



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/10.29380/2020.14.09.07>

Recebido em: **06/08/2020**

Aprovado em: **07/08/2020**

A RELAÇÃO COM O SABER E A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA; THE RELATIONSHIP WITH THE KNOWLEDGE AND PEDAGOGY OF AUTONOMY; LA RELATION AVEC LA CONNAISSANCE ET LA PÉDAGOGIE DE L'AUTONOMIE.

LUZINETE DA SILVA FIGUEIREDO

<https://orcid.org/0000-0001-5571-819X>

RESUMO: Esse trabalho tem por objetivo realizar estudo teórico comparativo entre as obras “*Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*” do professor Paulo Freire, 25ª edição (1996) e a obra “*Da relação com o saber: elementos para uma teoria*”, do professor Bernard Charlot (2000), relacionando as práticas pedagógicas emancipatórias e a construção de uma relação com saber significativa para os alunos dos meios populares, em busca da autonomia frente as situações sociais em que vivem. Promover um diálogo entre estas obras é refletir sobre o processo de aprendizagem das escolas públicas, a repetência, evasão e baixa aprendizagem que as caracterizam. Trata-se de uma revisão bibliográfica relevante ao contribuir de forma analítica sobre a importância da construção da “relação com o saber” e práticas pedagógicas emancipadoras, como estas ocorrem, quais aspectos tornam-nas positiva ou não, junto aos alunos dos meios populares. A união das ideias dos autores e também educadores, sobre educação das populações de baixa renda, configuram a perspectiva de entendimento desta como um bem comum, que deve ser tratado em todos os espaços e sob os mais diferentes olhares em busca da igualdade de direitos para todos.

ABSTRACT: This work aims to carry out a comparative theoretical study between the works “*Pedagogy of Autonomy: knowledge required for educational practice*” by professor Paulo Freire, 25th edition (1996) and the work “*The relationship to knowledge: elements for a theory*”, by professor Bernard Charlot (2000), relating emancipatory pedagogical practices and the construction of a relationship with meaningful knowledge for students from popular spots, in search of autonomy in the face of the social situations in which they live. To promote a dialogue between these works is to reflect on the learning process of public schools, the repetition, dropout and low learning that characterize them. It is a relevant bibliographic review by contributing in an analytical way about the importance of building the “relationship to knowledge” and emancipatory pedagogical practices, as they occur, which aspects make them positive or not, with students from popular circles. The union of the ideas of the authors and also educators, on education of low-income populations, configure the perspective of understanding this as a common good, which must be treated in all spaces and under the most different perspectives in search of equal rights for all.

RESUMEN: Cet ouvrage vise à réaliser une étude théorique comparative entre les travaux “*Pédagogie de l'autonomie: connaissances nécessaires à la pratique pédagogique*” du professeur Paulo Freire, 25e édition (1996) et l'ouvrage “*Du rapport aux savoirs: éléments pour une théorie*”, par le professeur Bernard Charlot (2000), relatant les pratiques pédagogiques émancipatrices et la construction d'un rapport à des savoirs signifiants pour des étudiants issus des milieux populaires, en quête d'autonomie face aux situations sociales dans lesquelles ils vivent. Promouvoir un dialogue entre ces œuvres, c'est réfléchir sur le processus d'apprentissage des écoles publiques, le redoublement, le décrochage et le faible apprentissage qui les caractérisent. Il s'agit d'une revue bibliographique pertinente en contribuant de manière analytique sur l'importance de construire le «rapport au savoir» et les pratiques pédagogiques émancipatrices, au fur et à mesure qu'elles se produisent, quels aspects les rendent positives ou non, avec des étudiants issus des milieux populaires. L'union des idées des auteurs et aussi des éducateurs, sur l'éducation des populations à faibles revenus, configure la perspective de la comprendre comme un bien commun, qui doit être traité dans tous les espaces et sous les perspectives les plus différentes à la recherche de l'égalité des droits pour tout.

INTRODUÇÃO

Pensar um diálogo comparativo entre as obras “*Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*” (FREIRE, 1996) e “*Da relação com o saber: elementos para uma teoria*” (CHARLOT, 2000), tornou-se possível a partir da concepção de que estas tratam dos acontecimentos que ocorrem dentro dos muros escolares, das relações entre estudantes e professores, do ensinar e aprender, principalmente no que diz respeito ao processo de aprendizagem dos jovens dos meios populares. As ponderações propostas pelos autores potencializam reflexões em relação as contradições existentes no processo educativo, sobre a efetivação de fracassos, abandonos, repetências entre outras. Nesse contexto, estas obras permitem o diálogo em relação as práticas educativas para a autonomia, desconsiderando as situações sociais como determinantes do fracasso, mas que também possibilitam e efetivam a relação com o saber.

É bom acrescentar ainda que, para os dois autores, existe uma compreensão de que o saber se apresenta sob formas específicas para os indivíduos, este acontece a partir de uma relação com o mundo que é ao mesmo tempo, uma relação consigo e com os outros intermediada pela linguagem e em um espaço de tempo. Dessa forma, o saber não se dá sozinho, mas por meio de uma intermediação em que os professores devem contribuir para que os aprendizes sejam mais, transformassem-se de maneira politizada e ética para vida em sociedade. Em ambos os contextos, sugere-se que a escola e o professor respeitem os saberes e os conhecimentos dos educandos das classes populares, aproveitando suas experiências em forma de discussão e construção de propostas de enfrentamento.

Partindo dessa premissa, este artigo tem como objetivo alistar teóricamente as obras acima citadas, relacionando as práticas pedagógicas emancipatórias e a construção de uma relação com saber significativa para os alunos dos meios populares, possibilitando autonomia frente as situações sociais em que vivem. Para isso, os conteúdos estudados em sala devem ultrapassar os saberes fundamentais curriculares, mas sobretudo, oportunizarem as experiências individuais de cada aluno, para que sintam-se inseridos, capazes, compreendam sua realidade e nela atuem em busca de transformação. Compreende-se que, ao estudar a sua realidade, o contexto do qual são oriundos, os aprendizes constroem uma relação como saber de forma significativa, presente na sua realidade e não alheio a ela.

Aprofundar-se no universo das obras de Bernard Charlot (2000) e de Paulo Freire (1996) é, para os educadores, adentrar a um universo de discussões, sugestões, definições que tornam esse diálogo pertinente e contributivo para uma prática pedagógica enriquecedora, na qual professores e alunos se reconhecem como inacabados, em busca de aprendizagens significativas e humanizantes, uma efetiva vida democrática em sociedade.

A RELAÇÃO COM O SABER

A partir da teoria da relação com o saber de Bernard Charlot (2000), em que o autor busca identificar os motivos pelos quais alunos dos meios populares chegam à situação de “sucesso escolar” e outras tantas não, discutir essa realidade educativa e relaciona-la com a pedagogia da autonomia é de suma importância, principalmente no que diz respeito à prática educativa. As práticas educativas, apresenta-se como um dos mecanismos decisivos para a formação dos estudantes, considerando a realidade e o cotidiano em que a escola está inserida. Reconhecendo a responsabilidade do papel do professor frente ao processo de aprendizagem, relacioná-la a construção da relação que o aluno vai desenvolver com saber, é compreender que estas caminham paralelas em busca de uma formação significativa e construtiva dentro da realidade em que se encontra.

Em um primeiro momento, vale ressaltar que a relação com o saber é analisada a partir do contexto escolar e a situação de fracasso escolar em que se encontram alunos dos meios populares. Para Bernard Charlot (2000, p. 16), o fracasso escolar é “um objeto de pesquisa inencontrável”, mas que tem se tornado evidente no discurso social e nos meios de comunicação de massa, como possível explicação para o grande número de alunos que vivem a realidade de repetência ou evasão nas instituições públicas escolares do país. Ainda para o autor, essa expressão “fracasso escolar não existe; o que existe são alunos fracassados, em situação de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados”. Não se trata de algo permanente, mas passível de mudança.

Por longo período o fracasso escolar foi explicado com bases na origem social dos alunos, justificando que estes “padecem de deficiências socioculturais”, a “posição torna-se então origem, e a diferença é vista como falta”. Sob esse ângulo, o autor explica o fracasso escolar como algo que vai mais além da diferença, envolve “a experiência que o aluno vive e interpreta”. O distanciamento dos discursos de massa que envolvem e cristalizam conceitos, estabelecendo respostas estáticas para situações dinâmicas de educação como o fracasso escolar, é uma das alternativas para explicar a realidade que se apresentam nas estatísticas da educação. Para o autor, “a experiência escolar do aluno em situação de fracasso traz a marca da diferença e da falta; ele encontra dificuldades em certas situações que lhe são impostas” (CHARLOT, 2000, p. 17).

Compreende-se então que, nesse processo em que a diferença e a falta são companheiras e formadoras de dificuldades, o aluno tende a “construir uma imagem desvalorizada de si”, ou consegue “acalmar esse sentimento narcísico que é o fracasso” (CHARLOT, 2000, p. 48). As teorias reprodutivistas (Althusser, 1970; Bourdieu e Passeron, 1970; Baudelot e Establet, 1971; Bowles e Gintis, 1976) explicam o fracasso escolar dos filhos a partir da posição social dos pais, e, conseqüentemente a posição social que os filhos terão no futuro, ou seja, a “reprodução social” é vista como uma realidade. Para Charlot, (1996), essas teorias,

Não permitem conhecer bem os casos marginais: crianças de famílias “desfavorecidas” que, apesar de tudo, ainda obtêm sucesso na escola (e, reciprocamente, e crianças de famílias “favorecidas”, que fracassam, mas tem possibilidades de recuperação ou vias de salvação secundarias). [...] é fácil mostrar porque não é surpreendente que as crianças de meios populares fracassem, ficamos sem explicação diante daquelas que obtêm sucesso. (CHARLOT, 1996, p. 48).

Entendido dessa forma, o fracasso escolar torna-se relativo, pois ele acontece na diferentes realidades educativas, não necessariamente nas classes menos favorecidas. Para que se compreenda melhor esse processo, faz-se necessário abranger a valorização das singularidades vivenciadas pelos alunos no sistema escolar, os encontros e acontecimentos que norteiam as relações diárias aí ocorridas. É importante notar que o processo de aprendizagem é singular, pois envolve diretamente um indivíduo, e cada um destes aprende de forma diferentes, com características próprias e, ao mesmo tempo, esta ocorre por meio de relações sociais, entre o eu e os outros. Nesse contexto, o mesmo autor entende que,

[...] essas teorias deixam fora de seu campo a história singular dos alunos no sistema escolar (encontros e acontecimentos), é essencial considerar essas singularidades, não apenas para compreender a possibilidade de casos marginais, mas também para dar a conhecer formas modernas de desigualdade social no terreno escolar. (CHARLOT, 1996, p. 48).

Nessa linha de pensamento, (CHARLOT, 1996, p. 61), traz como proposta uma diferente compreensão em relação ao fracasso escolar dos alunos dos meios populares, a análise dos processos de “mobilização *na* escola e em *relação à* escola”, ou seja, um “modelo de análise adequado para pensar em conjunto a singularidade das histórias escolares e a relação entre origem social e sucesso ou fracasso escolar, processos que se articulam entre si numa história única que nunca é vivida por antecipação”. Ainda para o autor, explicar a relação com o saber é fazer entender que esta, é também uma relação social, através da qual, é possível desvelar da condição social do aluno, e é precisamente porque é social que pode se manifestar numa correlação entre fracasso escolar e origem social.

Portanto, mais especificamente, o autor define a relação com o saber, depois de anos de estudos, como sendo:

[...] o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um, “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber, e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2000, p. 81).

A relação com o saber possui elementos que a caracterizam, são eles: o “desejo de saber”, “representação do saber” e a “relação de saber”. O desejo de saber é visto como o impulso, o elemento que dá movimento ao processo, a dinâmica da aprendizagem, é o desejo de um indivíduo “engajado” no mundo, inserido tanto em relação aos e com os outros, como consigo mesmo. Esse desejo, essa dinâmica ocorre em um determinado tempo, em um espaço por meio das relações interpessoais e intrapessoais. O valor da aprendizagem pode ser “positivo, negativo ou nulo”, depende dos elementos que constituem ou se fazem presente na formação, e este valor não é adquirido de uma só vez, mas “por meio de um processo, em diferentes etapas” (CHARLOT, 2000).

Assim, é preciso compreender que o sujeito aprendiz vive em um conjunto de “processos articulados”, carrega no seu bojo significados e valores próprios, essa dinâmica humana é “temporal e constrói a singularidade do sujeito”. Esse desejo de saber passa pela situação individual de cada um, ou seja, a relação com o saber se dá a partir desse “eu” cujo autor explica como sendo,

[...] o efeito de uma história que é original em cada ser humano, por mais semelhante que ele seja, na perspectiva das variáveis objetivas, aqueles que pertencem ao mesmo grupo social. Sou singular, não porque eu escape do social, mas porque tenho uma história: vivo e me construo na sociedade, mas nela vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira. (CHARLOT, 2000, p. 82)

Compreende-se então que, trata-se da singularidade com que cada ser humano absorve o saber dentro de um processo amplo, a sociedade em que vive, mesmo fazendo parte do todo, é na individualidade que ocorre o desejo de saber maior ou menor, sobre um determinado objeto ou não, trata dos significados que os elementos de aprendizagem têm cada ser. Muito próximo do desejo de saber, está a “representação do saber”, pois quando se deseja saber mais profundamente sobre algo, este objeto símbolo da aprendizagem adquire uma representação para quem o estuda.

Portanto, no processo educativo o sujeito aprendiz estabelece significados para o objeto que estuda, a

isto chama-se “representação do saber”, como na escola existem entre os envolvidos representações do saber, como “bom aluno”, “bom professor”, “a escola é boa”. Estes conceitos, estas representações são resultados da “relação com a escola, com o futuro, com a família, com o presente, com o trabalho, desemprego na sociedade. Dessa forma a representação do saber é um conteúdo de consciência (inserido em uma rede de significados), enquanto a relação com o saber é um conjunto de relações (a própria rede) (CHARLOT, 2000). Compreender a aprendizagem, requer entender o papel dos indivíduos nesse processo, nesse caminhar, no construir-se. As sociedades constroem, estruturam, aplicam e cobram posicionamentos dos indivíduos em relação ao aprender. Para Charlot (2000),

Nascer significa ver-se submetido a obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “homanização” (tornar-se homem), de singularização (torna-se um exemplo único de homem) e de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado (CHARLOT, 2000, p.53).

É importante notar que ao seres humanos não é dada a alternativa de não aprender, de não frequentar a escola, pois a situação de aprender está atrelada a obrigação de construir-se como um ser humano singular e ao mesmo tempo social. A necessidade de aprendizagem é constante para a vida humana, pois nela estão as bases que permitem a edificação para a vida em sociedade, a partilha de mundo. O terceiro aspecto trata da relação com o saber e a “relação de saber”, esta pode ser compreendida como as relações sociais consideradas sob o ponto de vista de aprender, como o engenheiro e o operário, médico e paciente, uma relação social fundada sobre as diferenças de saber.

Estas “relações sociais é sobredeterminada pelo saber”, pelo conhecimento que cada um possui, “não são saberes iguais e nem dominam as mesmas atividades e as mesmas formas relacionais pois existem aí as diferenças sociais de legitimidade entre esses saberes”, determinando assim a posição que cada pessoa ocupa na sociedade que é também uma posição do ponto de vista do aprender e do saber (CHARLOT, 2000, p. 85). Ainda sobre a teoria da relação com o saber, é preciso considerar que o processo de aprendizagem dos indivíduos devem ponderar a totalidade dos dados envolvidos, ou seja, é preciso entender que se trata de:

[...] um sujeito, (este) em relação com outros sujeitos, (estes são) presas da dinâmica do desejo, falam, (são) atuantes, (estão) construindo-se em uma história, articulada com a de uma família, de uma sociedade, da própria espécie humana, (estão) engajados em um mundo no qual ocupa uma posição e onde se inscreve em relações sociais, (grifo meu). (CHARLOT, 2000, p. 88).

Dentro do contexto da teoria da relação com o saber, as relações de aprendizagem acontecem dentro das relações de saber, no esboço das estruturas sociais em que os alunos encontram-se e desenvolvem-se, são as relações sociais de saber que promovem os novos conhecimentos e desenvolvimentos dentro das sociedades. Estas aprendizagens resultam da relação com o saber passando inicialmente pelo “desejo de saber” que conduz a novos conhecimentos, a novas “representações de saber” e por fim, a “relação de saber”. A relação com o saber é um processo, pois, não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal” (CHARLOT, 2000, 61).

É bom acrescentar ainda que, para despertar o desejo de saber mais sobre algo, de forma que com ele

se crie uma relação, é necessário entrar em contato com o objeto, buscar compreender o processo, entender de que forma esse novo conhecimento pode ser aplicado na realidade que o aprendiz está envolvido. Portanto, trata-se de uma relação, para Charlot, (2000),

Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar dessa construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. (CHARLOT, 2000, pg. 53)

A aprendizagem nesse contexto é fundamental para que se desenvolvam as relações sociais, para conviver com os outros, no e com o mundo. Aprender para ter conhecimento e participação em um espaço cuja história é minha e do outro, é envolver-se num sistema constituído por um conjunto de relações e processos que compõem a identidade individual, coletiva e do mundo dos que dele participam. Aprender é um recurso primordial para que se possa atuar num palco que é, ao mesmo tempo individual e coletivo, no qual se apresentam o eu e os outros de uma sociedade. Assim, “o sujeito é simultaneamente social e singular e (...) é como tal que se deve estudar sua relação com o saber” (CHARLOT, 2005, p.40). Considerar apenas um dos aspectos para entender o fracasso escolar, ou definir o papel social que o aluno deverá representar ao longo da vida, é não considerar a dinâmica humana de formação, transformação e adaptação.

A relação humana com o saber, segundo Charlot (2000), apresenta-se sob três dimensões: a relação epistêmica, a relação social e a relação de identidade. A compreensão de como funciona cada uma dessas relações nos permitirá, a seguir, fazer a relação com a segunda obra proposta nesse trabalho, a “Pedagogia da autonomia” de Paulo Freire. Antes de seguir, faz-se necessário entender os conceitos de “saber” e “aprender” na obra do Professor Charlot. O “saber” refere-se, no sentido estrito da palavra, ao conteúdo intelectual, já o aprender, de forma mais ampla, diz respeito as diferentes formas possíveis de adquirir conhecimento. Assim o aprender pode ser compreendido como o ato de adquirir saberes: podendo ser específicos sobre determinado tema; habilidades instrumentais como escrever, andar de bicicleta; ou mesmo, maneiras de convivência social como cumprimentar, ajudar, socializar.

É interessante reiterar que o conceito de epistemologia diz respeito, segundo o dicionário online da Língua Portuguesa, a “reflexão geral em torno da natureza, etapas e limites do conhecimento humano, especialmente nas relações que se estabelecem entre o sujeito indagativo e o objeto inerte, as duas polaridades tradicionais do processo cognitivo; teoria do conhecimento”. Dessa forma, o aprender não pode ser visto somente a partir da obtenção do conteúdo intelectual, mas também a partir das relações que o sujeito estabelece para adquirir novos e diferentes conhecimentos. Nesse contexto a “relação epistêmica” para Charlot (2000), compreende que “aprender” não significa a mesma coisa para todos os alunos, ou seja, “entender a relação epistêmica que um aluno possui com o saber é entender a natureza da atividade que se denomina aprender para o sujeito”.

Considerando esse contexto, Charlot (2000) compreende, a partir das pesquisas realizadas em escolas de diferentes classes sociais na França (1996), “que há diferenças no significado de aprender para os alunos de classes sociais diferentes”. Aprender pode ser adquirir saber, ou pode ser adquirir obrigações escolares, ou seja, cumprir as exigências institucionais como aluno na escola”. Portanto, diferentes maneiras de conceber a ideia e a prática em relação ao aprender, pode definir a situação de satisfação ou não em relação a técnica da aprendizagem, para uns pode ser vista como algo prazeroso, que se busca e deseja, por outro lado, poder ser visto como um cansativo cumprir

obrigações institucionais. A relação epistêmica se desenvolve de forma individual em cada ser humano, dentro de um determinado contexto sócio histórico.

Vinculada a essa concepção, a relação com o saber também é uma “relação social”, pois além de exprimir as condições do indivíduo, exprimi também as relações sociais que estruturam a sociedade em que o mesmo está inserido. Dessa forma, as relações sociais que representam o indivíduo e a sociedade em que este vive estruturam a relação com o saber, os meios e as condições com que o saber chega até o aluno, porém, o autor compreende que, estruturar não é determinar. Para Charlot (2000, p. 62) O fato de um sujeito estabelecer uma relação com o saber que corresponda com sua identidade social não quer dizer que há uma relação causal entre elas, já que a relação com o saber também é uma relação singular do sujeito com o saber.

Ainda sobre a relação social com o saber, Charlot (1996) aponta para essa questão ao colocar que, “jovens que possuem as mesmas condições de existência e vivem nas mesmas relações sociais não têm todos a mesma relação com o saber”. Assim, relações sociais iguais não definem relações iguais com o saber, essas situações são perceptíveis a partir das vitórias e fracassos existentes num mesmo contexto escolar, formado por jovens de uma mesma classe social e que habitam uma mesma comunidade, por exemplo. Existem sempre os que mantêm uma relação positiva com o saber e outros tantos não. Ao fazer parte de uma determinada sociedade, o indivíduo estará inserido nas estruturas por ela oportunizadas, por outro lado, estas oportunidades não determinam os resultados individuais dos que nela estão inseridos.

Além da relação epistêmica e social, a relação com o saber também é uma relação de “identidade com o saber”, pois o aprender é visto como uma construção de si mesmo, uma construção da identidade do sujeito. A forma como o ser humano se identifica com o saber, como constrói sua relação com este é também a construção da sua relação com o outro, com os que fazem parte do processo de aprendizagem, que o ajuda a aprender algo física ou virtualmente. São as relações interpessoais e intrapessoais que constituem a relação de identidade com o saber, pois a dinâmica entre um e outro, as aprendizagens adquiridas são, em tese, a construção de si mesmo. Assim, analisar a relação de um sujeito com o saber é entender as relações epistêmicas, sociais e indenitárias imersas no processo de aprendizagem, sendo que essas dimensões não se dão de forma fragmentada, mas constantes.

DA RELAÇÃO COM O SABER A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Entretanto, a complexidade do processo de construção da “relação com o saber”, remete à prática pedagógica, como esta interfere no processo de aprendizagem e nas relação epistêmica, social e indenitária que cada indivíduo vivencia durante o período de escolar. Nesse contexto entra a “Pedagogia da Autonomia” cuja ênfase está no papel do professor no contexto da formação humana e o respeito à sua identidade. Se o ato de aprender está diretamente ligado à relação que o ser humano desenvolve com o saber, por meio das relações epistêmicas, sociais e indenitárias, a pedagogia da autonomia apresenta aspectos significativos da prática pedagógica que contribuem, valorizam e estimulam o processo de aprendizagem e a relação com o saber de forma significativa para os indivíduos que nele estão inseridos.

A pedagogia da autonomia traz, de forma clara, reflexões e orientações a respeito da compreensão do exercício docente enquanto dimensão social da formação do ser humano, enfatizando a postura do professor ao articular práticas de aprendizagem que se distanciem da “desumanização”, evitando assim, estruturas que contribuam com a degradação humana. Para o autor, a ética universal do ser humano, respeita as diferenças de raça, de gênero, de religião, de classe social e econômica, “[...] ética inseparável da prática educativa”, conforme ressalta Freire. (2018, p.18). Contraopondo-se ao discurso neoliberal que afirma a incapacidade do homem em mudar a realidade social que lhe é imposta. Aos educadores progressistas é proposto o auto reconhecimento como sujeito produtores do

saber, e dessa forma, para Freire (2018, p.24) “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

A sala de aula não deve reproduzir as estratificações sociais por meio do que sabe e do que aprende, mas uma igualdade no processo, para o autor, “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2018, p.25). Dessa forma, compete ao professor respeitar os saberes dos alunos, sua identidade cultural, rejeitar todas e quaisquer forma de discriminação, saber dialogar e escutar, querer bem, ter alegria e esperança, ter liberdade, autoridade, curiosidade e consciência do inacabado. Dessa forma, o respeito pela identidade do alunos, seus saberes e reconhecimento da situação humana de inacabamento, a prática pedagógica respeita e contribui para a construção de uma relação positiva com o saber.

Também não se deve esquecer que a relação com o saber é uma relação de identidade com o saber, para isso o bom senso exige que o professor avalie a pratica pedagógica continuamente, de forma que,

O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. [...] Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. (FREIRE, 2018, p.62-63).

Os alunos devem ter reforçadas suas capacidades por meio do conhecimento de novos pesquisadores, estímulos que os levem a pensar, a confrontar informações significativas e relevantes, buscar aprender, persistir no que é correto e bom para si. Para o autor, “o aluno, desde o início de sua experiência formadora, assume-se como sujeito também da produção do saber, criando possibilidades para a sua construção”, elaborando-se continuamente. Esse construir-se, dá-se, a partir do que Charlot (2000), identifica como a “relação epistêmica, relação de identidade e relação social” com o saber, juntas e acontecendo simultaneamente, constituem a relação com o saber. Nesse contexto, o aluno, no processo de aprendizagem, para Freire, deve entender que

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (FREIRE, 1996).

Essa compreensão de mundo por parte do aluno, promovida pela pratica educativa, coloca a relação epistêmica, social e indenitária no centro do processo da aprendizagem, reconhecendo e respeitando o ser humano e sua identidade, sua bagagem histórica, sua capacidade de continuidade na autoconstrução em constante movimento. A compreensão de que “ensinar é uma especificidade humana” na pedagogia da autonomia, exige a efetivação de uma pratica pedagógica que se revela “no clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes e generosas em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formados do espaço pedagógico”. Distanciando-se de uma hierarquia, o educador democrático “fundamenta-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos” (FREIRE, 1996. p. 36).

A “relação empírica” com o saber liga-se diretamente com a pratica pedagógica, com a forma como o professor conduz o processo de aprendizagem na sala de aula. A conduta adotada pelo professor

frente ao aluno, pode revelar uma relação positiva ou não, para isso Freire (1996) sugere uma prática que,

A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há nesta boniteza lugar para a negação da decência, nem de forma grosseira nem farisaica. Não há lugar para puritanismo. Só há lugar para pureza. (FREIRE, 1996, pg. 46).

Essa compreensão de mundo proposta pela Pedagogia da Autonomia ao professor e, conseqüentemente aos que estão envolvidos no processo de aprendizagem, leva também a compreensão do processo de reconhecimento do humano no caminhar de uma construção efetiva para a vida em sociedade. A “relação com o saber”, para Charlot (2000), fundamenta-se em três outras relações que se efetivam simultaneamente no processo de aprendizagem, a relação epistêmica, a relação social e a relação identitária, estas conjugam os passos necessários para a efetivação da “relação com o saber”. Inventariar estas relações singulares, que constituem as características que efetivam a relação com o saber, relacionando-as às práticas pedagógicas propostas pela Pedagogia da Autonomia é, identificar quanto as práticas pedagógicas humanizadas no processo de aprendizagem escolar, são fundamentais na construção do eu e do outro, do ser humano, do ser inacabado que está em constante construção.

A “RELAÇÃO EPISTÊMICA” – “ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO”

Partindo da compreensão de que a relação epistêmica com o saber não ocorre de maneira igual para todos os alunos, ou seja, “aprender” não significa a mesma coisa para todos os envolvidos na aprendizagem escolar, a construção dessa relação é de grande relevância para a efetivação da aprendizagem, considerando a forma como o conhecimento chega até o aprendiz. Assim, Freire (1996), atenta para a situação de que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas requer especificidades que contribuem positivamente para a “relação epistêmica com o saber”. Entre elas estão: “consciência do inacabamento humano, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, apreensão da realidade, alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível, curiosidade.

Para a Pedagogia da Autonomia (1996), compete ao professor a compreensão de que “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Ou seja, o professor deve ter uma prática que vá além da teoria, mas é preciso tornar-se um testemunho vivo, quando a teoria e a prática se tornam realidade na vivência cotidiana entre todos os que aprendem e ensinam. Esse convívio de aprendizagem remete a situação de conscientização do “inacabamento do ser humano” da “sua inconclusão”, ou seja, “o meu ‘destino’ não é um dado mas algo que precisa ser feito e cuja responsabilidade não posso me eximir”, dessa forma, compreendo que “gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.” (pg. 28)

Dessa forma, a relação epistêmica deve ser significativa, construída e relativizada com a realidade dos envolvidos, levando-os a uma compreensão de mundo em que,

[...] mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e

políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam, [...] É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. (FREIRE, 1996, ps. 28/30).

A relação epistêmica diz respeito ao desejo de aprender, de buscar, de conhecer que o aluno deve ter e alimentar, para isso, o professor deve compreender que o “respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”, ou seja, o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, de construir uma relação epistêmica positiva. Ensinar exige respeito a autonomia do ser educando, tanto quanto bom senso, uma prática educativa que compreenda o contexto que se está inserido, assim,

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 1996, p. 33).

O respeito a identidade do aluno fortalece o vínculo deste com o processo de aprendizagem, com o reconhecimento de si no processo, nos conteúdos, em debates nos quais ele pode falar, discutir e se identificar, de forma a construir uma relação saudável com o que se aprende, que não o distancie do que se deseja aprender. Ao professor, cabe “o papel de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos”. Além desse papel, ao professor compete, segundo a pedagogia da autonomia, alegria e esperança ao ensinar, para que assim, seja possível “meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais (deixe) de ser feita com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido criá-la nos educandos” (FREIRE, 1996, p. 37).

A relação epistêmica deve construir “a convicção de que a mudança é possível”, pois conhecendo e entendendo a dinâmica que o cerca o domínio da realidade torna-se maior, principalmente quando se trata de realidades marcadas pelas desigualdades. Desta forma, é preciso compreender “o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo”. Nesse caminhar, o aprender é de tal forma significativo, que sem ele estagna-se. Portanto, a pedagogia da autonomia compreende que,

Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. (FREIRE, 1996, os. 39/40).

É fundamental que a relação epistêmica dê-se a partir de um “diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos”. A prática do diálogo como recurso de compreensão da

realidade, não mais uma realidade estática, mas passível de mudança, uma nova compreensão do contexto, da busca do “ser mais”. Para isso, a relação epistêmica exige o estímulo a curiosidade, pois “quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando”. Esse desvelar da curiosidade por meio de estímulos e buscas, desperta o querer mais, o compreender, ou seja, “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”, assim, a relação epistêmica se desenvolve de forma individual em cada ser humano, dentro de um determinado contexto sócio histórico (FREIRE, 1996).

A “RELAÇÃO DE IDENTIDADE” – “NÃO HÁ DOCÊNCIA SEM DISCÊNCIA”

A relação de “identidade com saber” pode ser compreendida como a forma como o indivíduo se identifica com o saber, como constrói a relação com o processo de aprendizagem. Nesse contexto, a relação de identidade com o saber relaciona-se com o que a pedagogia da autonomia compreende como “não há docência sem discência”, ou seja, a relação de identidade com o saber se faz por meio do processo ensino aprendizagem, no qual professor e alunos são atores sociais, construtores do saber, não existe um sem o outro. A prática educativa que promova a relação de identidade com o saber, exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

Para a pedagogia da autonomia, o professor deve ter postura democrática, “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão, [...]é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis” construindo um processo de relação de identidade com o saber com o qual lida, conhece e aprofunda a relação. Nesse contexto, o respeito aos saberes dos educando dá-se como forma de acatamento a sua identidade, aos saberes da sua realidade. Portanto à escola compete, não só o dever de respeitar os saberes com que os educandos chegam até ela, sobretudo os da classes populares, saberes socialmente construídos na prática comunitária para que assim, a relação se efetive de forma crítica por meio da ética e da estética educativa, porque, “educar é substantivamente formar” (FREIRE, 1996).

A relação da identidade com o saber dá-se a partir da “corporeificação das palavras pelo exemplo”, não serve-se só da teoria, mas desta com a prática, com a realidade em que está inserido, a quem o autor compreende como “pensar certo é fazer certo”. Ensinar “exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”, no qual se compreenda que “não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico”. A construção de uma identidade com o saber é promovido pela prática educativa, no respeito as identidades inseridas, as formas de aceitação do novo e da compreensão dos fatos históricos, dessa forma é possível, por meio de uma prática educativa crítica,

[...] propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante. Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós (FREIRE, 1996, p. 22/25).

Considerando esse contexto, a relação consigo e com o outro, o respeito as identidades são elementos fundamentais para a construção de uma relação de identidade com o saber, relação está em que a pedagogia da autonomia compreende ser efetivada a partir de uma prática pedagógica crítica, pela

qual se possa compreender o valor dos sentimentos, das emoções, dos desejos, que estão aí inseridos, da existência das inseguranças que precisam ser superadas, dos medos que precisam ser “educados” até que virem coragem. Todos estes elementos presentes no processo de aprendizagem, inseridos no “eu” e no “outro”, compõem a frágil, delicada e rica “relação de identidade com o saber”, que acontece, de forma simultânea com a relação epistêmica e social com o saber (FREIRE, 1996)

A “RELAÇÃO SOCIAL” – “ENSINAR É UMA ESPECIFICIDADE HUMANA”

Se o processo ensino aprendizagem é uma “especificidade humana”, segundo a pedagogia da autonomia, a relação social com o saber se desenvolve a partir desse processo em que o indivíduo é inserido em busca de formação e atuação social, o que requer compreender a educação como sendo uma “experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Essa intervenção no mundo dá-se a partir da intervenção social, e esta se adquire por meio “do respeito jamais negado ao educando, a seu saber de ‘experiência feito’ que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.” Uma prática educativa que gere autonomia, segurança, capacidade. Assim, “A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (FREIRE, 1996).

Nesse contexto da relação com o saber, a relação social é compreendida como um processo resultante das habilidades desenvolvidas também na escola, aprendizagens que produzam “autonomia”. Dentro dessa proposta e neste sentido, uma “pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”. Como formadora para a vida em sociedade, a educação visa a autonomia do indivíduo, para tanto, “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”. Essa compreensão de si e do mundo em que o indivíduo se envolve por meio da educação, também contribui para a sua relação social com o saber, este sendo considerado o elemento promotor da autonomia (FREIRE, 1996).

O processo de aprendizagem requer uma relação de fala e escuta, de troca de saberes e experiências, assim, “é neste sentido que se impõe ao (professor) escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. É ao escutá-lo, aprendo a falar com ele. Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar.” Dessa forma a educação escolar deve contribuir para que a relação social do aluno com o saber se dê, sobretudo, de maneira “que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor”. Que lhe seja desenvolvida uma inteligência capaz de revelar criticamente, “o discurso ideológico (que) nos ameaça anestesiando a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos” (FREIRE, 1996).

A aventura de desvelar-se ao mundo e com o mundo por meio da relação social com o saber, deve dar-se de forma crítica, coerente, pois, o “sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. Trata-se de um movimento estruturado que os capacite a conhecer, atuar, integrar-se na sociedade de forma consciente, dominando habilidades que lhes permitam igualdade. Ou seja,

O saber alicerçante da travessia na busca da diminuição da distância entre mim e a perversa realidade dos explorados é o saber fundado na ética de que nada legitima a exploração dos homens e das mulheres pelos homens mesmos ou pelas mulheres. (FREIRE, 1996, p. 71).

Um saber que desvele realidade mais igualitária, em que a exploração não seja efetivada de forma perversa, de tal maneira que muitos acreditem ser isso normal, predestinação, mas que busquem e acreditem nos direitos iguais, em condições mais humanas de sobrevivência, de respeito aos seres humanos independentemente de qualquer outro fator.

CONSIDERAÇÕES

A partir das obras “Da relação com o saber: elementos para uma teoria” do professor Bernard Charlot (2000), e a “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa” de Paulo Freire (1996), que tratam das especificidades do processo de aprendizagem que envolvem alunos dos meios populares, buscou-se construir um diálogo, meio pelo qual fosse possível compreender que, as necessidades que moveram Paulo Freire em sua última obra, alertar para a necessidade de uma prática pedagógica ética, política, humanizada e humanizante, dialoga com a pertinente proposta do professor Bernard Charlot, ao afirmar que o fracasso escolar dos jovens dos meios populares não é algo definitivo, mas passível de mudança, de entendimento, compreensão e transformação.

Nesse contexto, esse diálogo aqui elaborado promove uma retomada às práticas educativas humanizantes e humanizadas, como forma de valorização dos saberes dos alunos dos meios populares, uma compreensão ética, política e democrática da realidade que cada um destes trazem na bagagem. Atenta-se aqui para aspectos decisivos para a construção da relação com o saber, entre eles o entendimento de que “ensinar, por ser uma especificidade humana, não pode ser concebida somente como ‘transferência de conhecimento’, mas compreensão do mundo em que está envolvido”. Dessa forma, a localização do aprendiz no mundo em que vive, o entendimento relativo ao seu entorno, contribui para que melhor se conheça, conheça o outro e a sociedade em que vive.

Não se busca aqui esgotar as discussões sobre a “educação nos meios populares”, mas sobretudo, possibilitar novos olhares sobre as mesmas realidades, criar relações entre teorias e práticas educativas que apresentam situações semelhantes as vivenciadas por milhares de professores e alunos ao longo do território brasileiro. Dessa forma, as práticas educativas devem aprimorar-se de maneira que venham contribuir positivamente para a autonomia dos que encontram na escola, a única possibilidade de mudança da dura realidade em que vivem. Lembrando que essa mudança, passa pela situação de “relação com o saber”, e esta pode ser construída de forma positiva, fazendo-os entenderem que o saber é o melhor recurso de atuação nas novas realidades do mundo globalizado.

Tendo Paulo Freire e Bernard Charlot como teóricos protagonistas desse trabalho, os alunos e professores dos meios populares, tornam-se atores sociais que fazem dos tablados das escolas de todo o país o palco nos quais se desvelam as necessidades, as angústias, as realidades, mas que, sobretudo, ensaiam os voos para as conquistas que os levarão a novas situações, de forma mais consciente, humanizada, democrática e igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª Edição, Paz e Terra. 1996.

*Professora da rede estadual e municipal de ensino. Licenciada em História - (UNEB), Pedagogia – (Faculdade D. Pedro II), Sociologia – (Instituto Leonardo Da Vinci). Bacharel em Teologia – (Instituto Leonardo Da Vinci). Especialista em Educação, História, Geografia, Sociologia e Teologia. Mestra em Ciências da Educação e Doutoranda em Educação pela – ULHT – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa – Portugal.