar tal ou qual figura do aprender (CHARLOT, 2000, p. 67).

Retomando a questão das figuras do aprender, poderíamos elaborar a seguinte questão: quais são as práticas que embasam as figuras do saber que estão relacionadas com a relação com o saber e o aprender? Nos textos do próprio autor encontramos ao menos duas instâncias que poderiam ser investigadas para encontrarmos respostas possíveis: a família, em suas práticas relacionadas com o saber e o aprender; e a escola. As práticas são, pensamos nós, o modo pelo qual construímos a nós mesmos, e se “uma relação com o saber é algo que se constrói” (CHARLOT, 2000, p. 71), provavelmente ela é construída mediante um conjunto de práticas que tenham a ver com o saber e o aprender. Destacamos também que:

Por fim, a situação de aprendizado não é apenas marcada pelo local e pelas pessoas, mas também por um momento. Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre um aprender em um momento de minha história, mas, também, em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me (CHARLOT, 2000, p. 68).

A prática exige um momento. Na escola encontramos, ou deveríamos encontrar, esse momento para pôr em ação, em atividade, determinadas práticas que deveriam visar à constituição de uma relação com o saber. O momento é o tempo destinado ou propício à prática. Como podemos praticar quando o tempo nos é roubado cada vez mais? Como praticar para construirmos uma relação com o saber num sentido de formação, para que consigamos escapar ou mesmo criar

alternativas à lógica do desempenho e da concorrência? São questões que necessitarão de atenção e reflexão por aquelas e aqueles que se dedicam aos problemas do campo da educação.

O que põe a prática em ação? Concordamos com Charlot (2000) quando escreveu que o “desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade [...]” (CHARLOT, 2000, p. 82). E se a relação com o saber seria um conjunto de relações que um indivíduo estabelece “com o mundo, com ele mesmo e com os outros”, compreendendo-se “o mundo como *conjunto de significados*, mas, também, como *espaço de atividades*, e se inscreve no *tempo*” (Id., Ibid., p. 78, grifos do autor), o que, por exemplo, o mobilizaria a buscar os significados que um livro contém, o que o levaria a sentar-se por horas naquele espaço reservado para a atividade de leitura e o que o faria reservar esse tempo para a leitura? Talvez sejam as práticas.

Se “Apropriar-se do mundo é também apoderar-se materialmente dele, moldá-lo, transformá-lo”, uma vez que “o mundo não é apenas conjunto de significados, é, também, *horizonte de atividades*” em que está implicada a atividade do sujeito (CHARLOT, 2000, p. 78, grifos nossos), diríamos que o mundo é um horizonte de práticas/atividades que nos constituem e constituem a relação com o saber. Afinal, nós não temos uma relação com o saber, nós somos a relação com o saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perceber que estamos em um conjunto de relações nas quais constituímos nossa relação com o saber parece ser uma tarefa um tanto quanto árdua; porém, é necessária. A proposta de Charlot por uma sociologia da relação com o saber trouxe grandes contribuições analíticas para o campo da educação. Suas análises a propósito da questão do fracasso escolar, sua preocupação inicial, trouxeram importantes contributos para a compreensão dos fatores envolvidos na situação de fracasso escolar em que alguns educandos se encontram.

Para além de uma proposição teórica, a Relação com o Saber, nos parece, é uma questão prática. É algo que precisa ser posto em ação, cotidianamente, para que se possam perceber seus efeitos. Não adianta falarmos em relação com o saber e não fazermos nenhuma prática que tenha em seu cerne as questões do saber e do aprender. Nesse sentido, podemos reabilitar a questão do esforço pessoal no processo de aprendizagem, na medida em que ninguém aprende quando não se envolve no processo. Ninguém aprende quando não quer - no sentido de sempre arrumar uma desculpa, mesmo que válida, para adiar a leitura de um bom livro, por exemplo.

Outro ponto que nos parece essencial na constituição de práticas de relação com o saber é a escrita. Ninguém tem uma história de vida, nós temos somente a vida. Só se passa a ter uma história de vida quando a contamos. Relatar a sua vida é o modo pelo qual se poderia ter uma história de vida, o relatar como um processo de formação. Somente haveria o saber na vida, pois a vida depende do saber.

Viver na ruptura. Viver de modo a acompanhar o intempestivo. Levando-nos à seguinte questão: o que te/me faz vibrar? Temos o dever de pensar em uma pedagogia em outros moldes, uma pedagogia da intempestividade, com base na qual o viver na ruptura fosse tido como premissa. Para além da norma-desejo/desejo-norma, para além da lógica social do desempenho e da concorrência.

Na escola devemos aprender a ser. Devemos aprender a sermos capazes. De quê? De termos a possibilidade da leitura do viver - Horizonte Biográfico - de buscarmos nossos saberes e não saberes; de conhecermos os limites de nosso saber sobre nossa vida; de buscarmos sair da afirmação “Você é uma peça da engrenagem”; de, enfim, sairmos dessa visão sistêmica e mecanicista da educação, mas não somente dela, pois há pessoas que possuem uma visão de mundo tão calculada quanto. Tais pessoas acreditam que uma receita para a educação

funcionaria do mesmo modo como uma engrenagem funciona, encaixam-se as peças e o negócio gira. Porém, o conjunto de relações que constitui a relação com o saber evidenciaria que “a coisa” vai muito além do encaixe de peças.

Devemos nos subjetivar - incorporar o mundo de modo a constituir o que se é; além disso, de sabermos o que não queremos ser e de percebemos que foi criado um modelo de tempo em substituição ao real. O modelo tem modelado a nossa cabeça: esse modelo representa o mundo ao ser posto como muito além de uma representação; é tido como se fosse o real; algo já pensado para sermos impedidos de pensar. Também importa destacar que, a despeito do que nos é imposto pelo referido modelo, é o desejo, além das raias desse sistema, que nos move. É o desejo que move o mundo.

A relação com o saber como nosso horizonte biográfico nos permite ao menos uma coisa: melhorar nossas perguntas, pois quanto mais elaboramos as perguntas de modo a melhorá-las, mais nos damos conta do quanto ainda não sabemos. A relação com o saber admite uma nova forma de concebermos a vida, a relação, a realidade, forma essa que visa a evitar a enumeração (de professores, escolas, alunos, gestores, entre outros) que é central na lógica do desempenho e da concorrência.

Essas reflexões foram uma tentativa inicial de aproximação com o pensamento de Charlot e com a proposição da relação com o saber. Mais perguntas foram feitas do que respostas foram dadas. Mas não somos peças de uma engrenagem, nem temos um manual para sermos montados. Nós não somos números numa planilha. São as perguntas que nos movem, pois somos desejo, somos a própria relação com o saber.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7 ed. Trad. Reynaldo Bairão. Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

CHARLOT, B. **Educação ou Barbárie?** uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, 2016. p. 133-147.

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 02, 2006. p. 345-357.

ROCHEX, J-Y. A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos. **Educação e Pesquisa** [on-line]. 2006, v. 32, n. 3, pp. 637-650.