



RELAÇÃO COM O SABER (RcS) COMO OBJETO DE ESTUDO

RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE AS OBJECT OF STUDY

Sara Guimarães Cassiano Ribeiro¹

RESUMO: Este artigo busca refletir sobre a Relação com o Saber (RcS) como objeto de estudo, na perspectiva de compreender o processo que leva o sujeito ao aprender, sem ser apenas acumulação de conteúdos intelectuais. Ao analisar os estudos da RcS, teve-se como propósito quebrar o paradigma, da carência cultural, romper a culpabilização de alunos por falta de habilidades e conhecimentos prévios, da relação do professor com o aluno, do aluno com o saber, com as relações que envolvem a prática docente, o desejo de ensinar e aprender etc. Concluiu-se que, em geral, os educadores precisam considerar as amplas relações dos alunos, nos diversos contextos sociais – com o mundo, com o saber, com o outro.

Palavras-chave: Relação com o Saber; Figuras do Aprender; Inventário do Saber

ABSTRACT: This article seeks to reflect on the Relationship with Knowledge (SCR) as an object of study, in the perspective of understanding the process that leads the subject to learning, without being just accumulation of intellectual contents. When analyzing the studies of the SCR, the purpose was to break the paradigm, of cultural need, to break the blaming of students for lack of skills and previous knowledge, of the relationship of the teacher with the student, of the student with knowledge, with the relationships that involve the teaching practice, the desire to teach and learn, etc. It was concluded that, in general, educators need to consider the broad relationships of students, in different social contexts – with the world, with knowledge, with each other.

Keywords: Relationship with Knowledge; Figures of Learning; Knowledge Inventory

INTRODUÇÃO

Pesquisadores da área de educação têm intensificado cada vez mais suas pesquisas empíricas na escola pública, diversas demandas inerentes ao contexto educacional brasileiro têm envolvido temas como à docência, gestão escolar, supervisão, coordenação pedagógica, bem como os alunos e seus familiares. Todo esse esforço tem sido feito com o propósito de ver a escola como uma instituição que permite o acesso, permanência,

¹Sara Guimarães Cassiano Ribeiro, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).



ensino e aprendizagem de qualidade a todos os estudantes brasileiros, isto é, estabelecer a educação básica como um lugar de direito – garantido por lei.

Várias são as contribuições de autores que se debruçam em analisar, compreender e superar entendimentos, modelos, concepções, práticas, entre outras questões vivenciadas dentro e fora da escola, com preocupação de reconhecer e legitimar a produção científica dos pressupostos teóricos e metodológicos que embasam o cotidiano escolar. Segundo Canário (1996), o percurso teórico buscou solidificar um referencial teórico-metodológico que possibilitasse apreender o cotidiano da escola – um modo de pesquisar que considera seu dia a dia como local empírico –, não como objeto científico, mas, como parte de uma instituição constituída socialmente e teoricamente como objeto científico.

Nas últimas décadas, conforme afirma Gatti (2001), o avanço das pesquisas no campo educacional tem indicado um deslocamento de questões relativas às dificuldades no ensino e aprendizagem apresentados pelos alunos. A escola e o aluno enfrentam demandas frente às relações que se estabelecem com o saber e com a instituição (VINCENT, 2015; VINCENT & MAULINI, 2017), e estão envolvidos com um conjunto de outros saberes, outras mediações tecnológicas e exigências burocráticas que se configuram como partes constituintes do trabalho escolar.

Neste contexto, atualmente, novos significados são somados aos desafios relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, principalmente, depois da pandemia do Covid-19. As escolas brasileiras nos anos de 2020 a 2022, em geral, deixaram de atender os estudantes de forma presencial e passaram a utilizar o ensino remoto, em caráter de urgência, em prol da vida. Com certeza, à docência e suas relações com os alunos também foram profundamente afetadas, além de outras transformações sociais.

O campo científico educacional, como já foi dito, vem dando enfoque à educação básica como um lugar de direito, na busca por garantir o direito à educação a todos e todas sem distinção, com ensino e aprendizagem de qualidade que possa impactar a vida de seus alunos. Há tempo, o impacto, nas trajetórias de estudantes, aparece em pesquisas marcado pelas desigualdades sociais que são renomeadas como desigualdades escolares.

Nesse contexto, este artigo busca refletir sobre a Relação com o Saber (RcS) como objeto de estudo, na perspectiva de compreender o processo que leva o sujeito ao aprender, sem ser apenas acumulação de conteúdos intelectuais. A análise da teoria da RcS, segundo Bernard Charlot (2000, 2009, 2013), traz discussões sobre o que significa o fracasso escolar; a função da escola na sociedade atual; a busca pelo ensino e aprendizagem com qualidade; a gestão democrática; entre outros assuntos polêmicos. A questão de pesquisa central é: quais contribuições que a teoria da RcS pode oferecer à educação escolar?

O saber, de acordo com o autor (2000, 2009, 2013), é uma forma de representação de uma atividade, de relações do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com outros. Portanto, “não há saber que não esteja inscrito em relações de saber” (CHARLOT, 2000, p. 63).

Esta investigação qualitativa foi desenvolvida como pesquisa bibliográfica, com leitura reflexiva e crítica, aprofundamento teórico de posições de autores com o mesmo



objeto de estudo. Esse trabalho conta também com a busca de alguns *sites* como, o Scielo, o Domínio Público e banco de dissertações de teses da CAPES para procurar textos sobre os descritores da pesquisa como, a relação com o saber e o sentido da escola.

Com base neste referencial teórico, abordou-se três vantagens possíveis para pensar a RcS: a primeira, do ponto de vista *subjetivo*, com um olhar novo na forma de enxergar a escola pública, de compreender como os educadores estão atuando junto aos alunos. A segunda, do ponto de vista *acadêmico*, perceber as contribuições de pesquisadores sobre RcS, levando em consideração o ano letivo de 2022, com a retomada das aulas presenciais, e os desafios enfrentados pelos professores e estudantes. A terceira, do ponto de vista *social*, estudar a RcS como uma teoria que pode auxiliar na exigência de novos saberes, em especial, em questões antigas que ganharam força com o distanciamento social, provocado pela pandemia do Covid-19, no interior da escola pública.

HUMANIDADE E O HUMANO COM A RcS

Para Charlot (2000; 2001; 2007; 2014) a educação é um processo de apropriação do humano, obtida parcialmente por cada sujeito e, esse processo está diretamente ligado à obrigação de aprender.

A teoria da RcS possui uma postura epistemológica na qual o sujeito é concebido como um ser inacabado, mas, a partir do momento em que é inserido no mundo – habitado por outros seres humanos – o próprio ambiente proporciona a apropriação de vários patrimônios que o torna um ser humano (CHARLOT, 2000; LIRA, 2015).

Esta perspectiva antropológica permite compreender que mesmo o sujeito sendo desprovido de humanidade ao nascer, consegue adquiri-la, pois está exterior a ele. O sujeito se transforma em pessoa humana por meio da apropriação do humano já presente no mundo, isto é, de suas relações com outros sujeitos.

Ao definir a teoria da RcS, Charlot (2000), faz a distinção entre noção da relação com o saber e da relação com o aprender. Este último, por ser mais amplo, está carregado de dois sentidos: o primeiro, existem diferentes maneiras de aprender, por isso não se constitui a apropriação de um único saber, entendido como um conteúdo; o segundo sentido, está no processo de apropriação de saberes que só acontece se houver relações com o mundo, que superam o saber em si (CHARLOT, 2000; FERREIRA, 2006).

A relação com o aprender possibilita diferentes tipos de aprendizagens que são requeridas pela vida social, como as regras de convivência, a vestimenta, os relacionamentos com os pares. De forma distinta, a relação com o saber está circunscrita com às relações com o aprender nas quais estão envolvidas a atividade da razão, como a aprendizagem de conceitos, conteúdos de pensamentos e argumentações específicas em determinados campos de conhecimento.

Segundo Charlot (2001), aprender é um movimento interior, que não pode existir sem o exterior, por isso, ninguém pode aprender no lugar do outro, mesmo assim, o outro



somente aprende a partir de solicitações externas. Aprender é uma construção de si, cuja possibilidade só se realiza com a intervenção do outro.

Toda RcS é uma relação com o outro, visto que ensinar é a ação do outro que só tem êxito se encontrar um sujeito em construção, por isso, também é relação simultânea indissociável daquele que aprende, com o que aprende, e com ele mesmo. Aprender é uma relação entre duas atividades: “a atividade humana que produziu aquilo que se deve aprender” e “a atividade na qual o sujeito que aprende se engaja” (CHARLOT, 2001, p. 28).

Para ocorrer a apropriação do saber, faz-se necessário introduzir relações que permitiram produzi-lo, não repetindo a própria atividade, mas com adoção de postura que corresponda a mesma. Toda relação com o saber é indissociavelmente singular e social, por isso o aprender é um processo singular, desenvolvido por um sujeito. Mas, qualquer sujeito é um ser social, e este se apropria de atividades estruturadas em relações sociais.

RcS E OS ASPECTOS EPISTÊMICO, DE IDENTIDADE E SOCIAL

A compreensão e definição da RcS, conforme Charlot (2000), indica que “(...) a relação com o saber é a relação com o *mundo*, com o *outro*, e com *ele mesmo*, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (p. 80. Grifos nossos). Segundo o autor (2000), entende-se que a RcS possui três aspectos relevantes: *epistêmico*, *de identidade* e *social*.

A relação epistêmica com o saber é antes de tudo uma relação com o aprender, isto é, aprender é passar da não-posse a posse, da identificação de um saber virtual a sua apropriação real. Segundo Lira (2015), na RcS, o outro possui uma função de extrema importância no processo de ensino e aprendizagem, por isso que o aprender não significa apenas adquirir conteúdos.

Essa dimensão epistêmica se constitui do sujeito com o seu mundo e com uma forma de apropriação do mundo. Parte do princípio de que o “aprender” tem significados diferentes para os sujeitos, pois aprender não significa a mesma coisa para toda pessoa (CHARLOT, 2000; LIRA, 2015).

A relação de identidade com o saber é aquela em que o processo de “aprender” constitui uma *construção de si mesmo*, uma construção da identidade do sujeito em que

Aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros. Toda relação com o saber é também relação consigo próprio: através do “aprender”, qualquer que seja a figura sob a qual se apresenta, sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si (CHARLOT, 2000, p. 72).



A RcS está entre uma dimensão epistêmica, identitária e incluída na dimensão social, e se justifica pela singularidade e sociabilidade do ser humano, o qual compreende uma aprendizagem constante. O saber é visto como algo que faz sentido e gera prazer ao sujeito, cujas relações e experiências são construídas devido as interações com o mundo e com sua apropriação:

[...]o saber antes de ser um produto acabado ou um objeto autônomo, é primeiro uma atividade significativa e uma relação situada em um determinado contexto, embora sua definição também remeta ao resultado de um processo chamado aprendizagem (DIEB, 2007, p. 61).

Para Lira (2015, p. 61), ao estabelecer a RcS com um sujeito que corresponde com sua identidade social, ocorre uma relação não causal entre elas, uma vez que a relação com o saber também é singular do sujeito com o saber.

Charlot (2000, p. 73 - 74) enfatiza que

Não há relação com o saber senão a de um sujeito. Não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. Mas não há mundo e outro senão já presentes, sob formas que preexistem. A relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito. (...) a questão em debate é a do aprender como modo de apropriação do mundo e, não, apenas, como modo de acesso a tal ou qual posição nesse mundo.

A análise deve estar nas histórias sociais e não nas posições ou trajetórias do sujeito, compreendidas como deslocamento entre posições.

Em resumo, Charlot destaca essas três maneiras da RcS, com: um saber-objeto, um saber executado pelo corpo e um saber com dispositivo relacional. A relação com um saber-objeto ocorre quando o aprender apropria-se de um objeto virtual, no caso, o saber encarnado em objeto empírico (livros), localizado em espaços como a escola, com docentes que já haviam percorrido este caminho. Aprender é a existência do sujeito que está depositada em objetos, locais e pessoas.

A relação com o saber executado pelo corpo, ocorre quando o aprender pode ser também a dominação de uma atividade, ou capacidade de utilizar um objeto de maneira pertinente, e esse domínio se inscreve no corpo (CHARLOT, 2000).

Esse corpo “é um lugar de apropriação do mundo, um conjunto de significações vivenciadas, aberto a situações reais, mas também virtuais” (CHARLOT, 2000, p. 69). Esse processo epistêmico, faz parte do aprender que é domínio de uma atividade engajada no mundo.

E por fim, a relação com um dispositivo relacional advém do aprender sob forma de domínio de uma relação com o outro, por meio de atividades como mentir a respeito de algo, ou ajudar alguém; e de uma relação consigo mesmo, através de atividades como



persistir (CHARLOT, 2000; LIRA, 2015).

RcS E A DIFERENÇA ENTRE INFORMAÇÃO, CONHECIMENTO E SABER

Outro aporte teórico importante da RcS é diferenciar: informação, conhecimento e saber. Para Charlot (2000), o conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal que está ligada a uma atividade de um sujeito, que é provido de qualidades afetivo-cognitivas, e como tal é intransferível, e está sob a primazia da subjetividade. A informação, para o autor (2000) é também conhecimento desvinculado do “invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo” (p.61).

Segundo Vianna (2003) e Silva (2021), o que distingue informação é a característica de estar fora do sujeito e que poder ser armazenada em dispositivos ou bancos de dados, de maneira que podem ser transmitidos através de materiais como livros e outros tipos de publicações. O saber, ao contrário, traz a marca da apropriação pelo sujeito, aproximando-se assim da noção de conhecimento.

Segundo Silva (2021), o que difere a informação do saber é que, por meio da produção do sentido, uma informação estabelece sobre o sujeito, ou não, a produção do saber. Como já foi dito, a RcS classifica o aprender saberes-objetos, que é o próprio saber, “enquanto objetivado, isto é, quando apresentado como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento (a modo da Ideia de Platão)” (CHARLOT, 2000, p. 75).

O aprender que provem de uma atividade, através de objetos cujo uso deve ser aprendido, abrange a capacitação para utilizar um determinado objeto de forma pertinente, pois envolve o conhecimento prévio da utilização deste para realizar uma atividade (desde aqueles mais familiares até os mais elaborados).

O aprender com dispositivos relacionais são compostos por formas relacionais que se constroem gradativamente e devem ser apropriados (CHARLOT, 2000; DIEB, 2009; VIANA, 2003). A partir destas perspectivas, compreende-se as figuras do aprender.

AS FIGURAS DO APRENDER E A POSIÇÃO SOCIAL DO SUJEITO

Para Charlot (2000), as figuras do aprender são configurações sob as quais o ato de aprender se apresenta e que concernem a objetos, atividades e/ou sentimentos e experiências os mais variados possíveis (DIEB, 2009, p. 15).

Segundo Viana (2003) e Dieb (2009), as figuras do aprender são desenvolvidas a partir de uma perspectiva epistêmica com o saber, com ênfase em processos e atividades implicados em cada tipo de aprender. Por exemplo, pode-se verificar a diferença entre aprender a nadar como domínio de uma prática, e aprender sobre natação como um conjunto de enunciados, pois esses dois tipos de aprendizagens constituem relações epistêmicas diferentes com o saber.



A partir da definição das figuras do aprender, Reis (2012) e Souza (2016) no desenvolvimento de seus estudos, desenvolveram uma postura investigativa a partir da criação de uma metodologia de pesquisa denominada de inventário ou balanço do saber. Esse inventário ou balanço do saber é um instrumento de pesquisa que consiste na produção de um texto individual feito pelos estudantes, a partir de um enunciado previamente apresentado, com reflexão sobre o que aprenderam em diferentes contextos, com quem aprenderam e o que consideram importante.

Para Charlot (2000), “assim definida, a problemática da relação com o saber implica uma certa metodologia: a pesquisa visa identificar processos e, em seguida, construir constelações (configurações, tipos ideais), e não categorizar indivíduos” (p. 24). As constelações são construções teóricas que abrangem coerências constatadas entre os dados empíricos, e que podem ser apresentadas sob a forma de tipos ideais. Esses tipos ideais, por sua vez, não devem ser considerados como uma categoria, pois sua construção dá-se a partir de um conjunto de elementos que são postos em relação. A identificação de elementos que assegurem as relações de sentidos e significados, a partir do agrupamento de elementos em constelações.

Para Silva (2021), a construção das constelações identifica os temas que o pesquisador, com base na teoria da RcS cuja importância é compreender os sentidos e significados que os participantes da pesquisa produzem a partir das relações com as diversas figuras do aprender.

Além da compreensão dos diferentes conceitos que levam o sujeito ao ato de aprender (mobilização, atividade e sentido), a partir do desejo da completude como ser humano e de escolher procedimentos necessários para a realização de pesquisas com foco na RcS, faz-se necessário considerar também a posição social que o sujeito ocupa nesse processo. Nessa perspectiva, Charlot (2014, p. 139) argumenta que

Cada um de nós tem uma forma singular de viver sua posição social. Temos uma posição social objetiva, mas também uma posição social subjetiva. [...] Há várias formas subjetivas de como podemos ocupar uma posição social objetiva. Não estou desistindo da posição social objetiva; claro que ela é muito importante, mas, quando conheço a posição social objetiva, eu preciso saber, ainda, o que cada um faz dessa posição social objetiva. O que vai decidir na mobilização intelectual dessa pessoa é a interpretação de sua posição social objetiva e, portanto, sua posição social subjetiva.

Para a compreensão da distinção entre posição objetiva e subjetiva, Charlot (2000) argumenta que a noção de posição remete primeiramente a lugar, no sentido de espaço, e também à de postura, no sentido de corporeidade. Assim, a posição do sujeito é aquela que ele ocupa, mas também a que assume, ou seja, o lugar que o sujeito ocupa em um espaço social e a postura que adota.

Segundo Charlot (2000, p. 22), “o lugar objetivo, que pode ser descrito de fora, pode ser reivindicado, aceito, recusado, sentido como insuportável. Pode-se também



ocupar outro lugar na mente e comportar-se em referência a essa posição imaginária”. Neste caso, não basta apenas saber a posição social de um sujeito, faz-se também necessário questionar-se sobre o significado que ele confere a essa posição.

Nesse aspecto, Charlot (2007, p. 20) nos fala que “A posição subjetiva é a que adoto em minha mente interpretando a posição objetiva”. A posição social subjetiva implica todo um trabalho de interpretação, de produção e de transformação de sentido em relação a posição social objetiva. Esse ponto também pode ser visto, conforme indicado pelo próprio autor (2014) no processo de aprender, devido a sua posição social dentro de um determinado contexto, através de sua aprendizagem ocorrida pela sua ocupação subjetiva nesse papel.

CONCEITUANDO MOBILIZAÇÃO, ATIVIDADE E SENTIDO

A partir do entendimento de que o sujeito somente se apropria do mundo através do aprender, segundo Lira (2015) é por meio da experiência que o sujeito tem contato com as diferentes maneiras de aprender. Essas maneiras podem ser a aquisição de um saber específico relacionado a um conteúdo intelectual, a dominação de um objeto ou atividade e as formas de relacionamento com os outros no mundo, promovendo assim, o real sentido para determinadas ações.

Segundo Dieb (2009), a teoria de Charlot afirma que todos somos capazes de aprender, uma vez que se está em constante busca por novas formas de pensar e agir. Com base em Charlot, Dieb (2009i) confirma que o sujeito realiza determinadas práticas por meio da aprendizagem e isso possibilita novas apropriações de saberes, dando-lhe segurança para agir sobre os diversos fatores dispersos na sociedade.

É esse desejo que impulsiona o sujeito ao ato de aprender e conseqüentemente na direção do saber, uma vez que esse sujeito é colocado na direção do que o atrai, concretizando assim, através da interiorização, o que era uma simples realidade externa.

Com isso, Charlot (2000; 2007) afirma que o movimento para o aprender é aquele induzido pelo desejo, devido ao fato da incompletude do homem, uma vez que se o sujeito se tornar algo completo e acabado, ele deixa de ser um sujeito e passa a ser um objeto. Por meio do desejo de aprender que o autor apresenta os conceitos de *mobilização, atividade e sentido*. Esses três aspectos se interpenetram no processo de escolarização: “para haver atividade, a criança deve mobilizar-se; para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela” (CHARLOT, 2000, p. 54).

Estas relações são separadas para explicações mais didáticas, mas, nas experiências que os sujeitos vivenciam não existem separações, pois o sujeito é singular e social ao mesmo tempo. Esse sujeito acaba por ter relação, ao mesmo tempo, com o mundo, desenvolve atividades e, para tanto, precisa mobilizar-se.

O conceito de mobilização, segundo Charlot (2000; 2007), demanda a ideia de movimento. Neste ponto, enfatiza a diferença entre motivação e mobilização, sendo que a primeira é externa ao sujeito, como uma maneira de convencê-lo a fazer algo em busca



de alguma recompensa; já, a segunda, é o movimento que vem de dentro do sujeito.

Para Ferreira (2006) o sujeito mobiliza-se para uma atividade quando deseja tanto entrar como permanecer nela, uma vez que essa faz sentido e tem valor para ele. Segundo a autora, trata-se de um desejo que, pela própria condição de incompletude humana, jamais será plenamente satisfeito.

Segundo Charlot (2007), a mobilização só ocorre quando o aprender tem um sentido para o sujeito, que possa produzir prazer, responder a um desejo. Nesse aspecto, são abordados dois conceitos relacionados a mobilização que são o móbil, que está vinculado a resultados esperados; e os recursos, que são os trunfos, às formas de diferentes ordens que se dispõe e que são acionados (VIANA, 2003). Esses dois conceitos estão relacionados à razão para agir.

O conceito de mobilização, por sua vez, define o significado de móbil e de recursos. Entende-se por móbil a razão para agir (distinguindo-se de meta, que está vinculado a resultados esperados). Recursos seriam, então, os trunfos, as forças de diferentes ordens, de que se dispõe e que são atualizados, acionados. A atividade é definida como "um conjunto de ações propulsivas por um móbil e que visam a uma meta" (CHARLOT, 2000, p. 55).

A mobilização coloca ênfase na dinâmica de movimento. "Mobilizar-se é pôr-se em movimento", é acionar recursos; é tanto preliminar à ação, quanto seu primeiro momento.

Charlot faz uma distinção entre atividade de prática e de trabalho, uma vez que esses termos são apenas parcialmente intercambiáveis e não significam a mesma coisa. Segundo Viana (2003), nas atividades, enfatizam-se as ideias de móveis, com propósito de acentuar também a centralidade da noção de sujeito, sem desconsiderar que a atividade humana se processa num contexto que implica em trabalho e práticas.

Outro ponto destacado é que o sentido não é estático. O conceito de sentido na teoria de Charlot, segundo Viana (2003), propõe uma definição na qual são considerados três aspectos nos quais destaca-se o que é significativo ou tem sentido, o que produz inteligibilidade sobre algo, e o que aclara algo no mundo.

Para Ferreira (2006) "quando o significado das ações, das atividades e dos signos são apropriados pelos sujeitos envolvidos no contexto, eles passam a atribuir a essas ações correlatas ao seu significado" (p. 25).

De maneira sucinta, Charlot (2000, p. 56) define para teoria da RcS que o sentido é produzido por relações, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros, por isso realça um lembrete: o sentido é para alguém que é sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao resumir as três dimensões da RcS (epistêmica, de identidade e social), percebeu-se que o aprender não possui o mesmo significado para os diferentes alunos. Entender a relação epistêmica que um aluno possui com o saber, significa abarcar a



natureza da atividade que se denomina aprender para esse sujeito. Aprender para um estudante pode compreender apenas adquirir um saber ou obrigações escolares, cumprir as exigências institucionais da escola.

Para Charlot (2000), os discentes, mesmo tendo as mesmas condições de existência e sendo atuantes em iguais relações sociais, não estabelecem a mesma RcS, pois existe a identidade com o saber. Assim, todo processo de aprender constitui uma construção de si mesmo, uma construção da identidade do sujeito. A relação de identidade com o saber é construída na relação com o outro, e esse outro ajuda o sujeito a aprender algo, mas esse outro faz parte de uma comunidade, cujo saberes, muitas vezes, já foram determinados.

Neste caso, a relação com o saber também é social, segundo Charlot (2000, p. 62) “[...] as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam”. O fato de um sujeito estabelecer uma relação com o saber que corresponda com sua identidade social não quer dizer que há uma relação causal entre elas, pois a relação com o saber também é singular do sujeito com o saber.

Segundo Charlot (2000), o sujeito é um ser portador de desejos e se move por eles, além de nascer e crescer em uma família, ocupar uma posição social, inscrito em diferentes relações sociais. Trata-se de um ser único, que tem uma história e, é capaz de interpretar o mundo, dar um sentido a ela e às suas relações com os outros.

Por isso, o saber é uma informação da qual o sujeito se apropria e que pode ser disponibilizada a outra pessoa. Para ele não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. A ideia de saber refere-se a um sujeito, à sua atividade, à relação desse sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo, o que implica em uma forma de atividade, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo. Dependendo das relações mantidas com o saber há ou não mobilização.

É relevante entender a diferença que Charlot (2000) estabelece entre informação, conhecimento e saber. "O conhecimento é 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).

Para Charlot (2000, p.62-63), "não há saber senão para um sujeito", porque implica em relação consigo mesmo e com os outros, em atividade deste sujeito; e, em segundo, "não há saber em si mesmo."

Um inventário identifica distintas figuras do aprender, conforme relação epistêmica com o saber, ênfase em processos e atividades implicados em cada tipo de aprender. As principais figuras do aprender identificadas: aprender saberes-objetos e objetos-saberes, definidos e diferenciados:

Por objeto-saber, entendo um objeto no qual um saber está incorporado (por exemplo, um livro). Por saber-objeto, entendo o próprio saber, enquanto objetivado, isto é, quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento (a modo da ideia em Platão) (CHARLOT, 2000, p. 75).



A descoberta de diferenças no campo dos significados do aprender tem implicações de peso em termos de apropriação de saberes-objetos e objetos-saberes, e, portanto, nos resultados escolares, pressupondo-se que esses tipos de saber são, nos dias atuais, marcadamente escolares. Intimamente imbricadas nesse processo, encontram-se relações sociais e de identidade, que implicam em determinadas formas de se engajar no aprender. Para Charlot:

(...) qualquer 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).

De acordo com Charlot (2000), para analisar uma relação com o saber é preciso deixar de pensar pelo viés da carência ou da deficiência sociocultural, isto é, não ler a realidade em negativo. É preciso perguntar sobre a situação do estudante: atividade; sentido da situação; tipo de relações mantidas; ler a sua realidade etc.

É preciso considerar que cada sujeito é singular, exemplar único da espécie humana, tem história, interpreta o mundo, dá sentido ao mundo, ocupa uma posição na sua história e na sua singularidade e é movido por desejos.

Talvez a questão central da relação do aluno com o saber é interrogar: o porquê e para que o sujeito se mobiliza?

Para compreender esse processo é preciso identificar quais móveis nutrem, sustentam, contrariam, desviam ou bloqueiam esse processo de aprendizagem, pois mobilização é algo interno, que ocorre no interior de cada um. O ser humano carrega em si uma ausência sob a forma de desejo, um desejo impossível de ser saciado. É esse desejo que propicia a mobilização, é o desejo do mundo, do outro e de si mesmo que se torna desejo de aprender e saber (CHARLOT, 2000; 2013).

A identificação das regularidades, de acordo com Charlot, possibilita a formulação de hipóteses sobre processos presentes na história dos alunos e que os diferenciam, ou os aproximam um dos outros.

Desta forma, surgem as ‘constelações’. A partir da ideia central, em suas bases teóricas – a que a relação dos alunos com o saber teria influência decisiva em suas aprendizagens – o pesquisador valoriza, sobretudo, a história de vida do discente.

Ao se propôs, neste artigo, analisar a teoria da RcS, segundo Bernard Charlot (2007), e as possibilidades na educação escolar, refletiu-se sobre a escola como um espaço privilegiado de relações sociais que seguem o curso dos avanços, retrocessos, melindres, estruturas que se esgarçam e se refaz com força, dependendo do momento e do tempo histórico.

A educação básica acontece em um espaço social, na escola, e a percepção dos educadores que nela atuam nem sempre visualizam a materialidade do campo educacional (BOURDIEU, 2003), por conta do maçante cotidiano são incapazes de interpretar suas



ações, tamanho é o abismo que separa as condições de trabalho em escolas públicas e o avanço das pesquisas na área, tecidas na forma de angústias, saudosismo, decepções e crenças limitantes.

Ao se reportar às demandas que atingem os espaços educacionais, percebe-se que os saberes nem sempre são explícitos, pois o dia a dia é governado por formas de obter um conjunto de obrigações, pressões, prazos, exigências regulatórias que caem em seus colos, tais como: diagnósticos; avaliações; verbas a serem destinadas de última hora; projetos que não condizem com o Projeto Político Pedagógico; programas desvinculados dos planos de ensino e, conseqüentemente, dos projetos pedagógicos norteadores etc.

Esta governança sufoca os interesses dos educadores e educandos, além de gerar ausência física na escola, por falta de prazer. Os docentes, em especial, estão se sentindo sobrecarregados e adoecem no interior da escola, compondo um quadro de baixos rendimentos. A soma dessas e de outras tantas dificuldades, nesse período atual, aparece como uma gangorra de sentimentos, tendo o próprio Estado frente a esse cenário de rupturas individuais e coletivas.

Em geral, conclui-se neste estudo que, se os educadores desconsiderarem as amplas relações dos alunos, nos diversos contextos sociais – com o mundo, com o saber, com o outro – atribuindo sobre o aluno a vitimização de sua origem econômica e social e da sua família, não existirá um saber, pois não haverá uma RcS.

Ao analisar os estudos da RcS, teve-se como propósito quebrar o paradigma, da carência cultural, romper a culpabilização de alunos por falta de habilidades e conhecimentos prévios, da relação do professor com o aluno, do aluno com o saber, com as relações que envolvem a prática docente, o desejo de ensinar e aprender etc.

Estas questões devem contribuir para um deslocamento, frente ao sujeito aluno, em face aos saberes escolares e a própria escola como um lugar de produção de sujeitos aprendentes e que se relacionam entre si e encontram sentidos que produzem saberes, com base nos escritos de Bachelard (2005) sobre questões epistêmicas, ou de relações com o saber.

Seguindo esse raciocínio e indo além no entendimento que se destina à produção de sujeitos – pessoas que ultrapassam as barreiras do controle e da imposição da escola – para produzir saberes diante de possibilidades atuais na escola. Talvez seja necessário buscar um processo que não se faz sem o outro, mas que produz a si mesmo na relação com o outro, isto é, se encontra intimamente relacionado com os saberes que circulam e constituem a escola como um espaço social entre sujeitos.

A escola é mesmo um lugar instigante e curioso, os alunos antes de iniciarem a escolarização parecem querer estar lá dentro (quando ainda não têm idade), não vêm a hora de chegar à sua vez de estar na escola, entusiasmados, tudo se apresenta tão grande e incrível. Porém no decorrer do caminho algumas coisas vão se modificando, o que era fácil, passa a ficar difícil, a mão começa a doer, o tempo demora para passar, já não pode chamar o colega para mostrar os desenhos como sempre fez, a sala ficou barulhenta ou silenciosa demais e aos poucos para muitos destes, seus olhos não brilham como antes ao lembrar que é dia de aula, o que será que acontece quando todos estão lá dentro?



Tudo o que educadores não precisam é constituírem uma escola que tira o prazer de estudar, ao contrário, pode encontrar formas de se relacionar melhor com os saberes e interesses de estudantes.

Os saberes revelados e percorridos podem conviver, cotidianamente, de forma crescentes, dentro das escolas, mesmo com as dificuldades na realização de uma educação de melhor qualidade, de manter o acesso a uma sociedade mais justa, que promova o autoconhecimento para atuarem com mais responsabilidades e destrezas nos espaços sociais, com vistas a conquistas efetivas que permitam transformações em suas vidas, um fazer diferente capaz de instrumentalizar os alunos oferecendo-lhes oportunidades.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. 5ª reimpressão. Tradução de Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Edições Fim de Século, 2003.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. *In*: BARROSO, J. (Org.), **O estudo da escola**. Porto, PT: Porto, 1996.

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

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001

CHARLOT, B. Parte I: Relação com o saber. *In*: CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2007

CHARLOT, B. **Relações e saberes na escola**: os sentidos do aprender e do ensinar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008

CHARLOT, B. **A relação com o saber nos meios populares uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. Porto: CIIE/Livpsic, 2009.

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

CHARLOT, B. Relação com o saber na sociedade contemporânea: reflexões antropológicas e pedagógicas. *In*: CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez. Edição Kindle. 2014.

DIEB, M. Figuras do aprender em um ambiente virtual de aprendizagem: analisando o Teleduc. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, 2009. p. 14-19



FERREIRA, M. C. A relação com o aprender a ser educador: processos formativos de educadores sociais e suas contribuições para a formação de professores – Um estudo de caso. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2006.

GATTI, B. A. Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 48, 2011.

LIRA, D. Relações com o saber: um estudo das políticas educacionais e da percepção de estudantes do ensino médio. Orientador: Telmo Marcon. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015.

REIS, R. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, 2012.

SILVA, F. C. da. Saberes dos diretores e a cultura colaborativa. *In*: LUIZ, M. C. (Org.). **Mentoria de diretores escolares: formação e contextos educacionais no Brasil**. São Carlos: SEaD-UFSCar. 2021

SILVA, F. C. da; ALMEIDA, N. S. R.; GILAVERTTE, A. P. Relação com o saber na escola. Um olhar do não-docente sobre a formação de si e do outro. Um olhar estrangeiro. **Revista Leitura: Teoria & Prática**: Campinas, São Paulo, v.39, n. 82, 2021.

SOUZA, H. B. M. de. Professores, Alunos, Escola, Saber – Relações atravessadas pela contradição: entrevista com Bernard Charlot. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 39, 2011.

VIANA, M. J. B. A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, 2003.

VINCENT, V. et CARNUS, M.F. (Orgs.). **Le rapport au(x) savoir(s) au coeur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité**. De Boeck Supérieur s.a.: Louvain-la-Neuve, 2015.

VINCENT, V ; MAULINI, O. **Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant**. Une énigmatique reencontre. De Boeck Supérieur: Louvain-la-Neuve, 2017.