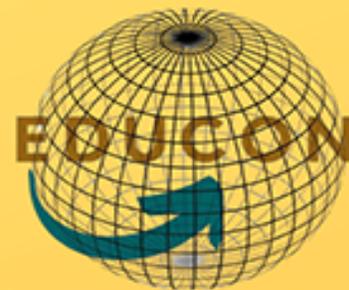




Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"

24 a 25 de setembro de 2020



Volume XIV, n. 9, set. 2020
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

EIXO 9 - RELAÇÃO COM O SABER

Editores responsáveis: **Veleida Anahi da Silva - Bernard Charlot**

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2020.14.09.02>

Recebido em: **29/07/2020**

Aprovado em: **31/07/2020**

RELAÇÃO COM O SABER: UM POSSÍVEL DIÁLOGO ENTRE CONCEPÇÕES DE FREIRE E CHARLOT; RELATIONSHIP TO KNOWLEDGE: A POSSIBLE DIALOGUE BETWEEN FREIRE AND CHARLOT CONCEPTIONS; RELACIÓN CON EL CONOCIMIENTO: UN POSIBLE DIÁLOGO ENTRE CONCEPCIONES DE FREIRE Y CHARLOT

CARLA ROBERTA SASSET ZANETTE

<https://orcid.org/0000-0001-7609-1330>

RESUMO: Este artigo propõe uma leitura para algumas das concepções defendidas por Freire (1996, 2000, 2005) e Charlot (2000, 2005, 2012), no propósito de buscar indícios de interlocuções teóricas estabelecidas por esses, especialmente sobre as concepções de sujeito, educação, aprendizagem e ensino. Os pressupostos teóricos adotados fundamentam-se nas abordagens desenvolvidas pelos autores. Os resultados evidenciam uma possível convergência para o entendimento de sujeito como um ser incompleto, inconcluso; de educação como condição humana; de aprendizagem ancorada no sentido e no desejo; e de ensino como um processo que envolve a problematização. Assim, entende-se que essas percepções possibilitam compreender melhor a relação com o saber.

ABSTRACT: This article proposes a reading for some of the conceptions defended by Freire (1996, 2000, 2005) and Charlot (2000, 2005, 2012), in order to search for evidence of theoretical interlocutions established by them, especially on the conceptions of subject, education, learning and teaching. The theoretical assumptions adopted are based on the approaches developed by the authors. The results show a possible convergence for the understanding of the subject as an incomplete, inconclusive being; education as a human condition; of learning anchored in meaning and desire; and teaching as a process that involves problematization. Thus, it is understood that these perceptions make it possible to better understand the relationship with knowledge.

RESUMEN: Este artículo propone una lectura de algunas de las concepciones defendidas por Freire (1996, 2000, 2005) y Charlot (2000, 2005, 2012), con el fin de buscar evidencia de las interlocuciones teóricas establecidas por ellos, especialmente sobre las concepciones de sujeto, educación, Aprendizaje y enseñanza. Los supuestos teóricos adoptados se basan en los enfoques desarrollados por los autores. Los resultados muestran una posible convergencia para la comprensión del sujeto como un ser incompleto e inconcluso; la educación como condición humana; de aprendizaje anclado en significado y deseo; y la enseñanza como un proceso que implica la problematización. Por lo tanto, se entiende que estas percepciones permiten comprender mejor la relación con el conocimiento.

1 INTRODUÇÃO

Muitos são os teóricos que dialogam com os pressupostos defendidos por Paulo Freire, especialmente no que diz respeito às concepções de homem, educação, ensino e aprendizagem. Neste sentido, esta investigação tem o propósito de encontrar aproximações entre concepções abordadas por Paulo Freire e as defendidas por Bernard Charlot, na intenção de compreender o viés epistemológico que perpassa as abordagens desses dois grandes pensadores.

Charlot, quando questionado em uma entrevista sobre sua aproximação com Freire, assim responde:

Não há dúvida de que minhas ideias e aquelas de Paulo Freire convergem, e isso já me foi assinalado várias vezes. Mas nunca escrevi a respeito disso, nem sequer aprofundei a questão. Acho (espontaneamente e sem verdadeira análise) que convergimos sobre: - a importância fundamental da questão do sentido; - a vontade de levar em consideração a dimensão coletiva e política da educação e, ao mesmo tempo, de não reduzir o sujeito a seu grupo social. Há uma diferença na população de referência: alunos no meu caso, geralmente adultos no caso de Freire, mas isso não me parece fundamental. (CHARLOT, 2012).

Para tanto, apresento, inicialmente, alguns dos pressupostos tratados por Freire, para, assim, buscar encontros e diálogos com as concepções de Charlot, evidenciando pontos de convergência entre os referidos teóricos.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DE FREIRE

Freire defende uma educação social que reconhece e valoriza o homem diante de seus problemas sociais. Assim, a educação representa muito mais que um instrumento social, mas a possibilidade de superação e transformação da realidade. Uma educação capaz de libertar o homem da ingenuidade, do conformismo e da alienação.

Nessa perspectiva de educação, a escola, para Freire, deve ser um local democrático, aberto à mudança, à mobilização, à cultura popular e comprometido com o rigor científico, isto é, com os saberes necessários à transformação social.

Segundo Freire (1983), o homem é um ser social, situado historicamente no tempo e no espaço. Numa visão antropológica, o homem é concebido como um ser inacabado, incompleto, que está sempre aberto a novas possibilidades e a “inéditos viáveis”. É um ser que vai se constituindo no mundo e com o mundo, por meio das relações que estabelece consigo e com os outros e com o mundo. Desse modo, o homem humaniza-se à medida que vai se relacionando e se constituindo no mundo, com sua cultura, com sua história, com outros homens, num tempo e num espaço.

Para Freire, o entendimento da concepção de homem está vinculado à concepção de tempo, uma vez que

Não há historicidade no gato pela incapacidade de emergir do tempo, de discernir e transcender, que o faz afogado num tempo totalmente unidimensional – um hoje constante de que não tem consciência. O homem

existe [...] no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha -se nele. Temporaliza-se (FREIRE, 1976, p. 41).

Dito isso, o homem, diferentemente de outros animais, é um ser de *práxis*, de reflexão, de consciência, é um ser que reconhece e constitui sua individualidade “eu” em oposição ao “outro”.

Na verdade, não há eu que se constitua sem um não eu. Por sua vez, o não eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído. Desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna um mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona [...] (FREIRE, 2005, p. 99).

O homem é um ser de relações, que age e interage com o mundo que o cerca, criando e recriando sua cultura. Neste sentido, o mundo humano é social e cultural, cujas reflexões resultam de suas interações.

O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação (FREIRE, 1983, p. 76)

O homem só existe inserido na prática de sua realidade. Em decorrência, o saber só existe na criatividade, na curiosidade, na busca inquieta e contínua. É condição do homem ser curioso, inquieto, estar sempre em um processo de “busca”, de transformação, pois:

Inacabado como todo ser vivo - a inconclusão faz parte da experiência vital - o ser humano se tornou, contudo, capaz de reconhecer-se como tal. A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, à capacidade de intervenção no mundo, mero *suporte* para os outros animais (FREIRE, 2000, p. 55, grifo do autor).

A não acomodação do homem confere-lhe a capacidade de pensar, de aprender e de ensinar, enfim, de humanizar-se por meio de uma prática libertadora permeada pelo diálogo, isto é, pela palavra.

Segundo Freire, é por meio do diálogo que o homem pode ser capaz de pronunciar e mudar o mundo, problematizando-o, num processo de ação-reflexão.

A linguagem, nesse contexto, assume caráter fundamental, pois o saber humano é resultado do pensar e do agir nas relações sociais, não de modo isolado, mas em uma relação entre os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

Freire diferencia a educação bancária da educação libertadora. A primeira pode ser entendida como alienada e alienante, uma vez que anula e silencia a imaginação, a criatividade do educando, o pensar autêntico e suas possibilidades de transformação em seu agir. É uma educação que promove a reprodução da consciência ingênua, uma vez que deposita conteúdos nos educandos, de modo a domesticá-los, segundo as concepções de quem domina o saber. Já a educação libertadora, problematizadora, volta-se para a humanização, tanto do educador quanto do educando, no entendimento de que ambos são sujeitos do processo, sabem e aprendem continuamente, seja aquele que ensina. seja aquele que aprende. em uma relação “do-discência”.

Nessa linha de pensamento, a aprendizagem orienta o ensino e, por isso, pressupõe aplicação em situações concretas. O conhecimento verdadeiro está além da memorização ou da transferência de informações, mas sim na resolução de situações-problema.

Aprender implica ter desejo; o homem precisa ver sentido e necessidade no que está aprendendo. O saber está relacionado ao sentido (desejo, curiosidade e necessidade), por esse motivo, os conteúdos programáticos devem ser organizados a partir dos objetos reais de conhecimento, nos quais a teoria corresponde a uma prática. Para Freire, não é possível separar teoria e prática, o fazer do conhecer.

Em *Pedagogia da autonomia* (1996), Freire afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção. O professor, nesse contexto, é entendido como um mediador da problematização, na medida em que oferece condições para o aluno chegar à sua consciência crítica. Aprendizagem que se concretiza também no diálogo, na escuta, ou seja, um professor que não fala para os alunos, mas com eles.

Ao docente é fundamental ter a clareza de que:

[...] sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 1996, p. 120).

Pensar a educação em uma perspectiva “do-discente” pressupõe compreender que o professor, ao ensinar, aprende; e o aluno, ao aprender, ensina. Esse entendimento leva a novas concepções de compreender a educação e o mundo, superando o conhecimento ingênuo para o conhecimento da razão.

3 A RELAÇÃO COM O SABER DE CHARLOT: UM POSSÍVEL ENCONTRO COM CONCEPÇÕES DE FREIRE

Conhecer algumas concepções freireanas possibilita compreender os entrelaçamentos abordados por Charlot e as relações teóricas que perpassam esses autores.

Bernard Charlot é um pesquisador que se mobilizou a investigar o fenômeno do fracasso escolar, especialmente com jovens de categorias sociais populares, na perspectiva da relação com o saber.

Muitas são as teorias, especialmente as que surgiram nas décadas de 70 e 80, que tentam explicar a questão do fracasso escolar a partir da origem sociocultural dos alunos, considerando as “diferenças entre posições no espaço escolar” (CHARLOT, 2000, p. 18).

Reconhecendo a existência de desigualdade social na escola, porém atento ao fato de que essas pesquisas não explicam casos de crianças que, mesmo provenientes de classes populares, saíam-se bem na escola, Charlot supera os estudos de reprodução da época e propõe uma teoria que considera o sujeito, sua história individual e singular, isto é, seus saberes. Tendo como referência pesquisas desenvolvidas na França, na Tunísia, na República Tcheca e no Brasil, chega à afirmação de que não existe fracasso escolar, “(...) o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal”. (CHARLOT, 2000, p. 16).

Diante desse cenário, o autor propõe uma “leitura em positivo” da realidade, originada a partir das vivências das pessoas, de suas interpretações sobre o mundo, bem como de suas atividades. A “leitura em positivo”, ao invés de se deter nas faltas e nas carências das pessoas, procura compreender o que elas fazem, como pensam, como se relacionam com o mundo e com os saberes escolares, considerando os processos que os constroem. Sob esse viés, a “leitura em positivo” pode ser entendida como uma “abordagem epistemológica e metodológica” (CHARLOT, 2000, p.30).

A noção da relação com o saber busca compreender, entre outros aspectos, “como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (CHARLOT, 2005, p. 41).

Pesquisar educação pressupõe compreender o homem em relação com o saber. Por sua vez, investigar essa relação implica estudar o sujeito. Na visão de Charlot (2000, p.33), o sujeito é um ser constituído de desejos e movido por esses, bem como pela necessidade de aprender, ou seja, é o sujeito quem se mobiliza para a aprendizagem.

O estudioso (2000, p.45) entende a importância de existir uma sociologia do sujeito capaz de investigar a individualidade do sujeito, bem como as relações que estabelece consigo, com os outros e com o mundo.

Charlot define a concepção de homem como um ser humano incompleto, inacabado, que se apropria de um saber construído histórico-social-culturalmente. Por conseguinte, aprender é condição para o ser tornar-se humano. Nessa perspectiva, o homem é entendido como um ser singular, que apresenta trajetórias históricas e vivências que lhes são únicas. Ao mesmo tempo, é compreendido como um ser social que ocupa uma posição social, que se relaciona consigo, com os outros e com o mundo, interpretando-o e transformando-o, bem como assim mesmo. Consoante Charlot (2000, p. 43, grifos do autor), “é um ser singular que se apropria do social sob uma forma *específica, transformada* em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc.”.

De fato, um sujeito que encontra a questão do aprender como condição humana. Nessa perspectiva, o saber é criado pelo homem em condições sociais específicas, por isso, o saber pode ser entendido como uma criação humana e social.

À luz desse entendimento antropológico, Charlot (2000, p. 52) concebe o homem como resultado dessa construção, e, por ser um sujeito incompleto, “é um ausente de si mesmo”. Partindo desse entendimento, para o autor, um sujeito é:

- i) um ser humano aberto ao mundo, movido por desejos e em relação com outros seres humanos;
- ii) um ser social, que nasce e cresce em um ambiente familiar, que tem uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais;
- iii) um ser singular, exemplar único da espécie, tem história própria, interpreta o mundo, atribui sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. (CHARLOT, 2000, p.33).

Em outras palavras, é um sujeito que carrega a ausência em si, sob forma de desejo.” Essa ausência revela o desejo de um outro ser humano. Desejo esse que, se saciado, anularia a incompletude como homem.

De fato, o termo desejo é incompleto, uma vez que ele não se basta sozinho. Na compreensão do teórico (2000, p. 53), todo desejo “é ‘desejo de’ e esse ‘de’ remete a uma alteridade que tem uma forma social, quer se trate do outro como pessoa, quer como objeto do desejo”. A existência do outro constitui o sujeito como um ser humano singular e, ao mesmo tempo, social que se relaciona e interage com outros homens.

Assim como Freire (2005), Charlot revela que é própria da existência humana a condição de inconclusão e de inacabamento. É nas relações do sujeito consigo, com o outro e com o mundo, que a educação se constitui como um processo de aprendizagem. Segundo Charlot (2000, p.53), a educação centra-se em três aspectos: 1) na hominização (tornar-se homem); 2) na singularização (ser único e exemplar); 3) e na socialização (agindo, interagindo na sociedade e ocupando uma posição social).

Assim, o sujeito educa-se por um movimento interno, que só é possível porque existe um mundo externo. Em outras palavras, o homem humaniza-se e aprende na interação com o outro, confrontado aos saberes sociais já construídos, participando de atividades circunstanciais (tempo/espaço).

A partir dessa constatação, Charlot (2000) diferencia os conceitos de mobilização e motivação. Enquanto a primeira remete à ideia de movimento, a um processo interno ao sujeito; a segunda implica uma ação externa ao sujeito, desencadeada por alguém ou algo.

Distintos esses dois conceitos, o estudioso esclarece que se mobilizar para aprendizagem “é pôr recursos em movimento”, “(...) é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem ‘boas razões’ para fazê-lo” (CHARLOT, 2000, p.55). Móvel é entendido aqui como movimento interno do sujeito, ou seja, o desejo que leva à atividade. A noção de atividade fundamenta-se nos pressupostos de Leontiev, que a define como um conjunto de ações e operações, que se organizam em torno de um motivo (móvil) e de um objetivo (meta).

Nessa linha de pensamento, para que o sujeito se mobilize, faz-se necessário que ele veja sentido no que está aprendendo, isto é, quando o sujeito se coloca em situação de movimento por móveis que exprimem desejo, sentido, valor. Em outras palavras, o sentido atribuído a um saber orienta a um envolvimento em atividades. Por sua vez, a atividade posta em prática leva ao sentido desse saber. É a atividade concretizada que conduz ao saber.

Com base nos postulados de Charlot (2005), todo sujeito tem um tipo de relação com o saber, em diferentes dimensões, uma vez que

o sujeito *não tem* uma relação com o saber, ele *é* relação com o saber. Estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo - portanto, também como sujeito aprendiz. (CHARLOT, 2005, p. 42, grifos do autor)

Nessa rede de relações, Charlot esclarece que toda relação com o saber é uma relação com o mundo e com uma forma de apropriação desse. Assim,

[...] toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas 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 da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros. (CHARLOT, 2000, p.72, grifo do autor).

Charlot (2000) entende que as relações com o saber podem ser definidas sob três dimensões: epistêmica, de identidade e social. A relação epistêmica com pressupõe entender os diferentes sentidos de como o indivíduo percebe sua própria aprendizagem, a partir de diferentes finalidades. A relação com o saber é social, pois envolve as relações sociais que estruturam a sociedade. Da mesma forma, é de identidade, uma vez que expressa a identidade do sujeito. Essas relações, por sua vez, se constituem de modo interdependente.

Segundo o autor (2000), o aprender está numa dimensão mais abrangente que o saber, uma vez aprender não significa adquirir saber, mas apreender as figuras do saber, as quais se referem a todos os tipos e natureza de atividades, cada uma com processos de aprendizagens próprios.

As figuras do aprender revelam diferentes relações epistêmicas com o saber. Ou seja, aprender significa apropriar-se de um saber materializado em livros, em escolas, professores. É apropriar-se de saberes-objetos, de conteúdos intelectuais dos quais o sujeito não possui. O sujeito aprende também ao apropriar-se de um objeto virtual presente em objetos reais, numa relação com um saber-objeto.

Dito isso e considerando o contexto escolar, a concepção de aprendizagem parece ser uma das grandes contribuições da relação com o saber, especialmente para os professores, a quem, muitas vezes, é atribuído o fracasso escolar dos alunos. Essa consideração pode levar a alguns esclarecimentos:

- a. a aprendizagem é compreendida como um processo de construção de si (processo individual), na qual o sujeito, para se construir, precisa apropriar-se das atividades humanas produzidas no tempo (processo social);
- b. a aprendizagem necessita da mediação do outro;
- c. a aprendizagem só é possível se houver engajamento em uma atividade e consentimento, por parte do sujeito, em querer aprender.

Nesse sentido, o aprender, compreendido como movimento interior do sujeito, só existe se houver o externo, ou seja, a intervenção do outro. Do mesmo modo, o ensinar, cuja origem é externa ao sujeito, só ocorre se existir um movimento interior do sujeito.

Os processos de ensino e aprendizagem e suas respectivas relações do sujeito com o mundo efetivam-se por intermédio da linguagem, que concretiza a representação do pensamento.

Assim como Freire, para Charlot, a linguagem assume papel fundamental no processo de relação com o saber, uma vez que é por meio dessa relação, via linguagem, que o sujeito se apropria do conhecimento e o constrói. Nessa lógica de pensamento, linguagem é compreendida aqui como a capacidade de o sujeito representar simbolicamente o mundo, seja de forma verbal ou não verbal, ideias, fenômenos, objetos, sentimentos. Assim, é por meio da linguagem que o sujeito se relaciona consigo, com os outros e com o mundo.

É possível perceber aproximações que fundamentam conceitos de Freire e Charlot, especialmente, os de educação, homem, ensino, aprendizagem no viés que busca entender a relação com o saber. O homem é um ser de relações que se constrói e se reconstrói nas relações consigo, com o outro e com o mundo. O homem educa-se, isto é, humaniza-se por meio de uma prática libertadora permeada pelo diálogo e pelas relações com o saber.

Em diálogo com o processo educativo, Charlot (2000, p. 54) esclarece que “educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo.” Charlot (2000, p. 65) entende que todo “(...) ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano.” Sob esse viés de aprendizagem inerente à essência humana, a educação pressupõe sujeitos inacabados, inconclusos, que estão sempre em busca de conhecimento.

A tomada de consciência dessa complexidade, no âmbito do cotidiano escolar, implica entender que o saber só existe porque os atores da educação (professor e aluno) relacionam-se com o saber. Nesse aspecto, conceber a ideia de que docente e discente atribuem sentido ao ensino e à aprendizagem pressupõe compreender que tanto um quanto outro são sujeitos que se relacionam com o mundo. Por esse viés relacional, é próprio do ser humano reinventar-se e reinventar o mundo. Essa conscientização vislumbra uma educação em movimento, que transforma pessoas.

Neste prisma, o docente também ocupa uma posição social e escolar de um sujeito aprendiz, que está em permanente formação. Na condição de aprendiz, o professor ensina e aprende, como afirma Freire (1996, p. 23), “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Sob esse entendimento, Charlot esclarece que

[...] o docente é, ao mesmo tempo, um sujeito (com suas características pessoais), um representante da instituição escolar (com direitos e deveres) e um adulto encarregado de transmitir o patrimônio humano às jovens gerações (o que é uma função antropológica). (CHARLOT, 2005, p. 77).

Assim, consoante o autor (1996), ensinar ultrapassa o tratamento de conteúdos transferidos, fato esse que pressupõe a presença de professores questionadores, curiosos e humildes. No que concerne à ação de ensinar, esclarece Charlot,

É, por meio dos saberes, humanizar, socializar, ajudar um sujeito singular a acontecer. É ser portador de uma certa parte do patrimônio humano. É ser, você mesmo, um exemplar do que se busca fazer acontecer: um homem (ou uma mulher) que ocupa uma posição social, que existe na forma de um sujeito singular. Ensinar é preencher uma função antropológica. (CHARLOT, 2005, p. 85).

Charlot (2005, p.76) sinaliza que a “aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende.” Dado esse entendimento, não é o professor quem produz o saber no aluno; a esse cabe planejar e oportunizar situações de aprendizagem para que este se envolva em atividades intelectuais.

Para o Charlot (2005, p. 31), uma informação passa a ser saber “quando estabelece um sentido de relação com o mundo, de relação com os outros, de relação consigo mesmo.” Neste sentido, o saber constrói-se nas relações que o sujeito estabelece com os objetos-saberes, com as experiências e vivências pessoais e profissionais, com as interpretações, sentimentos e trajetórias de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de evidências que explicitem as interlocuções de Freire e Charlot, especialmente, no que se refere às noções de sujeito, educação, ensino, aprendizagem, compreende-se que há indícios que aproximam alguns pressupostos, os quais permitem melhor compreender a noção da relação com o saber.

A dimensão da incompletude do sujeito e de seu inacabamento possibilita entender a concepção do sujeito como um ser singular e social, em constante aprendizagem. Reconhecer a educação como inerente à essência humana, como uma possibilidade de mudança, de transformação de ser e existir no mundo conjectura compreender o sujeito como um ser que se relaciona com o saber, por meio das relações que estabelece consigo, com o outro e com o mundo.

No âmbito das reflexões sobre o ensino e a aprendizagem no cotidiano escolar, percebe-se que a essência evoca, tanto para Freire quanto para Charlot, o sentido da aprendizagem, como o propósito de que os estudantes se mobilizem para tal. Nesse mesmo viés, concebe-se um ensino voltado à busca de estratégias de problematização, que instiguem a curiosidade, e não à mera transmissão de conteúdos.

REFERÊNCIAS:

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

CHARLOT. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CHARLOT, B. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**. v.7, n.13, p.9-25, 2012. Disponível em: .

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Ver. E atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

* Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica. E-mail crsasset@ucs.br