



SEÇÃO: OUTROS TEMAS

O sentido geral da escola e o particular do estudante: uma soma de diferenças

The general aim of the school against the particular sense of the student: a sum of differences

El sentido general de la escuela y el particular del estudiante: una suma de diferencias

Eanes dos Santos

Correia¹

orcid.org/0000-0002-9188-4336
eanescorreia1@gmail.com

Veleida Anahi Da Silva¹

orcid.org/0000-0002-0920-5884
veleida@academico.ufs.br

**Willdson Robson Silva
do Nascimento²**

orcid.org/0000-0003-2577-9885
willdsonnascimento@gmail.com

Recebido em: 27 nov. 2019.

Aprovado em: 2 dez. 2021.

Publicado em: 25 ago. 2022.

Resumo: Artigo bibliográfico que tem como objetivo desvelar as noções da Relação com o Saber de Bernard Charlot diante de dois objetos que se encontram no espectro da educação: a escola e o estudante. Tentaremos, também, fazer um delineamento dos elementos básicos que lhe compõe como desejo, sentido e mobilização, além de destacarmos sua origem epistemológica. A Relação com o Saber apresenta base psicanalítica lacaniana e tem como aporte teórico e prático problematizar, na educação, questões que envolvem os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Destarte, chegamos ao seguinte questionamento para o desvelamento deste trabalho: o sentido dos estudantes são os mesmos da escola em relação ao ensino e à aprendizagem? Chega-se à conclusão de que o sentido da escola, na figura do professor e o sentido do estudante são divergentes diante da figura do aprender escolar. E que ainda há ruídos na lógica simbólica do ensinar da escola que não faz sentido na lógica simbólica de aprendizagem do estudante.

Palavras-chave: escola, estudantes, relação com o saber, sentido

Abstract: This bibliographic article aims to unveil Bernard Charlot's notions of Knowledge Relationship before two objects met in the spectrum of education: the school and the student. We will also try to delineate the basic elements that compose it such as desire, meaning and mobilization, besides highlighting its epistemological origin. The Knowledge Relationship has a Lacanian psychoanalytical basis and its theoretical and practical approach to problematize in education issues that involve the subjects in the teaching and learning process. Thus, we come to the following question for the unveiling of this work: are the students' meaning the same in relation to teaching and learning? It is concluded that the meaning of the school for the teacher differs from the student regarding the process of learning. And it demonstrates it is not very clear the symbolic logic of school teaching methods for student's learning process.

Keywords: school, students, relationship with knowledge, sense

Resumen: Este artículo bibliográfico tiene como objetivo revelar las nociones de relación con el conocimiento de Bernard Charlot frente a dos objetos que se encuentran en el espectro de la educación: la escuela y el estudiante. También trataremos de delinear los elementos básicos que lo componen como deseo, significado y movilización, además de resaltar su origen epistemológico. La relación con el conocimiento tiene una base psicoanalítica lacaniana y su enfoque teórico y práctico para problematizar, en educación, cuestiones que involucran a los sujetos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, llegamos a la siguiente pregunta para la presentación de este trabajo: ¿los estudiantes tienen el mismo significado en relación con la enseñanza y el aprendizaje? Se concluye que el significado de la escuela en la figura del maestro y el sentido del alumno son diferentes de la figura del aprendizaje escolar. Y que todavía hay ruidos en la lógica simbólica de la enseñanza escolar que no tiene sentido en la lógica



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, Brasil.

² Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Bauru, SP, Brasil.

simbólica del aprendizaje del alumno.

Palabras clave: escuela, estudiantes, relación con el conocimiento, sentido

"Vai para escolar para ser alguém na vida! Tem que ir para escola para ser educado! A escola vai transformar sua vida!" Todos nós já ouvimos ou falamos algumas das enunciações supracitadas em algum lugar ou em alguma situação em que a escola e uma criança estavam envolvidas. É senso comum e todos sabem que a educação contribui positivamente para vida de todo e qualquer ser humano. Segundo Charlot (2013) temos o direito antropológico de sermos educados e este direito inclui não apenas o acesso à instituição escolar, mas aos saberes que essa nos atribui. Direito à aprendizagem e à apropriação do saber que deva fazer sentido para o estudante, que lhe esclareça o mundo e o lugar onde vive. Acrescenta-se, ainda, o direito à atividade intelectual, a uma educação que dê acesso à arte, às práticas corporais, ao seu imaginário, à expressão e a qualquer tipo de compreensão do seu meio social e das suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Diante disso, Charlot (2005, p. 145) elenca que "a educação é um direito, e não uma mercadoria. É um direito universal, vinculado à própria condição humana e é como direito que deve ser defendida". Então, considerar a "universalização da educação" é julgá-la como direito antropológico que se dá pelo triplo processo de humanização, socialização e singularização. Considerando a educação como uma dimensão cultural e humana, ou seja, ao direito à sua identidade cultural e à diferença. Pois entendemos, assim, que a "universalização da educação", essa dimensão universalista se refere ao que é e pode ser comum a todo e qualquer sujeito humano, suas diferenças culturais e idiossincráticas.

Historicamente, o conceito de universalização

de ensino tem sua origem em Comenius (2001) o qual traz no seu tratado "A Didática Magna", publicada em 1657, um método pedagógico³ com a finalidade de ensinar "tudo a todos", tendo como fim último da educação formar o bom cristão, dotado de ações solidárias, virtuoso e piedoso, para isso todos deveria ser passível de ser ensinado naquilo que os levasse a uma educação para Deus do cristianismo. Desta forma, Comenius (2001) dá entrada à pedagogia moderna ocidental com a ideia de uma educação universal.

Do adendo histórico do tratado universal de Comenius (2001) para as ideias de Charlot (2016), para este, pensar em educação também é pensar em contradição, pois os sujeitos a quem a educação está direcionada são múltiplos, singulares e universais. Tais sujeitos são dotados de subjetividades e sentidos que estão ligados à sua dimensão identitária (quem sou eu, como estudante, e por que estou querendo aprender isso?), epistêmica (aprender é fazer o quê? Mais especificamente, na escola, aprender é fazer o quê?) e social (um estudante que está inserido em uma sociedade e tem uma posição social objetiva e subjetiva) com o saber escolar. Em outras palavras, os sentidos dos estudantes são multifacetados e ligados ao próprio sujeito que é histórico, que está inserido em uma posição social objetiva e que, subjetivamente, pode desejar isso ou aquilo, que não coaduna necessariamente com o interesse da escola ou de outro estudante com quem compartilha seu lápis, livro ou até mesmo sua vida.

Torna-se necessário entender que o estudante,⁴ antes de ser um sujeito⁵ com direito de ser educado, ele é humano, o que o faz ser igual e diferente de qualquer outra pessoa, pois ele também é um sujeito de desejo, e, por ser sujeito desejante é um estudante que está inserido em uma lógica de sentido. Esse desejo e sentido

³ Método simultâneo ou instrução simultânea era a transmissão de saberes na qual um professor ensinava a vários alunos. Agrupavam-se alunos com o objetivo de instruí-los a partir de um mestre portador de um saber legítimo que iria ser difundido para com os grupos de estudantes.

⁴ Quando falo de estudante não me refiro à idade ou gênero, mas ao sujeito que está confrontado com o interesse de aprender, que é um ser humano, que tem uma dignidade que deve ser considerada como direito universal e intransferível. Uma pessoa com capacidade de aprender.

⁵ Usa-se o termo sujeito várias vezes de forma proposital e não redundante, pois a relação com o saber considera o estudante dentro de uma sociologia do sujeito. O que se faz necessário dizer que ele é sujeito histórico, social, subjetivo e estudante ao mesmo tempo.

torna este estudante um sujeito de direito. Com direito de aprender aquilo que lhe dá sentido e prazer, combinado com uma atividade intelectual.

Não obstante, a escola também está inserida em uma lógica simbólica de sentido. Seria esta lógica simbólica da escola compatível com a lógica do estudante? Ou seja, o sentido dos estudantes são os mesmos da escola? É a partir desse questionamento que este trabalho vai tentar discutir e articular, em uma fundamentação bibliográfica pautada na Relação com o Saber, de Bernard Charlot, as principais ideias e reflexões sobre o sentido do estudante e da escola, na figura do professor, em uma premissa de que ambos são divergentes e destrinchar os elementos básicos desta noção.

Relação com o Saber

As noções da Relação com o Saber não é um fenômeno novo. Ela trata de problemáticas antigas, desde os sofistas elas já eram eminentes com as questões que havia na sua época. Desde a máxima de Sócrates "conhece-te a ti mesmo" da filosofia clássica, passando pela "dúvida metódica" de Descartes, à "Fenomenologia do Espírito" de Hegel até às questões epistemológicas de Gaston Bachelard ela vem se contextualizando, correndo pelas silhuetas da contemporaneidade, chegando até nós (Correia, 2017).

Verifica-se, portanto, que a Relação com o Saber é uma problemática nova com noções antigas que atravessaram milênios, grandes pensadores e que chegaram aos tempos hodiernos através de teóricos contemporâneos. O uso do termo, propriamente dito, se deu ênfase na SCOOOL – Grupo de Pesquisa Educação, Socialização e Coletividades Locais – no Departamento das Ciências da Educação, Universidade de Paris-VIII, Saint-Denis, na França. O grupo tinha como prin-

cipais pesquisadores Bernard Charlot,⁶ Élisabeth Bautier⁷ e Jean-Yves Rochex⁸ nos colégios do ensino médio e pormenorizados, no primeiro grau, na década de 90 do século XX (Charlot, 2000; Correia, 2017). Assim, a Relação com o Saber, por sua vez, encontra-se capilarizando por vários países em pesquisas na área da Educação e afins.

Para Charlot (2005, p. 19), a Relação como Saber é "a relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo", ou seja, ela abrange todos os espectros nas formas do sujeito ser e estar no mundo, desde a sua singularização e sua socialização enquanto pessoa humana.

Para aprender é necessário estar engajado em uma atividade. E essa atividade não precisa ser necessariamente intelectual, pois também existem relações com o aprender que é muito mais abrangente que a do saber⁹ (Charlot, 2000; 2005). Assim, não existe possibilidade de saber se antes não existir uma relação com o saber, ou seja, não pode haver um saber fora de uma atividade cognitiva, sem ela não pode haver saber em si mesmo. Pois o saber é o resultado de uma interação cognitiva/intelectual que ao mesmo tempo é relação. Sem delongas, "o saber é uma relação. Essa relação (...) é uma forma de relação com o saber. Ou ainda: se a questão da relação com o saber é tão importante, é porque o saber é relação" (Charlot, 2000, p. 62).

Se o saber é determinado por relações, essas relações envolvem sentidos e sentidos do aprender, pois aqui estamos imbricando o saber à escola, ou seja, ao processo de ensino e aprendizagem, dois aspectos que norteiam este trabalho diante do sentido de ensinar da escola, na figura do professor e do aprender, na figura do estudante. Esses dois sujeitos entendem a aprendizagem da mesma forma? Provavelmente não, pois partimos da premissa de que o próprio

⁶ Filósofo e com doutorado em Educação - Université de Paris X, Nanterre. Atualmente, é professor-visitante na Universidade Federal de Sergipe (UFS), onde é membro do Departamento de Educação e do curso de Pós-Graduação em Educação (PPGED). É também professor titular emérito da Universidade Paris 8 e professor catedrático convidado da Universidade do Porto, Portugal.

⁷ É sociolinguista e pesquisadora no campo da educação. É professora de Ciências da Educação na Universidade de Paris 8 e desde 2008, vice-presidente do Conselho Científico da Universidade de Paris 8.

⁸ É psicólogo e professor de Ciências da Educação na Universidade de Paris 8. Seus principais campos de intervenção e/ou pesquisa são: A relação com o conhecimento e o relacionamento com a escola (especialmente na classe média); e As zonas de educação prioritária e territorialização das políticas educacionais. Ele participa de pesquisa da rede ESCOOOL.

⁹ O saber, aqui, implica conteúdo intelectual e o aprender domínio sobre uma ação, uma técnica ou prática que não utilize necessariamente a intelectualidade, ou seja, que não envolve uma atividade intelectual, mas dominar uma atividade ou uma relação.

Bernard Charlot (2000, 2009), diante de suas pesquisas nos liceus parisienses, constatou durante anos de investigação que nem sempre os sentidos de ensinar do professor coadunam com os sentidos de aprender dos alunos, verificando que tanto os docentes quanto os discentes dão sentidos diferentes à palavra aprender. Em outras palavras, as lógicas simbólicas dos estudantes são diferentes das lógicas simbólicas da escola no que se refere à aprendizagem.

Assim, Charlot (2000, 2005, 2013) considera que há uma relação dupla com o saber: a primeira é que o estudante só aprende aquilo que já sabe (considerando que o aluno já traz um saber consigo); e quando não se sabe nada sobre o que está sendo ensinado o sujeito não consegue aprender nada (pois não há relação com o saber desse estudante) e isso é lógico, pois não há uma relação de aprender se antes não houver uma relação com o saber. Tendo em vista que nem todo aprender equivale a um conteúdo intelectual, pois há "figura do aprender que não é pertinente para a aquisição de saber" (Charlot, 2000, p. 66). Como aprender a andar de bicicleta, amarrar o cadarço do tênis, mentir, nadar e outros domínios práticos.

O que queremos explicitar é que há várias formas de relações epistêmicas com o saber. E esses saberes estão inscritos em relações de saber dos sujeitos com o mundo, com o outro e que sem essas relações não pode existir o sujeito de saber. Parece redundante,¹⁰ mas "não há saber que não esteja inscrito em relações de saber (...) não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo (...) essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros" (Charlot, 2000, p. 63). Por fim, não pode haver saber se não houver antes uma relação do sujeito com esse saber. E essa relação é permeada de sentido e desejo, objeto de explicitação do tópico seguinte.

Desejo e sentido: o que é isso?

Para falar sobre o desejo na Relação com o Saber, torna-se necessário entender primeiramente o desejo em Jean Jaques Lacan (1901-1981). Nessa direção, Lacan usa das contribuições de Hegel para pensar a questão do desejo, a dialética do desejo. O desejo é uma relação com o outro, são duas consciências. O desejo supõe o desejo do outro, ou seja, o desejo do desejo, uma questão dialética. É a partir da dialética do desejo que Lacan vai começar suas fundamentações em uma perspectiva hegeliana (Charlot, comunicação pessoal, 25 jul. 2018). As ideias da Relação com o Saber e especificamente o desejo é lacaniano, sobretudo. O desejo é a falta, a "revelação de um vazio", falta-a-ser (Safatle, 2018, p. 37).

Nesta via, o desejo está ligado ao prazer ou ao objeto? Em uma perspectiva lacaniana não tem desejo sem o objeto, como não tem o objeto de desejo, é uma constante relação dialética.¹¹ Não é porque o objeto é desejável que desejamos, é porque precisamos desejar e vamos elegê-lo como objeto de desejo este ou aquele. Não se vai eleger qualquer objeto como objeto de desejo, mas, na verdade, se tem uma forma de disponibilidade, de procura que vai fazer com que se eleja um objeto ou outro como objeto de desejo. Depois se elege outro, pois nunca se para de desejar.¹² Portanto, o desejo visa o prazer, mas nunca vai ser satisfeito. Por definição o desejo é "desejo de" (Charlot, 2000, 2005). Assim, a palavra desejo não tem significado, pois o objeto que vai completar o "desejo de" não é dado. Pois o objeto de desejo pode ser qualquer coisa, tendo consciência, aqui, de que não é qualquer objeto, porque cada sujeito tem uma disponibilidade e isso muda a todo instante (Charlot, comunicação pessoal, 25 jul. 2018). Desta forma, o estudante, no processo educacional, só irá estudar ou aprender coisas pelas quais ele sinta desejo, sendo este desejo um dispositivo disparador para o sentido

¹⁰ Os termos não são redundantes, são colocados de forma proposital e estratégica, pois o saber é relação com outros saberes.

¹¹ Existe uma relação dialética entre o objeto e o desejo. Um não existe sem outro ou vice-versa.

¹² Compara-se ao Mito de Sísifo, que trata de um personagem da mitologia grega que foi condenado a repetir eternamente a tarefa de empurrar uma pedra até o topo de uma montanha, sendo que, toda vez que estava quase alcançando o topo, a pedra rolava novamente montanha abaixo até o ponto de partida por meio de uma força irresistível, invalidando completamente o duro esforço despendido. Este mito está relacionado ao desejo, que muda todo momento e sempre uma busca constante por outro desejo.

em aprender/estudar na escola.

E o sentido? Grosso modo, o sentido na Relação com o Saber é o que se insere em uma lógica ou num sistema de pensamento do discente. Se uma coisa ou qualquer outro fenômeno ou enunciado não consegue ser inserido em nenhuma forma de pensar do estudante, ele não tem sentido. Seja um evento, uma ideia, uma palavra, um objeto que pode ser inserido num sistema de pensamento. Sendo assim, o sentido consiste em um sistema intelectual e que não se configura como desejo, eles são distintos (Charlot, comunicação pessoal, 25 jul. 2018).

Então, quando chego a declarar que uma coisa não tem sentido para mim, me refiro a algo que não tem valor ou importância alguma para minha vida, para meu modo de pensar, de ser e estar no mundo, ou seja, não tem significado. Então, o conceito de sentido não é algo simples, mas algo muito intrincado que está inserido num sistema psíquico complexo que não é fixo. Segundo Charlot (2000, p. 56) "o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo e com os outros". O autor ainda explicita que o sentido "é sempre o sentido e um enunciado, produzido pelas relações entre os signos que os constituem, signos esses que têm um valor diferencial em um sistema" (Charlot, 2000, p. 56).

Desta forma, o sentido está ligado a algum enunciado que se torna significativo se tiver sentido para o sujeito, aqui, para o estudante. E dentro deste espectro, significar se constitui em algo que está relacionado ao que diz respeito do sujeito e às suas experiências de relação com o mundo, com o outro e com o objeto com o qual se identifica e tem um significado para ele. Desta forma, o sentido, na ótica de Charlot (2000, p. 56), "é um sentido para alguém, que é um sujeito". Não obstante este sujeito é um sujeito de desejo. Ou seja, um sujeito que deseja isso ou aquilo.

Então, sentido e desejo são indissociáveis, um depende do outro para que possam estar em mo-

vimento, eles não são fixos. Em outras palavras, podemos arriscar em falar que o desejo é a mola propulsora do sentido. Assim, conforme descreve Beillerot (1996) citado por Charlot (2000, p. 57), "não há sentido senão do desejo".¹³

O que podemos verificar nas constatações de teóricos como Vygotsky¹⁴ ou Lacan¹⁵ e da própria afirmação de Charlot (2000, 2018) é que a questão do desejo e do sentido não está resolvida e muito menos definidas, uma vez que estão em constante movimento, em um devir, não são fixos para que possam ser esquadrihados.

Vale destacar que a questão do sentido não está resolvida de uma vez por todas. Algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo. (Charlot, 2000, p. 57)

Por ter uma dinâmica própria o sujeito se mobiliza.

Outra dimensão da Relação com o Saber, a mobilização

O que leva um estudante ficar horas sentadas numa carteira e estudar tal conteúdo escolar? A mobilização pode ser uma possibilidade de resposta a esse questionamento. Para que o estudante entre em mobilização de estudar e ficar sentado horas na carteira, tal situação deve ter algum significado para ele. A mobilização se configura como movimento, movimentação, força interna, dinâmica que faz mover. Vejamos, de imediato, o conceito de mobilização na concepção de Charlot (2000, p. 54-55) "o conceito de mobilização implica a ideia e movimento. Mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento (...) é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir forças, para fazer uso de si próprio como recurso".

A Relação com o Saber de Bernard Charlot (2000, 2005), enfatiza e dá preferência ao uso do termo "mobilização" do que ao de "motivação",

¹³ O sentido é atravessado pelo desejo, eles são indissociáveis. Para que alguma coisa tenha sentido para alguém, antes, este alguém tem um "desejo de", o qual culmina no sentido.

¹⁴ Na sua obra *Pensamento e Linguagem*.

¹⁵ Na maioria das suas obras e seminários.

por considerar que motivação é algo exterior, que vem de fora e não é determinante para que o aluno se movimente, já a "mobilização" é movimento próprio, que vem de dentro. Então persistimos que "o termo mobilização tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento" (Charlot, 2000, p. 55).

Mobilizar-se está aquém do movimento em si, se refere também a uma atividade que está ligada a um *móBILE*, à razão para que seja feito tal movimento que não é involuntário, mas com objetivos a serem alcançados, ou seja, "é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem 'boas razões' para fazê-lo. Interessarão, então, os móveis da mobilização, o que produz a movimentação, a entrada em atividade" (Charlot, 2000, p. 55). Desta forma, o mobilizar está ligeiramente ligado a um desejo interno do sujeito que encontra sentido em algo que está fora dele, mas que interfere na sua dinâmica interna, o movimentar, o despertar para uma atividade intelectual que pode estar relacionada a um objeto, um enunciado, um assunto, um conteúdo escolar e até mesmo um objeto de saber que outrem lhe propõe e este consegue ser inserido em um sistema complexo ou numa lógica de pensamento deste sujeito que está disposto a aprender.

Então, podemos ratificar que a mobilização para aprender do estudante precisa de "boas razões" para que ela ocorra. E essas "boas razões" estão ligadas ao sentido e ao desejo de um sujeito que culminam num prazer final, o objetivo alcançado, para o qual o estudante se esforçou intelectualmente. Aprender, desta forma, é se movimentar intelectualmente,¹⁶ é ter desejo, sentido e prazer em uma dada situação que a escola lhe propõe.

E o que a escola propõe ou oferece ao estudante? Vejamos!

A escola e o estudante numa soma desconcertante

A escola, ambiente no qual os estudantes ficam grande parte do seu dia, é o lugar de construção de conhecimento, de aprendizagem, de experiências, de inclusão, de compartilhamento de saberes e de descobrimento daquilo que se faz novo para eles.

Fazendo alusão junto à teoria da reprodução de Pierre Bourdieu, Charlot (2000) explicita que, a escola se configura como uma máquina composta por engrenagens, que se encontra regulada, adequada ao modelo de sociedade atual. Não se pode considerar, então, a escola como um mundo à parte, fechado e protegido, separado da vida, em que o aluno é confinado como um pacote registrado, cujo acesso de pais e comunidade é meticulosamente controlado.

A escola não é e não pode ser um mundo onde exige regras imutáveis, de silêncio e imobilidade, no qual os papéis de cada sujeito são previamente determinados. A instituição escolar não deve ser o lugar em que o que só é permitido é aquilo que não é proibido e muito menos um mundo uniforme e de comunicação artificial com conteúdos estranhos, desligados da realidade na qual vivem estes estudantes. Na conjuntura educacional atual, as disciplinas e os conteúdos das aulas são compartimentados hierarquicamente como mais importantes e menos importantes. Sendo assim, existe uma lógica na escola que também hierarquiza os alunos entre bons e ruins, aprovados e reprovados, satisfatórios e não-satisfatórios, exitosos e fracassados, entre os que têm potencial intelectual de aprender e os que são subjugados, desprovidos desta potência.

Com um olhar positivo sobre a escola, essa se configura em um lugar de ensino, aprendizagem, sentido, prazer, alegria e de educação. Não é lugar de conteúdo,¹⁷ apenas. A escola precisa valorizar o saber dos alunos, pois os alunos só aprendem aquilo que tem sentido para suas vidas, que tem relação com seus cotidianos (Silva, 2009). A escola é lugar de valorização de saber e não de informação. É lugar de conhecimento

¹⁶ Pode ser considerado também, aqui, como uma atividade intelectual.

¹⁷ Segundo Charlot (2005), conteúdos ou informações têm em qualquer lugar, inclusive a *web* tá cheia de informações e assim não precisaríamos de professores, caso necessitássemos apenas de conteúdo.

e não de perseguição. É lugar de diagnóstico, fomentação da educação e da criticidade, valorização da aprendizagem e não de verificação de informações que podem até ser importantes, porém inúteis para os alunos e sem sentido para eles (Correia, 2017).

A escola é um lugar que deve promover a educação que liberte e cause prazer no estudante, que crie condições de desejo em aprender, que o mobilize para desejar o saber e não decorar conteúdo sem sentido para ele, para o outro e para o mundo, este é o tipo de instituição escolar que se deseja e que se configura em pesquisas que tratam da Relação com o Saber em ambientes formais de educação.

A escola é um lugar de (re)criação e transformação do conhecimento. A interação/mediação professor e aluno é um aspecto importante para o processo de ensino e aprendizagem. Charlot (2005, p. 45) descreve que "é o sujeito que aprende (ninguém pode fazê-lo em seu lugar), mas ele só pode aprender pela mediação do outro (frente a frente ou indiretamente) e participando de uma atividade".

No processo de ensino e aprendizagem é mister que haja a participação do outro, na mediação. A linguagem bem colocada e assimilada nesse processo de transposição do saber, no qual "atribui-se ao outro e à linguagem um papel fundante" (Goes & Smolka, 1997, p. 15) que é necessária. O papel da linguagem no processo de ensino e aprendizagem é um aspecto importante, pois é através dela que são mediados e difundidos os saberes escolares.

Nesta perspectiva, o aluno se configura como sujeito ativo na construção e desenvolvimento do conhecimento, sua posição social subjetiva deve ser considerada como influente e importante nesse processo, pois o estudante é um sujeito que está inserido em um lugar social (objetivamente), tem uma história, uma identidade e uma subjetividade que o faz ser singular e ao mesmo tempo sujeito de desejo, de experiências, que vive no mundo, reflete sobre o mundo e age sobre este, em uma relação com os outros e consigo mesmo. E são nestes aspectos de uma

perspectiva de uma sociologia do sujeito que as noções da relação com o saber também se desenvolvem (Charlot, 2000).

Essas características são fundamentais para entender que o estudante é, antes de tudo, um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e que também se inscreve numa dimensão social e identitária, além da epistêmica. Uma pessoa que está em formação. Ou ainda mais, um sujeito que é social e se encontra num processo de singularização/subjetivação, como também um sujeito singular que se encontra num processo de socialização, tornando-se, ao mesmo tempo, um ser universal, humano, com necessidade de aprender e direito de ser educado (Charlot, 2000, 2005, 2013).

Desta forma, o conhecimento tem sua origem nas relações sociais, constituídas de subjetividade e intersubjetividade, com grande influência de uma diversificada rede social, cultural e histórica, percebe-se, então, que a aprendizagem está muito além dos muros da escola. Portanto, no processo de ensino e aprendizagem devem ser consideradas as experiências idiossincráticas dos estudantes enquanto sujeito subjetivo/singular, social e histórico.

Então, partindo do pressuposto de que a escola tem um papel na sociedade: qual a função social da escola sob a crítica desta perspectiva teórica?

A escola tem a aprendizagem como o centro da educação. Ela é um instrumento, via ou técnica social na qual se manifesta o método de influenciar e/ou direcionar o comportamento humano de modo que este se enquadre nos padrões vigentes de interação e organização sociais (Oliveira, 2007).

Nas entrelinhas do que fora supracitado, a escola influencia na formação da identidade do estudante, mas ela não é o único lugar que isso acontece e nem é um mundo a parte onde não podem ser considerados valores e experiências vividas. Verificamos em Bourdieu e Passeron (1975), parafraseando-os, a escola reproduz a divisão da sociedade em categorias sociais distintas, ela se configura num modelo de reprodução de classes e esta é uma realidade que não pode

ser negada, mas também não precisamos aceitar esta reprodução passivamente ou ficarmos de braços cruzados diante deste fenômeno social e educacional, pois a escola também é espaço de produção como toda e qualquer esfera social e cultural, em seu aspecto positivo.

Não obstante, a universalização do ensino é para todos como direito (Charlot, 2013). A rotação da engrenagem que forma a máquina escolar deve ser mudada, fazendo com que ela trabalhe de forma igualitária, em pormenores, de forma equânime, e a favor de todos, e conduza uma educação para todos, sem distinção de cor, raça, nível social e etnológico, respeitando as diferenças dos estudantes e suas origens.

A família também é um forte agente de difusão de saberes e princípios que irão influenciar muito na formação do estudante. Percebe-se, então, como o sistema educativo é múltiplo, tanto dentro como fora do ambiente escolar (Oliveira, 2007).

Na escola não podemos considerar que os estudantes acumulem informações em "gavetas" separadas, na qual cada uma delas não se comunica com as outras ou hierarquizadas das mais importantes para as menos importantes, de acordo com a matéria ou assunto passado. A cabeça do estudante não é uma "gaveta" e nem pode ser considerada uma. Antes de tudo, ele aprende saberes e já é dotado de saberes antes de adentrar na escola. Alguns assimilam para si coisas que consideram de maior importância para eles, pois atribuem um sentido a este ou àquele conteúdo/conhecimento/saber cujo valor é considerado relevante ou útil e que mobiliza o desejo pela construção do conhecimento.

Concorda com a assertiva supracitada Charlot (2005, p. 55), quando fala que "para que o aluno se aproprie do saber, é preciso que ele tenha ao mesmo tempo o desejo de saber e o desejo de aprender (...) desejo deste ou daquele conteúdo do saber". Em outras palavras, não há como o aluno aprender se antes não houver uma relação íntima com o saber que ele traz consigo.¹⁸ Essa é uma questão fundamental que não deve ser

desprezada pela escola e pelos seus agentes mediadores do conhecimento, os professores.

Nessa direção, nas escolas não pode mais ser admitido um modelo de aula que haja professores "bocas" e alunos "ouvidos", ou seja, professores que somente falam e alunos que somente ouvem e se apropriam do conhecimento de forma passiva. Este modelo de ensino não é o que se espera numa conjuntura de educação que propõe um aluno com autonomia. Segundo Charlot (2005, p. 52) este modelo de ensino "é um modelo implícito, é do gravador (...) isso quer dizer que o ativo no ato de ensino-aprendizagem é o professor, não o aluno". O autor propõe, então, que o estudante deve ser um sujeito ativo no processo da aprendizagem, pois acredita que este também carrega um saber consigo e que ele também possa entrar numa atividade intelectual, um aspecto fundamental no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem na escola.

Ainda em Charlot (2005), o professor passa a introduzir quase que materialmente ou fisicamente, o saber na cabeça do estudante, que deveria ser entendido de forma espontânea e despertasse o desejo de aprender deste sobre o conteúdo explicitado – uma vez que é impossível inseri-lo manualmente na cabeça do estudante tal conteúdo/saber.

É essa forma de ensino que Charlot (2005) censura, considerando a cabeça do aluno como se fosse um gravador: o professor fala, a cabeça grava. Ou um compartimento de gavetas: o professor fala e a informação deve ser guardada na gaveta que ficará fechada, o qual se configura na concepção "bancária" da educação criticada por Freire (1996). Diante do exposto, a escola e as aulas dos professores não podem ser um mundo onde os papéis de cada um são previamente decididos: o aluno cala, escuta, obedece, é julgado; o professor sabe, ordena, decide, julga, anota e pune. Há uma troca infeliz de papéis, ou seja, o sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem é somente o professor e não o aluno.

Considerando que a escola é o lugar de di-

¹⁸ Concordamos com isso a partir da premissa de que não há relação com o saber/aprender sem uma relação com o saber (Charlot, 2000). Ou seja, para aprender é necessário ter uma relação com o saber do estudante.

fusão, da (re)construção do conhecimento e *lócus* formal do ensino e da aprendizagem, torna-se necessário que estudantes e professores interajam de forma sadia e horizontalizada não segregando o conhecimento e a subjetividade dos educandos. Difundindo, mediando e compartilhando saberes e experiências entre professor e aluno. Independentemente do objetivo final no qual a aula se direciona, sempre deve haver uma mediação entre o estudante e o professor. Como isso vai ser executado, depende em grande parte de como o professor estruturará o local ou ambiente de ensino e aprendizagem, do interesse do estudante e como este se posicionará em tal situação.

Torna-se necessário salientar também que, a afetividade entre professor e o aluno é a base para o processo de interação e de aprendizagem. Para Wallon (2007), a dimensão afetiva entre professor e estudante é positiva e significativa no processo de ensino e aprendizagem. Para esse teórico, a questão da afetividade e da cognição (inteligência) na (re)construção do conhecimento é indissociável, se complementam. A afetividade¹⁹ propulsiona o desenvolvimento do estudante, por isso se torna interessante conceber o espaço escolar como lugar de relações.

Considerações finais

Para desfecho da discussão e na intenção de ratificar a soma de diferenças que existe entre a instituição escolar e o estudante, Charlot (2000, p. 65) ousa definir o papel da escola na nossa sociedade contemporânea no qual ela é

(...) um lugar de saber (...) a questão do saber é central. Não se deve esquecer que a escola é um lugar onde há professores que estão tentando ensinar coisas para os alunos e onde há alunos que estão tentando adquirir saberes.

Diante do exposto, tem-se a definição fundamental da instituição escolar que culmina na implicação de que o sentido do professor e do estudante é distinto diante da figura do aprender

escolar. E que ainda há ruídos na lógica simbólica do ensinar da escola que não faz sentido na lógica simbólica do aprender do aluno.

Destarte, o sentido geral da escola não coaduna com os sentidos particulares dos seus estudantes. Há uma soma desconcertante²⁰ que leva os estudantes ao processo de fracasso escolar. A escola está embebida numa lógica simbólica que ainda causa estranhamento no aluno, processo de uma não afiliação que os levam a um mundo de conteúdo e informações permeados de mais dúvidas do que certezas, mais angústias do que determinações, mais fracassos do que êxitos.

O modelo escolar vigente está imbricado numa forma amniótico de reprodução social. A escola é a "boneca modelo" de uma máquina na qual as engrenagens estão desreguladas e precisam de reajustes para que possam comungar com as lógicas simbólicas do aluno. Uma vez que, a escola deve estar em função do aluno e não o aluno em função da escola. Considerando que na escola existem muitos alunos com desejo de aprender e professores com desejo de ensinar. Essa é uma afirmativa que deve ser apreciada de forma positiva pelos sujeitos que constituem a escola. Pois na escola ainda há quem queira aprender e ensinar, diante do olhar positivo de Charlot (2000).

E a educação, por ser um direito humano, universal, social e uma condição antropológica, deve ser entendida como a responsável pela perpetuação dos saberes escolares de uma geração anterior e da atual sobre sua posteridade, e também da própria perpetuação da condição humana de um sujeito posto numa categoria de ser educado para permanecer social, singular e universal. Então, torna-se necessário que as lógicas simbólicas da escola e do aluno se cruzem e se somem em algum ponto da ampla equação pedagógica.

Referências

Bourdieu, P., & Passeron, C. (1975). *A reprodução*. Francisco Alves.

¹⁹ Aqui não se configura com permissividade.

²⁰ Referimo-nos à ausência de harmonia.

Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação com os professores e globalização: questões para a educação de hoje*. Artmed.

Charlot, B. (2000). *Da Relação com o saber: elementos para uma teoria*. Artmed.

Charlot, B. (2009). *A Relação com Saber nos Meios Populares: uma Investigação nos Liceus Profissionais de Subúrbio* (Catarina Matos, Trad.). Legis Editora

Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. Cortez.

Charlot, B. (out. 2016). Relação com o saber e as contradições do aprender na escola. *Revista Ensino Interdisciplinar*, 2(6),1-9.

Comenius, I. J. (2001). *A Didática Magna* (Introdução, notas e tradução de Joaquim Ferreira Gomes). Fundação Calouste Gulbenkian.

Correia, E. S. (2017). *Corpo humano e ensino de ciências: o que faz sentido aos alunos do oitavo ano do ensino fundamental* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Sergipe). <https://ri.ufs.br/wse?type=author&value=Correia%2C+Eanes+dos+Santos>

Freire, P. (1996). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.

Goes, M., & Smolka, A. L. B. (1997). *A Significação nos Espaços Educacionais: interação social e subjetivação*. Papyrus.

Oliveira, P. S. (2007). *Introdução à Sociologia da Educação* (3. ed.). Ática.

Safatle, V. (2018). *Introdução a Jacques Lacan* (4. ed.). Autêntica Editora.

Silva, V. A. da. (2009). *Por que e para que aprender matemática? A relação com a matemática dos alunos de séries iniciais*. Cortez.

Wallon, H. (2007). *Henri Wallon: psicologia e educação*. Edições Loyola.

Eanes dos Santos Correia

Doutor em Educação; mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), em São Cristóvão, SE, Brasil; licenciado em Educação Física pela Universidade Tiradentes (UNIT), em Aracaju, SE, Brasil; graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano (CLARETIANO), em Aracaju, SE, Brasil. Professor da Faculdade do Nordeste da Bahia (FANEB), em Coronel João Sá, BA, Brasil.

Veleida Anahi da Silva

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris VIII, em Paris, França; licenciada em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em Cuiabá, MT, Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática e em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), em São Cristóvão, SE, Brasil.

Willdson Robson Silva do Nascimento

Mestre em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", em Bauru, SP, Brasil; licenciado em Física pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em São Luís, MA, Brasil; doutorando em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), em Bauru, SP, Brasil.

Endereço para correspondência

Veleida Anahi da Silva

Universidade Federal de Sergipe

Av. Marechal Deodoro Rondon, s/n

Roza Elze, 49100-000

São Cristóvão, SE, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.