

CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Dirceu Fernando Ferreira<sup>1</sup>

Bernard Charlot investiga a fundo as condições do ensino no tocante aos seus aspectos gerais, pondo em cheque o problema crucial das categorias e dos modos de pesquisa relativos ao fenômeno 'fracasso escolar'.

Charlot não admite mais o deslocamento da pesquisa para um foco que não deva ser orientado a conclusões errôneas e, principalmente, preconceituosas. No subtítulo, *Elementos de uma teoria*, são dadas as condições de um novo panorama na relação com o saber e não mais os tão antiquadamente garantidos por uma 'tradição' de pesquisa.

A proposta de Charlot visa não somente à dimensão de um saber específico, mas à generalidade do saber que envolve redes que não podem ser desmanchadas e desconsideradas nesse novo modo de encarar o aprendizado e sua formulação pelos sujeitos que nele estão envolvidos.

A perspectiva é modificada, o real passa a ser mais valorizado e constantemente questionado, não há mais as prerrogativas de garantia de classe ou justificativas do sistema de ensino que deve funcionar soberanamente e, no caso de falhas, atribuímos aos sujeitos que dele participam.

As capacidades não estão estanques. São dinâmicas porque são de sujeitos dinâmicos, que se incluem num determinado meio. Pode não ser, muitas vezes, o meio 'ideal' do sucesso; mas quem elegeu tal realidade como a mais específica para o aprendizado, senão aqueles que certamente se beneficiaram de tal prerrogativa?

A obra de Charlot é, no mínimo, cativante; pois nos convida a

---

<sup>1</sup> Professor Assistente de Filosofia da Educação e Filosofia da História da Faculdade Católica de Uberlândia.

rever conceitos e repensar nossas atitudes. Quer também que tenhamos a honestidade de ver os fatos tais quais são, sem propor uma imagem esmagadora da realidade onde se tenha descartado o desejo, mas ao contrário, quer que enxergando de maneira mais simples o real, possamos organizar o saber na rede de relações que envolve inclusive o desejo, o qual, aliás, será peça fundamental nessa nova perspectiva da relação com o saber. O primeiro passo nessa 'trama' de situações é o desejo e mesmo o fato de constatarmos que ele não constitui mais 'propriedade' de uma certa classe ou esquema posto para funcionar o ensino.

Constatando ser o desejo, parte da constituição de todo sujeito, seja ele quem for não correremos mais o risco de criar um objeto não existente e trabalhá-lo como se pudesse ser a explicação final para o ato de saber, panacéia de todos os atos educacionais. É por isso que Charlot faz questão de esclarecer quantas vezes forem necessárias que "o fracasso escolar não existe" e que o fracasso escolar assim estudado apenas garante o fracasso daqueles que propuseram tal análise, empobrecendo a dimensão do saber em todas as suas condições, e também que o entrelaçamento entre sujeito e sua situação põem à tona a dimensão relacional do saber. É a partir daí que nossa leitura pode então, somando-se às preocupações do autor, tornar-se leitura positiva, renovada, sincera e, sobretudo, promover o que entendemos verdadeiramente como SABER.

O caminho percorrido por Bernard Charlot na referida obra é analítico e muito prudente. Cabe-nos agora mostrar os passos percorridos até sua conclusão na desmistificação do 'fracasso escolar':

O 'tom' dado por Charlot na sua obra, já é mostrado logo de saída. Percorre de modo bastante franco as desrazões que encontramos na medida proposta pelos pesquisadores em face do problema que conhecemos como fracasso escolar. Há já aí uma tendência de mostrar a criação de um objeto de pesquisa que não é aparente, pois consiste apenas em ser a fundamentação de uma forma de ver a realidade, sem considerar suas possibilidades ou, o que pode ser mais garantido, suas relações.

Há aqui, notadamente, uma provocação: os resultados das pesquisas sociológicas apontam para a reprodução, a origem social e as

deficiências como causa do fracasso escolar. É o velho desejo de buscar a 'causa' das coisas que impulsionou os pesquisadores para o caminho errado, para a falha nas suas especulações. A análise é feita a partir das faltas, das deficiências e é justamente aí que nos permite a modificação do pensamento. Pois se há falta nos 'fracassados', algum modelo prévio deve ser referenciado como completo, mas qual é esse modelo na imensidão de relações estabelecidas no aprendizado? Isso é sempre perigoso afirmar, porque generalizamos uma visão que é parcial, tomamos nosso modo de ver como se fora o único, não consideramos categorias que nos escapam por serem desconhecidas de nosso universo relacional, mas não porque não existam.

A busca do referencial, que consiga descartar a tradicional condição estabelecida no ditame conhecido como 'fracasso escolar', não pode ser dada também mediante a prerrogativa da anulação do sujeito. Muito próprias às investigações de Durkheim e Bourdieu no que se refere ao sujeito não possuir a aura de 'universalidade' garantida pela razão clássica, propor então uma análise onde não exista sujeito, em nada contribui para o aperfeiçoamento das relações de saber que, juntamente a Charlot, queremos perceber. O sujeito é o foco onde as relações se entrelaçam, é um complexo que consegue garantir as dimensões variadas e enriquecedoras do que entendemos como saber. É preciso ter claro que não se trata de 'estigmatizar' um sujeito, idealizá-lo previamente para estabelecer o que ele deve fazer de antemão na relação com o saber.

Há neste ponto uma constatação interessante: nossa relação com a educação ou mais propriamente com o saber, garante-nos apenas que somos muito pouco daquilo que podemos vir a ser. De forma tradicional, poderíamos dizer que a categoria 'potência' fala mais alto em nós do que nossa condição de 'ato'. Tal condição humana, e aqui é preciso citar Charlot, mostra o homem como "ausente de si mesmo" (p.52). A relação de saberes é, portanto, uma relação sentimental e desejosa; garantindo o patamar de "presença fora de si" (p.53). A ausência do que ainda não somos e, muitas vezes, vamos apenas desejar ser, está no outro, e o aprendizado visto assim como relação social primordialmente estabelecida segue uma direção que não é determinada por nada, não há possibilidade do *a priori* kantiano, pois

o que precisamos, sobretudo nessa condição dada é a experiência. Principalmente experiência de convivência.

A educação nunca pode se completar por ser uma atividade do homem que também nunca se completa, percebe-se sempre como ausência. Ela é realização de uma situação e nunca formação de um padrão, seja ele qual for. Neste sentido, tanto a sociologia quanto a psicologia podem fornecer elementos de contribuição importantes para entender o homem, mas nunca ter a pretensão de entendê-lo no seu todo, na sua realização.

Aristóteles já disse em sua metafísica: “Todo homem deseja saber”. O passo além de Aristóteles que está aqui garantido, ou então a partir da sugestão aristotélica, é a situação que podemos vivenciar no ato de aprender. Dito de forma geral, aprender é saber em situação, é constatar a evolução de nossas capacidades e de nossos interesses que é muito importantes que se diga são pessoais, subjetivos. É um desfazer parcial de nossa absoluta ausência como no caso de nosso nascimento, é preencher nossa existência com aquilo que nos permitimos na relação com o saber. Definitivamente, é pôr em marcha a condição de nosso aprendizado.

O que possibilita, portanto, o uso da razão mesmo se tomada classicamente, é a relação que vamos estabelecendo com o saber, identificado pelas figuras do aprender. Não há, nessas condições dadas, a tradicional hierarquia entre Saber (soberano) e aprender (subordinado). Há sim um entrelaçamento entre essas categorias de tal forma que o saber-objeto passe a ser uma das infinitas formas do aprender. O aprender identificado com as esferas de saberes propicia a relação que queremos com o mundo, conosco mesmos e com os outros.

O saber é definido como categoria que compõe o mundo e não que se supõe fora dele. O estranhamento que percebemos em relação com o saber e aí é que está o erro, é tomá-lo como entidade separada, desvinculada de qualquer realidade para posteriormente podermos eleger apenas uma como a mais correta, o padrão. E é justamente a quebra com o padrão tradicional da pesquisa direcionada, intencional, que garante a complexidade das relações que estabelecemos com o saber e as figuras do aprender. Possibilita ainda perceber que não há mesmo ‘fracasso escolar’ determinado enquanto objeto, pois fra-

cassos e sucessos são formas de relação que estabelecemos com o saber, não podendo ser quantificados ou tomados como absolutos. Estudamos sempre relações com o saber, no máximo.

Para garantia de tais conceitos e definições, fique declarado: a relação com o saber só pode ser estabelecida em face de um sujeito e esse sujeito (não completo) é desejanste. Desejo, para mim, é o que me proporciona sentido, o que me mobiliza, o que me lança às redes de relação com o aprendizado e os saberes. Por assim dizer, o sujeito é a "dinâmica do desejo" (p. 82).

O entrave de todas as condições de aprendizado proposto tradicionalmente pela expressão "fracasso escolar" parece ser desfeito com a obra de Charlot *'Da relação com o Saber'*, pois em termos práticos o que se percebe não é mais o preparo para determinada situação (da profissão que escolho, por exemplo) e sim o preparo para todas as relações.

Mas como é possível, diríamos com nossa ingenuidade peculiar, a preparação para TODAS as situações? Quer dizer, como prevê-las?

E aí estaria a grandeza da obra, pois se preparar para tais situações consiste, nesta específica reflexão, preparar-se para nada. Fazer valer a dimensão do desejo que há em nós. A diferença entre os fundamentos (o tradicional e o proposto por Charlot) é evidente. Vejam, estar preparado para atuar no mercado, por exemplo, é estar sempre regrado, condicionado ao comportamento geral que aprendemos em nossa formação. Se compreendermos esse mercado não como uma instância superior, mas sim como campo onde as relações são estabelecidas e mantidos os desejos, estamos nos preparando na verdade para o não-preparo.

Claro que precisamos tomar cuidado em não banalizarmos tais categorias a ponto de nos contentarmos com a mediocridade. Mas curiosamente, nos parece que a intensa preparação para o mundo dos negócios e do sucesso dado como certo, faz de nós muito mais medíocres.

A abertura para o campo do aprendizado como relações que estabelecemos socialmente deve garantir que o sucesso seja uma modalidade nossa e não externa a nós. A falta de compreensão do outro e,

muitas vezes, até de nós mesmos, passa a ser positivo. Não somos mais 'fracassados', mas sim percebemos a ausência que temos em nós e que precisamos ter, para tornarmos possível a vivência e as figuras do aprender. Estaríamos por assim dizer, fracassados, apenas quando não tivéssemos mais a chance e nem as condições para perceber as situações de nossas relações.

A consciência de que sou parte de uma espécie (humana), mas não sou A espécie; passa a ser fundamento para o desencadeamento de tais relações na rede de saberes. É certo que durante muito tempo vimos vantagens nos objetos colocados declaradamente como posse das ciências particulares, mas aqui tratamos do homem que não é objeto, mas é ser e, fundamentalmente, um ser de relações.

Consideramos também que, dada a dificuldade temporal de nossa existência, quer dizer somos sujeitos de um tempo específico; direcionamos nosso aprendizado e saberes para um certo ramo de atividades pela impossibilidade do todo, mas isso deixa de ser negativo e passa a ser positivo, pois a relação deve ser mesmo uma relação entre diferentes de uma mesma espécie.

Tal prerrogativa desqualifica o que entendemos tradicionalmente por "fracasso escolar". Vejamos: quem é que fracassa?, qual é o padrão de relação para seguirmos?, quem o determina?

Parece-nos agora mais claro admitir juntamente com Bernard Charlot, que a imposição da teoria sociológica do 'fracasso' é de um modo de ver e sentir as coisas, é o estabelecimento de um padrão que julgamos correto apenas por essas condições e agentes sociais, mas por que não podem ser outros? Teríamos a obrigação todos de vermos a mesma coisa?

Queremos ver a participação dos sujeitos educacionais? Basta que permitamos a dimensão de vivência do seu desejo, ou melhor, basta que nada permitamos; pois é porque achamos que devemos permitir ou deixar de permitir, que acabamos criando a teoria do "fracasso escolar".

Os elementos de uma teoria, ditos assim por Bernard Charlot, são ao mesmo e único tempo, elementos de prática que têm como padrão possível a existência humana. Para que então a educação se torne uma atividade de fato, é preciso a aplicação da mobilidade e do

agir entendido como um todo.

É a mobilidade que pode garantir a aplicação do saber misturado às figuras do aprender, como um campo absolutamente relacional, onde sujeitos possam de uma vez se compreender, tornar-se de fatos exemplares de uma espécie inteligente que é capaz de se auto-preservar e não destruir as condições de sua existência. Compreender de uma vez por todas que a relação com o mundo é uma relação que se engendra em si mesmo e com os demais humanos, ou mais, que as esferas de condição econômica, crença, posição social, sexo e etnia; são condições que passam pela ordem do temporário, do relativo. E também aqui não há padrão estabelecido, a menos pela ignorância de que fazemos parte todos do campo maior chamado relações de saber, que precisamos manter para fazer funcionar nosso desejo, cumprir com a nossa condição de humanidade.

A educação, por vezes nos faz seres poderosos, outras vezes nos faz sábios, e ainda pode nos tornar racionais e, por fim, pode nos fazer seguros. Contudo, é preciso que seja, também, tarefa da educação (que é tarefa nossa) fazer de nós seres realizados conosco e com nossa espécie planetária, sobretudo fazer que sejamos a cada dia e em nossa condição humana, FELIZES.