

RESENHA

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

João Henrique da Silva¹

Bernard Jean Jacques Charlot é um pesquisador francês que se dedica ao estudo das relações sociais dos alunos com o saber, especialmente os alunos oriundos de categorias sociais populares. Dentre os vários livros e artigos publicados, merece destaque a obra **“Da relação com o saber: elementos para uma teoria”**, na qual o autor busca sistematizar os motivos que levam certos alunos ao “fracasso escolar”. Por detrás desta situação, está o seguinte questionamento: “por que será que certas crianças dos meios populares alcançam, apesar de tudo, sucesso em seus estudos, como se elas conseguissem esgueirar-se pelos interstícios estatísticos?” E “por que estudar o fracasso (ou sucesso) escolar em termos de relação com o saber? Que se deve entender, exatamente, por ‘relação com o saber’”.

No primeiro capítulo, “O Fracasso escolar: um objeto de pesquisa inencontrável”, o autor se propõe a estudar um objeto de pesquisa, que como tantos outros têm adquirido evidência no discurso social e nos meios de comunicação em massa, e que consiste na crise do ensino, no “fracasso escolar”. Segundo Charlot, a expressão “fracasso escolar” verbaliza a experiência, o vivido e a prática escolar, sendo uma maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social. Além de estar sendo usada como chave hermenêutica para o que está ocorrendo nas escolas e também para sinalizar questões profissionais, políticas e socioeconômicas, a expressão se tornou um atrativo ideológico dos professores, já que a má qualidade do ensino pode ser explicada pelo “fracasso escolar”.

¹ Aluno do Curso de Especialização em Direito Educacional pelo Centro Universitário Claretiano. Licenciado em Filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos (2009). Bacharel em Filosofia pela Faculdade Católica de Pouso Alegre (2008).

Com essa utilização constante do termo acima mencionado, o autor afirma que um pesquisador educacional corre o risco de reproduzir os discursos da sociedade e da mídia no seu objeto de pesquisa. Assim, Charlot propõe que esse pesquisador precisará se distanciar do discurso da massa para descrever os fenômenos com fineza e foco. Além de ouvir os profissionais e as pessoas envolvidas com a instituição escolar. O seu papel seria de “descrever, ouvir e teorizar”.

Para B. Charlot, o “fracasso escolar” não existe, o que existe são alunos em situação de “fracasso escolar” ou trajetórias escolares que terminaram mal. Essa situação exige, portanto, uma análise da realidade do aluno. Para cumprir tal exigência, o autor apresenta as duas maneiras de se elaborar um saber sobre o que o senso comum denomina de “fracasso escolar”: a primeira está presente nas sociologias da reprodução, que estudam a questão do “fracasso escolar”, a partir de estatísticas e seus efeitos; a segunda estuda o “fracasso escolar” “de dentro”, como experiência do fracasso escolar, concentrando-se nas histórias, nas condutas e nos discursos. Esta corrente é adotada pela equipe ESCOL (Educação, Socialização e Coletividade Locais).

No segundo capítulo, denominado de “Serão a reprodução, a origem social e as deficiências ‘a causa do fracasso escolar?’”, o autor faz uma releitura das sociologias dos anos de 1960 e 1970 conhecidas como “sociologias da reprodução”, cujos principais representantes são: Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet, Bowles e Gintis. Para Charlot, tais Sociologias trabalham com uma correlação estatística entre a posição social dos pais e a posição escolar dos filhos, constituindo assim um dos fatores do destino escolar e social deles. Neste caso, o “fracasso escolar” é analisado numa perspectiva de reprodução de diferenças, da origem e situação financeira da família.

Acerca desta teoria, o autor não deixa de fazer as suas críticas. Primeiramente, a “posição social” dos pais, como indicador da categoria sócio-profissional, não é determinante para as desigualdades sociais e escolares, uma vez que há diferentes tipos de família e outras variáveis que influenciam nessa desigualdade ou “sucesso escolar”. Em segundo lugar,

ignora-se a singularidade e a história dos indivíduos, o significado atribuído às posições sociais, e suas atividades, suas práticas e a especificidade que se desenrola (ou não) no campo do saber. E, em terceiro lugar, a diferença não pode ser pensada como “deficiência sociocultural”, pois esta é mais uma construção teórica que se impõe para interpretar o que ocorre na sala de aula. Neste contexto, o autor expõe as teorias da deficiência elaboradas por John Ogbu (1978): a teoria da privação, a teoria do conflito cultural e a teoria da deficiência institucional.

Como se pode notar, Charlot crítica as análises das sociologias da reprodução que constroem uma teoria do “fracasso escolar” em termos de origem e deficiência. Trata-se de uma leitura negativa e de interesses ideológicos dos docentes. Segundo autor, não se pode culpabilizar os meios populares pelas desigualdades e deficiências. É preciso realizar uma leitura positiva da realidade social, levando em conta a experiência dos alunos, a sua interpretação do mundo e a sua atividade, bem como a situação de um aluno que fracassa num aprendizado.

O terceiro capítulo, “Por uma sociologia do sujeito”, trata da constituição do sujeito. Para o autor, o sujeito é um ser humano “aberto a um mundo”, “um ser social” e “um ser singular”. Tal sujeito possui papéis no mundo e em suas relações sociais, porque “age no e sobre o mundo”; “encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber”; auto-produz-se e é produzido por meio da educação (p. 33).

Na visão de Charlot, para estudar a relação com o saber é preciso compreender esse sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença de “saber” no mundo. Uma sociologia sem sujeito, do tipo durkheimiana e bourdieusiana, não é capaz de explicar a complexidade do problema do fracasso escolar.

De fato, a sociologia de inspiração durkheimiana tem a limitação de pensar um psiquismo sem sujeito, sendo estudado apenas em referência à sociedade. Ela não explica o social a partir do sujeito da filosofia clássica, livre e racional. A partir do conceito de “o agente social” e “habitus”, Bourdieu dá espaço para o psíquico, mas o substitui por algo social. O

“habitus”, neste caso, torna-se um “conjunto de disposições psíquicas” interiorizadas pelas experiências sociais. Trata-se de um psiquismo de posição social. Conseqüentemente, não pode dar conta da experiência escolar dos sujeitos, porque ignora que o sujeito dá um sentido ao mundo em diferentes variáveis.

Aprofundando o pensamento de outros sociólogos, Charlot ressalta que François Dubet desenvolve uma sociologia da subjetivação que não consegue superar os limites da sociologia clássica, pois se recusa a considerar a especificidade do sujeito. Como se sabe, Dubet estuda a sociedade como uma “unidade funcional”, não se preocupando com a subjetividade e ignorando que a sociedade não pode ser pensada como um sistema unificado. O seu pensamento não deixa, porém, de ser significativo, sobretudo ao apresentar as lógicas de ação da escola (socialização, a distribuição de competências e educação), a experiência escolar como produção de subjetividade, a presença da subjetivação nos diferentes estágios do sistema escolar, e a elaboração de quatro figuras da subjetivação no liceu (socialização, alienação liceal, independência dos sujeitos, resistência à escola).

Por mais que esta teoria ajude a iluminar a realidade do sujeito, possui também limitações, tais como: ausência de coerência interna na teoria, separação e oposição entre socialização e subjetivação, e negligência do sujeito na experiência escolar. Inclusive, não aprofunda as definições de subjetivação, subjetividade e sujeito. Desconsidera que o sujeito é um “ser singular que se apropria do social sob uma forma *específica, transformada* em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc.” (p. 41, grifos do autor). Diante disso, Charlot demonstra que é importante existir uma sociologia que estude o sujeito “como um conjunto de relações e processos” (p. 45), como um ser singular com referências lógicas de ação heterogêneas e relações com o saber e o mundo.

No quarto capítulo, “O “filho do homem”: obrigado a aprender para ser (uma abordagem antropológica)”, o autor destaca a importância da educação e, principalmente, a condição de se tornar sujeito de direito através dela. Afirma que a condição de se tornar ser humano é tarefa

da educação. Por isso, nascer no mundo significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para se construir um tríplice processo: hominização, singularização e socialização. Trata-se de um sistema de construção e elaboração que é feito de forma individual e recíproca, de forma longa e complexa, por meio da educação. O autor também trata de conceitos como mobilização, atividade, sentido, recursos em movimento, móbil (razão de agir), com o objetivo de compreender a temática geral do livro. Por fim, enfatiza o significado da palavra “sentido”: relações com o mundo ou com os outros.

O quinto capítulo, intitulado “O Saber e as Figuras do Aprender”, aborda o tema do sujeito que se vê obrigado a aprender e a apropriar-se do mundo para se tornar sujeito. Isso se dá de diversas formas: por meio do conteúdo intelectual, através de formas relacionais, por meio do domínio de um objeto ou de uma atividade. O ato de apropriar-se de um saber requer, portanto, relações com o mundo, relações de saber. O ser humano, como sujeito de saber, vivencia uma pluralidade de relações, do tipo: relações com a razão, com a linguagem e com o tempo. A relação do indivíduo com o saber exige do mesmo uma atividade consigo próprio e com o outro. Este saber pode ser: prático, teórico, processual, científico, profissional e operatório. Mas sempre em relação com o mundo, uma vez que as relações de saber são relações epistêmicas e sociais. E na relação social com o saber há uma construção de natureza coletiva, que é apropriada pelo sujeito. Tal apropriação do saber traz consequências metodológicas, teóricas e pedagógicas. Esta última implica numa questão identitária e na busca do entendimento sobre qual é tipo de relação com o mundo e com o saber as crianças devem construir, com a ajuda da instituição escolar, tendo em vista o acesso ao pleno uso das potencialidades ocultas na mente do ser humano.

Neste contexto, é importante ter presente que, na relação com o saber, existem diferentes figuras de saber e de aprender, que são: os objetos-saberes, os objetos cujo uso deve ser aprendido, as atividades a serem dominadas, os dispositivos relacionais. Tais formas dependem de uma dimensão cognitiva, didática e epistêmica, consolidadas no fato de que o

apreender fundamenta-se numa atividade em situação, em relação com o mundo e “mundos particulares”.

Ainda na questão das relações com o saber, o autor lembra que a relação epistêmica compreende três formas: apropriação de um objeto virtual (atividade de apropriação de um saber e processo objetivação-denominação); domínio de uma atividade ou capacitação para utilizar um determinado objeto através do corpo; ou ainda a aprendizagem como ato de entrar num dispositivo relacional, mediado por um processo de distanciamento-regulação, para que resulte no aprender a dominar uma relação. E a relação com o saber, na dimensão da identidade, passa pela história do sujeito, pelas suas expectativas, as suas referências, a concepção de vida e a imagem que tem de si e daquela que quer apresentar aos outros. Tendo presente estes elementos, o autor afirma que a relação social do saber necessita das dimensões epistêmicas e identitárias, ocupando-se de histórias sociais, posições sociais, pois o aprender acontece pela apropriação do mundo, numa perspectiva relacional, ou melhor, numa abordagem social do saber.

O sexto e último capítulo, “A Relação com o saber: conceitos e definições”, o autor esmiúça o termo “relação com saber”, o qual, como se pode perceber, perpassa todas as análises desta obra, contribuindo assim com a compreensão das situações de “fracasso escolar”. O autor diz que a relação com o saber é uma “forma de relação com o mundo”, por meio de diferentes influências que recebe do meio em que vive. O meio apresenta um conjunto de significados vitais, um lugar (um mundo) que ele partilha com outros. De acordo com Charlot, “a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como *conjunto de significados*, mas, também como *espaço de atividades*, e se inscreve *no tempo*” (p. 78, grifo do autor). Desse modo, a relação com saber é uma relação com sistemas simbólicos e, conseqüentemente, com a linguagem. É vivenciar a dinâmica da vida humana e a interação com o mundo (“horizonte de atividades”), uma relação externa na atividade do sujeito. Charlot também esclarece que o pesquisador estuda a relação com o saber através das relações com os

lugares, as pessoas, os conteúdos de pensamento, as situações e as normas relacionais. Além de articular essa forma de relação com as figuras do aprender e entre as dimensões da relação de um determinado indivíduo com o saber como uma forma de desejo. Trata-se, na verdade, de um saber no sentido de “desejo do mundo”, do outro e de si mesmo, para que seja possível realizar o desejo de aprender e saber. Envolve uma mobilização e engajamento no mundo.

Em síntese, pode-se dizer que para Charlot o “fracasso escolar” deve ser analisado a partir da visão da “relação com o saber,” fundamentando-se numa sociologia do sujeito. Esta é uma sociologia que considera o sujeito interagindo com outros sujeitos, preso na dinâmica do desejo, e relacionando-se com a linguagem, além de estar atuando, construindo uma história e engajando-se no mundo. O saber passa, portanto, pela questão da relação que o ser humano tem com o mundo. É isso que lhe possibilita apropriar-se dos significados sociais que a realidade possui. Mas até que ponto a relação social com o saber é capaz de analisar os problemas das estruturas, da crise dos valores e da dinâmica dos signos do poder? De que forma constitui o sujeito diante das relações com mundo? Quais são os aspectos (“causas”) fundamentais do fracasso escolar? Quais são os fatores da relação social com o saber que leva os alunos a situação de fracasso escolar?