

Eunice Gomes da Silva

A CONCEPÇÃO DE RELAÇÃO COM O SABER
DE BERNARD CHARLOT E SEU POTENCIAL
ANTROPOLÓGICO - FORMATIVO: UM EXAME
CRÍTICO SOBRE O DISCURSO NEOLIBERAL DA
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Passo Fundo

2025

Eunice Gomes da Silva

A CONCEPÇÃO DE RELAÇÃO COM O SABER
DE BERNARD CHARLOT E SEU POTENCIAL
ANTROPOLÓGICO - FORMATIVO: UM EXAME
CRÍTICO SOBRE O DISCURSO NEOLIBERAL DA
QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação, sob a orientação do professor Dr. Angelo Vitório Cenci.

Passo Fundo

2025

CIP – Catalogação na Publicação

S586c Silva, Eunice Gomes da
A concepção de relação com o saber de Bernard Charlot e seu potencial antropológico - formativo [recurso eletrônico] : um exame crítico sobre o discurso neoliberal da qualidade da educação / Eunice Gomes da Silva. – 2025.
900 KB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2025.

1. Educação humanística. 2. Gestão da qualidade total na educação. 3. Charlot, Bernard. 4. Educação – Aspectos sociais. I. Cenci, Angelo Vitório, orientador.
II. Título.

CDU: 37

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

Eunice Gomes da Silva

A concepção de relação com o saber de Bernard
Charlot e seu potencial antropológico - formativo: Um
exame crítico sobre o discurso neoliberal da qualidade
da educação

A banca examinadora abaixo, APROVA em 30 de junho de 2025, a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Fundamentos da Educação.

Dr. Angelo Vitório Cenci - Orientador
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Carlos Ernesto Noguera-Ramírez - Examinador externo
Universidad Pedagógica Nacional - UPN/Colômbia.

Dr. Maurício João Farinon - Examinador externo
Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC

Dr. Cláudio Almir Dalbosco - Examinador interno
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Telmo Marcon - Examinador interno
Universidade de Passo Fundo - UPF

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho representa não apenas a culminância de uma trajetória acadêmica, mas também o reflexo de uma rede de afetos, apoios e inspirações que, de diferentes maneiras, tornaram possível a concretização deste doutorado. Esta jornada, marcada por desafios, descobertas e construção de saberes, só foi possível graças a Deus que sempre esteve neste projeto e às pessoas que, com presença e generosidade me sustentaram e caminharam ao meu lado.

Dirijo minha mais profunda e respeitosa gratidão à memória do meu pai, Senhor Valdemar Adolfo da Silva, cuja ausência física não diminui sua presença simbólica e afetiva em minha formação humana. Seu exemplo de integridade, dignidade, coragem e dedicação permanece como um alicerce fundamental nesta conquista.

Agradeço, também *in memoriam*, ao meu padrinho, professor Enoque Nunes da Silva, cuja generosidade e amor foram essenciais em momentos cruciais da minha trajetória. Sua lembrança permanece viva como sinal de apoio silencioso e constante.

Agradeço à minha mãe, Maria Gomes da Silva, mulher de força e ternura, que com sua presença constante me ensinou sobre resiliência e afeto. Aos meus irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinhas, meu carinho e reconhecimento por cada gesto de incentivo e compreensão ao longo do caminho.

Ao meu esposo, Tiago Bratiliari, companheiro de alma, agradeço pela paciência e amor nos dias difíceis e por celebrar comigo cada pequena vitória. Sua presença tornou esta jornada mais leve e significativa.

Aos meus amigos, pela presença constante, pelas palavras de incentivo e pelas alegrias compartilhadas ao longo do caminho. Suas amizades foram abrigo, impulso e respiro nesta jornada.

Sou profundamente grata ao meu orientador, Dr. Angelo Vitório Cenci, por sua escuta atenta, orientação generosa e confiança em meu trabalho. Estendo esta gratidão aos professores que compuseram a banca de qualificação e defesa, cujas contribuições foram decisivas para o amadurecimento deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, pela solidez formativa e pelo compromisso com a produção de conhecimento científico. Aos mestres que me guiaram com sabedoria e sensibilidade ao longo deste percurso, e aos colegas, pela partilha generosa de saberes, pelo diálogo fecundo e pela construção coletiva de reflexões que ultrapassam os muros da academia.

Ao Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia de Rondônia-IFRO pelo incentivo e apoio à qualificação dos servidores a fim de possibilitar e oferecer uma educação comprometida com a formação humana.

Por fim, agradeço aos professores e colegas que ainda acreditam na educação como caminho de transformação. Que este trabalho possa, de alguma forma, reforçar a relevância do conhecimento crítico e da esperança pedagógica em tempos desafiadores.

Dedico este trabalho aos meus pais, por seu amor incondicional, e aos meus professores, cujos ensinamentos e exemplos me ajudaram na construção desta trajetória.

“Quando aquele que aprende se sente alheio ao que aprende, essa relação é alienada. Quando aprende o que lhe poderá ser útil, essa relação é instrumental. Quando na própria atividade de aprendizagem, ele se sente humano, membro de um grupo social e cultural, e em construção de si mesmo, é uma relação de sentido, ele não pergunta mais, para que serve aprender isso? Ele sente que é importante. A relação com o mundo como relação de sentido é específica do homem”.

Bernard Charlot

RESUMO

A presente tese parte do entendimento de que a educação constitui uma condição essencial para a existência humana, configurando-se como um processo de construção de sentido na relação do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo, e fundamenta-se na Teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot. O problema de pesquisa surge da seguinte questão: Como a Teoria da Relação com o Saber possibilita realizar uma análise crítica dos discursos neoliberais sobre a qualidade da educação e de que modo ela permite pensar uma concepção de educação em sentido antropológico-formativo? O estudo tem como objetivo geral analisar a concepção de qualidade na educação contemporânea, conforme delineada nos discursos neoliberais, e, simultaneamente, examinar seus limites com base no potencial antropológico-formativo presente na Teoria da Relação com o Saber. A metodologia empregada é a pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, ancorada na postura hermenêutica, visando interpretar criticamente textos centrais de Charlot, bem como de autores complementares, tais como Dardot e Laval, Biesta, Freire, Dalbosco, Cenci, entre outros. A tese principia com a apresentação do panorama geral da pesquisa e a análise crítica dos discursos neoliberais que moldam a concepção contemporânea de qualidade na educação. A partir desse exame são identificados discursos oriundos de outros campos do saber que, ao serem incorporados ao campo educacional sob a bandeira da qualidade, produzem impactos significativos nas práticas pedagógicas e nas finalidades da educação. Na sequência, são aprofundados os efeitos da lógica empresarial sobre a educação, com base nas reflexões de Dardot e Laval, evidenciando como essa influência distancia a educação de uma perspectiva formativa, integral e humana. No passo seguinte, a tese busca compreender qual concepção de educação é possibilitada pela Teoria da Relação com o Saber, refletindo, assim, sobre seu potencial formativo para promover uma educação menos competitiva e mais solidária. O capítulo final aprofunda a análise do potencial antropológico-formativo dessa teoria, investigando como ela pode contribuir para a construção de novos modos de pensar, compreender e avaliar a educação. Como resultado, a pesquisa propõe uma visão renovada da educação, fundamentada em valores éticos, sociais e antropológicos. Conclui-se que a teoria de Charlot oferece caminhos promissores para a resignificação da educação, recolocando o sujeito no centro do processo formativo e promovendo reflexões pedagógicas baseadas na solidariedade. Nesse sentido, visa transformar a relação do sujeito com o saber, com o mundo e consigo mesmo, fomentando uma educação capaz de reconhecer a condição humana e a importância do outro na construção coletiva de saberes, em um espaço dialógico, solidário e verdadeiramente humanizado.

Palavras-chave: Relação com o saber. Formação humana. Educação solidária.

ABSTRACT

This thesis is based on the understanding that education constitutes an essential condition for human existence, configuring itself in a process of construction of meaning in the relationship of the subject with himself, with others and with the world, and is based on Bernard Charlot's Theory of Relation to Knowledge. The research problem arises from the following question: How does the Theory of Relation to Knowledge enable a critical analysis of neoliberal discourses on the quality of education and how does it allow us to think about a conception of education in an anthropological-formative sense? The study's general objective is to analyze the concept of quality in contemporary education, as outlined in neoliberal discourses, and, simultaneously, to examine its limits based on the anthropological-formative potential present in the Theory of the Relationship with Knowledge. The methodology used is qualitative research, of a bibliographic nature, anchored in the hermeneutic stance, aiming to critically interpret central texts by Charlot, as well as by complementary authors, such as Dardot and Laval, Biesta, Freire, Dalbosco, Cenci, among others. The thesis begins with a presentation of the general overview of the research and a critical analysis of the neoliberal discourses that shape the contemporary conception of quality in education. This analysis identifies discourses from other fields of knowledge that, when incorporated into the educational field under the banner of quality, produce significant impacts on pedagogical practices and the purposes of education. The thesis then examines the effects of business logic on education in greater depth, based on the reflections of Dardot and Laval, highlighting how this influence distances education from a formative, integral and human perspective. In the next step, the thesis seeks to understand which conception of education is made possible by the Theory of Relationship with Knowledge, thus reflecting on its formative potential to promote a less competitive and more supportive education. The final chapter delves deeper into the analysis of the anthropological-formative potential of this theory, investigating how it can contribute to the construction of new ways of thinking, understanding and evaluating education. As a result, the research proposes a renewed vision of education, based on ethical, social and anthropological values. It is concluded that Charlot's theory offers promising paths for the redefinition of education, placing the subject at the center of the formative process and promoting pedagogical reflections based on solidarity. In this sense, it aims to transform the subject's relationship with knowledge, with the world and with oneself, fostering an education capable of recognizing the human condition and the importance of others in the collective construction of knowledge, in a dialogical, supportive and truly humanized space.

Keywords: Relationship with knowledge. Human formation. Solidarity education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 OS DISCURSOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE EDUCAÇÃO: UM DIAGNÓSTICO DE ÉPOCA NA PERSPECTIVA DE BERNARD CHARLOT	24
2.1 Das pedagogias tradicionais às pedagogias contemporâneas: Uma reflexão sobre a educação na perspectiva de Charlot	26
2.2 A Neuroeducação e a pedagogia: Desafios e controvérsias discursivas.....	31
2.3 Os discursos sobre as tecnologias digitais na educação contemporânea	37
2.4 Existe um conceito de qualidade da educação contemporânea?	42
3 OS DISCURSOS NEOLIBERAIS SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	47
3.1 O neoliberalismo e a concorrência em nome da qualidade da educação	49
3.2 Educação como produto de mercado no discurso neoliberal	55
3.3 O discurso de modernização e eficiência em um mundo em movimento	58
3.4 O papel do professor no discurso neoliberal: De funcionário a profissional	63
3.5 O papel da avaliação como parâmetro de qualidade no discurso neoliberal.....	70
4 A TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	75
4.1 Perspectivas sociológicas e o surgimento da Teoria da Relação com o Saber	77
4.2 Um olhar para a singularidade do aprender: Uma sociologia do sujeito.....	84
4.3 Mobilização, atividade e sentido no processo antropológico-formativo do sujeito	89
4.4 A relação com o saber e as figuras do aprender em suas dimensões: epistêmica, de identidade e social.....	94
5 PARA ALÉM DO DISCURSO SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: A TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER COMO PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICO-FORMATIVA	102
5.1 A necessidade de recolocar a condição humana para situar a questão da educação	105
5.2 Uma teoria educacional informada antropológicamente em vez de discursos pedagógicos	111
5.3 Concepção de docência e a Teoria da Relação com o Saber.....	117
5.4 Além da concorrência: Uma educação humanizada e solidária na perspectiva de um saber construído como relação	125
5.5 Educar para a solidariedade: Um contraponto antropológico-formativo à lógica da concorrência e do discurso da qualidade.....	132

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS	145

1 INTRODUÇÃO

Ao tomar conhecimento da teoria da relação com o saber e as demais obras de Charlot, houve uma identificação imediata com a minha atividade enquanto professora e enquanto sujeito que aprende e se relaciona com o saber. Nos momentos imersos na leitura, percebi que muitas das minhas inquietações e questionamentos estavam presentes nas obras e isso me mobilizou para esta pesquisa. A razão dessa identificação pode ser resumida pela afirmação de Charlot (2000, p. 34): “Estudar a relação com o saber é estudar esse sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender, e a presença de saber no mundo”.

Diante das minhas experiências como docente em toda a educação básica, no decorrer dos últimos 20 anos, busquei aprender de forma que este saber fosse produtivo para a minha vivência comigo mesma, com o outro e com o mundo. Busquei, na medida do possível, compreender essas relações com o saber contrapondo sempre a minha realidade ao meio em que vivi, com o olhar atento aos novos aprendizados que surgiam das relações afetivas, sociais e culturais: da família, da escola e todos os outros ambientes sociais que faziam parte do meu cotidiano.

Iniciei a carreira docente ministrando aulas na primeira etapa do ensino fundamental em 1998 como professora efetiva, no Município de Ariquemes, Rondônia, ainda estudante do segundo ano de Magistério. Nessa época, não havia professores suficientes para atender às demandas da região. Uma realidade do Estado de Rondônia e que também era de outros estados do Brasil, principalmente na região Norte.

Concluir um curso de nível médio, o que neste caso era o antigo magistério, já era uma conquista importante, o ensino superior era uma realidade ainda distante (na minha região), o que só foi possível em 2007, ano em que concluí o curso superior de Licenciatura em Letras Português pela Universidade Federal de Rondônia-UNIR, quando passei a lecionar a disciplina de Língua Portuguesa para alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental e para o ensino médio até o ano de 2014.

A partir das experiências que já possuía, surgiram outras oportunidades em que desenvolvi atividades de acompanhamento pedagógico nos cursos superiores de Pedagogia e Engenharia de Alimentos, como Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Rondônia-UNIR. Foi uma oportunidade muito importante para a minha formação enquanto educadora, pois já vinha de uma trajetória de trabalho, formação e vida acadêmica.

Em busca de compreender todas as problemáticas que envolvem o ser docente, procurei, na medida em que as oportunidades apareciam, fazer os cursos de formação, capacitação,

especialização, entre outros, para que pudessem dar suporte às minhas atividades enquanto educadora e entender também, como se davam as relações de aprendizagem dos alunos com as atividades do aprender.

Somente em 2015, tive a oportunidade de ingressar no curso de Mestrado, onde pude ter um contato maior com as obras mais densas sobre educação e fazer leituras mais aprofundadas sobre as relações de ensino e aprendizagem. A partir de então, todas as minhas inquietações afloraram em busca de compreender o que poderia ser feito para que o aluno tivesse, na escola, oportunidades formativas mais amplas. Percebi a necessidade de aprender mais a fim de estabelecer relações mais efetivas com o aluno no processo de aprendizagem, de forma que o saber pudesse dar suporte a constituição do ser humano enquanto formação plena, integral, que visasse, não só o desenvolvimento intelectual e acadêmico, mas também a formação humana em todas as dimensões de crescimento intelectual, social, afetivo e emocional.

Nesta trajetória profissional, foram empregadas diversas práticas pedagógicas. A maior parte para atender ao que a instituição exigia em termos de conteúdos em que os objetivos eram prioritariamente preparar os alunos para a competitividade. Em outros momentos usávamos práticas tidas como inovadoras a fim de aproximarmos do mundo social e tecnológico dos alunos, na tentativa de tornar as aulas um pouco mais atraentes, porém com a intenção, mesmo que não declarada, de garantir que o aluno aprendesse os conteúdos curriculares de modo a ser capaz de reproduzi-los quando fossem cobrados nas diversas formas de avaliações competitivas. A este tipo de prática docente, que é realidade no ensino atual, Charlot chama de “bricolagem pedagógica”. Segundo o autor, a maioria dos pais e professores tentam lidar com o cotidiano, “com práticas híbridas, que dependem mais de uma bricolagem pedagógica, da sobrevivência e da tática do que de uma estratégia pedagógica-antropológica” (Charlot, 2020, p. 59).

Durante este percurso profissional, tive oportunidade de observar inúmeras mudanças, como por exemplo, o avanço tecnológico nas salas de aula, a busca por conhecimento por parte de alguns professores e as tentativas de inovações com diversas práticas pedagógicas apresentadas em alguns momentos de formação (não muitos). Porém, o que me chama a atenção nesses autores que fundamentam esta pesquisa, especialmente Charlot, com sua teoria, são os conceitos que dialogam diretamente com minhas inquietações como docente, as quais acredito serem também compartilhadas por muitos outros professores na atualidade.

Com fundamento na Teoria da Relação com o Saber e nas discussões e pesquisas apresentadas nas obras de Charlot, pode-se inferir que exerci, juntamente com a maioria dos professores, da atualidade, discursos e práticas didáticas de diversas correntes pedagógicas na

intenção de promover o mínimo de espaços formativos para os alunos e de sobrevivência enquanto docente. Todavia, os discursos sobre o que se entende por qualidade da educação, enquanto discurso institucionalizado, precisa ser repensado e analisado com cautela, pois cada vez mais, acentuam-se as ideias de concorrência em termos de desempenho de habilidades técnicas em busca da eficiência mercadológica, enquanto que as questões humanas, inerentes à própria existência e relações sociais do sujeito são deixadas de lado.

Na contemporaneidade vivemos de modo em que tudo parte de sua utilidade enquanto meio para se alcançar algo. Neste sentido, pode-se evidenciar que o processo de ensino e aprendizagem está voltado para a concorrência, o mercado de trabalho, o valor utilitário e prático do que se aprende. Aprender o que? Para quê? Com qual finalidade?

É comum perceber em sala de aula estes constantes questionamentos sobre o valor utilitário e imediatista do que se aprende. Também é possível observar professores e alunos exaustos durante todo o ano letivo por não ter conseguido dar conta da quantidade de temas e atividades previstas em seus planejamentos. Há uma quantidade exorbitante de atividades curriculares que o sistema de ensino atual exige que o professor ensine ao aluno em um determinado período de tempo e que, por vezes, não é possível. Há uma cobrança social implacável ao desempenho dos professores para que atendam às demandas da sociedade pautada na competição e concorrência, como se a escola tivesse que oferecer um produto à sociedade.

Enquanto isso, os alunos, especialmente da educação básica, sentem-se obrigados a participar dessa corrida insana por sucesso constante. As formas de avaliação estão pautadas na lógica da individualidade e da competitividade desde as séries iniciais, tornando-se ainda mais intensas à medida que os estudantes avançam na educação básica. Eles são constantemente pressionados a estabelecer objetivos cuja meta principal é obter aprovação nos diversos exames, com o intuito de disputar uma vaga no ensino superior, conquistar um bom emprego ou, ainda, tornar-se empreendedores.

O professor vive e atua em um ambiente contraditório, ao mesmo tempo em que é cobrado a educar e ensinar certos valores comportamentais aos alunos, também é exigido que o mesmo cumpra todo um currículo de ensino baseado em instruções pré-estabelecidas de como preparar o aluno para estar apto a entrada no mundo competitivo do trabalho e consumo. De acordo com Charlot (2020, p. 63), o professor enfrenta diversas contradições. “De um lado, o discurso sobre inovação, criatividade, espírito de equipe. Do outro, conservadorismo social, individualismo egoísta, concorrência como princípio de vida”.

Deste modo, compreendemos que é necessário pensar qual é o papel da escola e do professor neste processo de educação diante dos inúmeros desafios que a sociedade contemporânea impõe. Importante destacar que neste trabalho, nosso foco principal é discutir, analisar e refletir sobre educação. Como afirma Dewey (1979, p. 97), “a questão básica, prende-se a natureza da educação, sem qualquer adjetivo qualitativo. Aquilo que ansiamos e o que precisamos é educação pura e simples”. Neste mesmo sentido, Charlot (2020, p. 19) defende a ideia de que a “educação deve ser considerada como um fato antropológico, essencial condição de existência de uma espécie humana”. Assim, podemos refletir sobre a questão colocada por Charlot (2020, p. 13): “Pode-se educar, ou mesmo instruir, sem qualquer referência implícita ou explícita, a uma ideia, pelo menos esboçada, do que é o ser humano?”

Diante deste questionamento, o problema norteador desta pesquisa pode ser traduzido na seguinte questão: Como a Teoria da Relação com o Saber possibilita realizar uma análise crítica dos discursos neoliberais sobre a qualidade da educação e de que modo ela permite pensar uma concepção de educação em sentido antropológico-formativo?

A partir do problema delineado, o objetivo geral consiste em analisar criticamente a concepção de qualidade da educação, conforme delineada nos discursos neoliberais, com ênfase nas perspectivas reducionistas e empobrecidas que permeiam o discurso hegemônico sobre a qualidade da educação, tal como se desenvolve na chamada “Pedagogia Contemporânea¹”, especialmente no que diz respeito à relação com o saber; e, simultaneamente, contrapô-la ao potencial antropológico-formativo da Teoria da Relação com o Saber, identificando indicativos que possam contribuir para a construção de uma educação comprometida com a formação integral do sujeito, alicerçada em princípios de solidariedade.

Parte-se do entendimento de que a educação constitui uma condição essencial para a existência humana, configurando-se em um processo de construção de sentido na relação do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Com estes questionamentos e pelos motivos apresentados, justifica-se nossa busca e escolha do tema em análise na qual defende-se a tese de que a Teoria da Relação com o Saber propõe a recuperação da dimensão antropológica como alternativa crítica ao discurso da qualidade da educação contemporânea. Essa perspectiva traz implicações ético-formativas significativas, como a valorização da solidariedade, do sentido do aprender e da relação com o saber enquanto processo formativo.

¹ Se entendermos como “pedagogia” um conjunto de valores e finalidades que dão coerência às práticas de educação, não existe uma pedagogia contemporânea, porém, é claro, podemos sempre qualificar de pedagogias, práticas educativas e de contemporâneas as da época atual. (Charlot, 2020, p. 67).

A partir desta perspectiva, os objetivos específicos são os seguintes:

- a) Apresentar um panorama geral da pesquisa e analisar criticamente os discursos neoliberais sobre a qualidade da educação contemporânea.
- b) Identificar discursos contemporâneos de outras áreas do conhecimento que invadem o campo educacional em nome da qualidade da educação e suas possíveis consequências;
- c) Explorar os impactos dos discursos empresariais na educação a partir das obras de Dardot e Laval e como eles moldam as práticas pedagógicas, afastando-se de uma abordagem formativa mais ampla e humana.
- d) Identificar que concepção de qualidade da educação uma Teoria da Relação com o Saber possibilita e, nesse sentido, refletir sobre o seu potencial formativo para uma educação menos competitiva e mais solidária;
- e) Analisar o potencial formativo da Teoria da Relação com o Saber de Charlot e suas possibilidades de indicar outros modos de pensar e avaliar a educação em uma perspectiva educacional como direito antropológico.

Como mencionamos anteriormente, para alcançar estes objetivos, respondendo aos questionamentos e conduzir esta pesquisa, buscamos nosso referencial teórico, principalmente nas obras de Bernard Charlot. A escolha por este autor, como referência principal desta pesquisa, deve-se ao fato de acreditarmos que a educação é um processo de construção de relação com o saber e que Charlot possui uma vasta experiência em pesquisas educacionais, nas quais apresenta um diagnóstico de época e aponta para a necessidade de olhar o sujeito, sua história, sua singularidade e faz reflexões profundas sobre as práticas pedagógicas contemporâneas.

No decorrer de nossa pesquisa, daremos ênfase nos discursos neoliberais sobre a qualidade da educação contemporânea, pois com a acessibilidade da informação, também se intensificaram as muitas falácias sobre como alcançar a qualidade educacional como se tratasse de um produto qualquer, sem ao menos colocar a questão do sujeito em pauta. O discurso sobre a qualidade da educação ocupa uma grande parte de nossa pesquisa devido à sua associação com a lógica neoliberal, que a transforma em um produto de mercado, pautado por conceitos de concorrência, desempenho e eficiência técnica. Essa visão reducionista é criticada por se distanciar da concepção antropológica e ética da educação como um processo formativo integral do sujeito em sua condição humana.

Segundo Dardot e Laval (2016, 2018), o neoliberalismo impõe uma racionalidade que estrutura as relações sociais com base na competição, impactando diretamente as políticas educacionais. O conceito da qualidade, nesse contexto, é reduzido a indicadores quantitativos,

como desempenho em avaliações e eficiência na formação de trabalhadores para o mercado, ignorando o desenvolvimento humano em sua totalidade. A crítica fundamenta-se, então, na ideia de que essa noção da qualidade, promovida por discursos neoliberais, transforma a relação com o saber em uma questão técnica, subordinada aos interesses de produtividade e empregabilidade. Charlot (2020), em contraponto, oferece uma perspectiva crítica ao enfatizar que a relação com o saber deve ser uma experiência significativa, voltada para a compreensão de si e do mundo, não apenas para o sucesso econômico ou acadêmico imediato, mas um saber como processo de formação humana.

Desta forma, para construirmos esta análise, a metodologia empregada é a pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, mediante a postura hermenêutica, que busca a compreensão dos significados e sentidos dos textos, considerando a interação entre leitor e texto. Essa metodologia que compõe a pesquisa bibliográfica se caracteriza por fazer uma análise de materiais já publicados como; livros, artigos, teses, dissertações, documentos, entre outros, com o objetivo de analisá-los como um referencial teórico sólido e consistente, já validado pela comunidade científica que permite ao pesquisador, refletir sobre o conhecimento já produzido, formular questões e confrontá-las com outros textos.

A pesquisa bibliográfica tem seu início pela busca por fontes relevantes de acordo com a pesquisa, seleção de obras, leituras cuidadosas para que se possa fazer a análise, discussão e interpretação. “Considera-se, portanto, que o processo de pesquisa se constitui em uma atividade científica básica que, através da indagação e (re) construção da realidade, alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade” (Lima e Miotto, 2007, p. 39). Desta forma, esta metodologia possibilita ao pesquisador que se aproprie de debates teóricos já publicados e validados cientificamente contribuindo para a produção de novos textos e assim fazer circular esses debates e ainda fazendo emergir essas teorias e discussões para a atualidade impedindo que elas sejam silenciadas pelo tempo.

Lima e Miotto (2007, p. 44), colocam uma questão muito importante sobre a pesquisa bibliográfica, pois ela “requer alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos”. Assim, esse tipo de metodologia precisa de critérios bem definidos que são avaliados, revistos e aprimorados à medida em que a pesquisa avança, sem perder de vista os objetivos a serem alcançados diante do objeto de estudo.

As autoras ainda destacam que pesquisa bibliográfica vai além da revisão bibliográfica, “da simples observação de dados, visto que a pesquisa imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente”. Assim, ao trabalhar com a pesquisa

bibliográfica, é importante destacar que ela “é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos” (Lima; Miotto, 2007, p. 44).

Na presente pesquisa, faremos também o uso do procedimento metodológico de uma postura hermenêutica que consiste em um processo de construção e compreensão dos sentidos em uma atividade de reflexão colocada em diálogo com embasamento teórico científico buscando compreender o texto e encontrar outros sentidos por meio de diálogos na interpretação das obras em análise. O caminho da investigação, do ponto de vista hermenêutico, diante da filosofia e das ciências humanas, “trata-se fundamentalmente da postura que o leitor e pesquisador tem diante dos textos” (Stein, 1996, p. 95). Obviamente, não se trata de restringir apenas ao texto puramente, mas a interpretação que o pesquisador faz a partir do texto e dos conceitos analisados. Diante do conceito de método, a hermenêutica se amplia. Assim, Stein (1996), aponta três aspectos fundamentais para toda a investigação na área de humanas. São três aspectos do procedimento metódico que darão resultados importantes no processo investigativo:

Método hermenêutico, propriamente dito, no sentido restrito, enquanto história das ideias. Vimos atrás, a origem de certos conceitos fundamentais de um campo científico determinado ou da filosofia e tentamos apresentar a articulação e o imbricamento de certos conceitos de tal maneira que a partir de uma rede de conceitos conseguimos desenvolver uma compreensão melhor do objeto. Portanto, uma espécie de história conceitual. [...]; um segundo aspecto, trata-se da análise do que poderíamos chamar, de contextos da descoberta e do conceito da justificação. Fixamos determinados objetos da investigação e da reflexão, temos a possibilidade de descrever historicamente e de analisar o sentido ligado a atualidade da situação. [...] O terceiro caminho, denomino de caminho da especulação. A especulação Freud chama “a bruxa da Psicanálise”, conduziu, por exemplo, a grande parte das ciências em direção a objetos inteiramente novos (Stein, 1996, p. 97- 98).

Nesta direção tripartite do caminho da investigação, Stein (1996, p. 98) afirma que nesta forma de análise, “trata-se de uma relação com uma espécie de capacidade de percebermos em determinados textos elementos e desenvolvermos pela reconstrução e interpretação do texto uma espécie de espessura do nosso discurso”. Essa reconstrução e interpretação textual para a escrita não pode acontecer de forma externa, puramente descritiva ou de forma superficial. Ao contrário, este exercício interpretativo necessita de uma leitura cuidadosa dos conceitos analisados e de uma ancoragem teórica que dê um suporte ao pesquisador para imprimir em sua pesquisa uma interpretação coerente em que a linguagem deve possibilitar uma conexão dos conceitos, “de tal maneira que surja uma organização do texto em que se manifestem as

particularidades dos procedimentos que vem de nossa parte para acompanhar o objeto” (Stein, 1996, p. 98).

À medida em que o percurso investigativo está sendo construído, vai direcionando e aproximando o pesquisador dos textos e conceitos teóricos que serão assimilados, fazendo uma triagem que conduz à interpretação do objeto a ser pesquisado. Esse esforço ocorre “de tal maneira que tenhamos ao final de nosso exame, um material que podemos articular como uma pesquisa chegada ao ponto de ser apresentada em forma de texto” (Stein, 1996, p. 101). Na investigação com uma postura hermenêutica “o objetivo é alcançar o máximo de clareza com relação à nossa análise”, pois importa que ela seja reconhecida no texto onde ela surge como uma análise “que se fez criteriosamente, que nela se utilize regras, portanto não é um tipo de descrição aleatória, descomprometida com caminhos já desenvolvidos na investigação” (Stein, 1996, p. 107).

A investigação, com a postura hermenêutica, exige uma conduta consciente e criteriosa do pesquisador, visto que é necessário que se defina “o paradigma” no qual os textos que serão analisados e lidos se situam. “Em que paradigma se movem, onde nós nos movemos. Esse paradigma tem um modelo teórico determinado, tem um conceito determinado de racionalidade, de verdade, de método” (Stein, 1996, p. 107). Só assim será possível chegar ao encontro, a um diálogo com os conceitos nos quais o texto e a interpretação do pesquisador se encontram ancorados.

Nesta mesma direção, Dalbosco, (2021, p. 28, 29), entende o procedimento hermenêutico como:

A relação interpretativa que se estabelece entre o investigador e o texto investigado. Cabe ressaltar, contudo, que o procedimento hermenêutico, não se limita somente à relação entre leitor (investigador) e texto, mas abarca a experiência humana em seu sentido amplo, atentando-se especialmente ao diálogo vivo. Sob este aspecto considero dois passos indispensáveis: o primeiro consiste em entregar-se ao texto escutando o que ele tem a dizer e deixando-se impregnar pelo processo de estranhamento que ele causa [...]. O segundo passo, decorrente do primeiro, refere-se à necessidade que o investigador possui, orientando-se pela escuta, de colocar questões ao texto, fazendo-o respondê-las.

Deste modo, a postura hermenêutica é compreendida por Dalbosco (2021, p. 29), como “*interpretação apropriativa do texto investigado*” mediante a análise, investigação e reflexão no esforço de buscar novos sentidos e trazê-los ao diálogo.

Para Gilhus (2016, p. 145), “a hermenêutica consiste num processo de leitura que se movimenta de forma alternada entre as partes e o todo do texto; entre sua estrutura e seu significado; entre o horizonte do leitor e o do texto; e entre o texto e seus contextos”. O leitor

se movimenta em sua interpretação, analisando suas partes, sem deixar de observar a coerência com o todo. Por meio de sua leitura cuidadosa e interpretação, faz surgir outros textos. Nessa mesma linha de entendimento, Gadamer (1997. p. 402), esclarece que:

Quem quiser compreender um texto realiza sempre um projetar. Tão logo apareça um primeiro sentido no texto, o intérprete prelineia um sentido do todo. Naturalmente que o sentido somente se manifesta porque quem lê o texto lê a partir de determinadas expectativas e na perspectiva de um sentido determinado. A compreensão do que está posto no texto consiste precisamente na elaboração desse projeto prévio, que, obviamente, tem que ir sendo constantemente revisado com base no que se dá conforme se avança na penetração do sentido.

Assim, o trabalho é constantemente relido, reescrito, avaliado até que possa buscar a validação científica. Desta maneira, ao utilizarmos a postura hermenêutica em nossa pesquisa, tem-se o cuidado de que esse estudo seja válido, reconhecido e de acordo com Gilhus (2016, p. 148), pode se pôr a prova por meio de dois indícios que nos indicarão se o trabalho foi bem sucedido: Primeiro, “estaremos no caminho certo, quando verificarmos que tudo o que foi dito no texto foi levado em conta, e que as diversas partes da interpretação são consistentes entre si bem como com aquilo que já sabemos”; segundo indício, é o teste externo da validade, “a aprovação da comunidade científica. Uma interpretação que poucas pessoas, além do seu autor consideram conveniente é provavelmente falha”. Desta forma, estas duas validações são muito importantes, tanto a interna, porque passa por uma autoavaliação, momento de reflexão e melhoramento da pesquisa e a validação externa, porque a pesquisa será posta em análise por pessoas que já percorreram o caminho, e certamente terão muitas contribuições a fazerem. Importante destacar, como afirma Gilhus (2016, p. 148), que: “assim como não existe uma leitura definitiva, não existem verificações definitivas e não há normas transcendentais”. Então sempre haverá outras leituras possíveis e outros textos poderão surgir.

A metodologia bibliográfica, com a postura hermenêutica nos possibilita colocar em diálogo as obras analisadas com questionamentos contemporâneos sobre a educação com o objetivo de mediar reflexões e sentidos construindo novos textos.

As obras principais que darão suporte teórico a nossa pesquisa serão: *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* de Dardot e Laval (2016), os estudos e reflexões de Laval em sua obra: *A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público* (2019) e também as reflexões de Charlot, principalmente nas suas obras: *Educação ou Barbárie* (2020), *Da relação com o saber: elementos para uma teoria* (2000), entre outras que também nos auxiliam em nossas análises.

A tese está estruturada em cinco capítulos com a finalidade de refletir sobre as questões propostas e atender aos objetivos apresentados anteriormente. No primeiro, que neste caso, consideramos as discussões realizadas na introdução, é apresentado o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa em que expõe, um memorial onde se coloca a motivação e interesse por este recorte de análise e escolhas dos autores que embasam esta pesquisa. Faz-se um diálogo com alguns conceitos sobre a relação com o saber de Bernard Charlot (2000, 2005, 2013, 2020), com a intenção de compreender a relação de sentido do ato de aprender, analisando o processo de aprendizagem e a relação com o saber diante das condições de desenvolvimento e participação neste processo enquanto sujeito. Apresentamos também a metodologia empregada e um breve resumo dos demais capítulos que compõem este trabalho.

No segundo capítulo apresenta-se um diagnóstico de época sob a perspectiva de Charlot, principalmente na obra *Educação ou Barbárie* (2020), focando na tensão entre norma e desejo existente nas pedagogias tradicionais e novas, e a ausência de uma pedagogia contemporânea ancorada em uma antropologia que considere o tipo de ser humano que a escola pretende formar. Charlot analisa o fato de que a educação atual está orientada pelo mercado e pela produtividade, dominada por discursos sobre desempenho e qualidade, muitas vezes vinculados a uma lógica mercadológica, negligenciando a formação do sujeito em sua condição humana. Ele argumenta que a educação contemporânea carece de debates pedagógicos significativos que considerem não apenas a especificidade humana, “mas a própria existência de um mundo humano” (Charlot, 2020, p. 19). Também é analisada a influência crescente dos discursos das diversas áreas do conhecimento que invadem o campo educacional com interpretações reducionistas de pesquisas neurocientíficas e tecnológicas com discursos abusivos que simplificam o processo educacional às técnicas que maximizam a produtividade cerebral, ignorando aspectos sociais e culturais da aprendizagem.

No terceiro capítulo, exploramos com mais profundidade a análise crítica sobre a problemática da qualidade da educação sob a ótica neoliberal observando como este discurso molda as políticas e práticas educacionais na atualidade. Para este passo, ancoramos nossas discussões nas obras: *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* de Dardot e Laval (2016), e também, os estudos e reflexões de Laval em sua obra: *A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público* (2019). Neste ponto da pesquisa, explora-se o conceito da qualidade da educação, apontando para uma abordagem mercadológica que dá ênfase ao desempenho e à concorrência em detrimento de uma educação mais ampla e humana. Nesse sentido, Laval (2019) enfatiza que a educação tem sido, cada vez mais, tratada como um produto de mercado em que a eficiência, produtividade e inovação se tornaram os

principais objetivos, deixando de lado os valores de referência para o desenvolvimento do ser humano, como a cidadania e a formação ética e suas relações com o mundo. Essa perspectiva neoliberal enfatiza a competição e o individualismo, tanto na formação do indivíduo, quanto nas práticas pedagógicas que tendem a se concentrar em resultados quantificáveis.

No quarto capítulo, adentramos em um o segundo ponto de discussão; enquanto que, nos capítulos primeiro, segundo e terceiro apresentamos uma análise crítica e reflexões sobre os discursos reducionistas e utilitários aos quais a qualidade da educação se encontra vinculada, neste, daremos ênfase à compreensão dos fundamentos da Teoria da Relação com o Saber, a fim de compreender como as experiências humanas, que se vive no cotidiano, estão sempre entrelaçadas às relações que estabelecemos com o outro na sociedade, embora o ser humano tem a sua particularidade, sua individualidade, precisa do outro, do coletivo para a constituição de si. E para compreender essas relações é necessário recorrer a base teórica como referencial para dar suporte a nossa pesquisa que buscamos em Charlot a partir das obras: *Da Relação Com o Saber: Elementos para uma teoria* (2000) e *Educação ou Barbárie* (2020). Neste ponto da pesquisa, buscamos entender os conceitos e fundamentos da teoria e o sentido do aprender quanto à constituição do sujeito enquanto atividade transformadora de si, do outro e do mundo. Parte-se de uma perspectiva de reflexão que considera o aluno como um ser ativo, capaz de construir seu conhecimento formativo e se constituir como sujeito por meio da relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, contrapondo-se a esta noção empobrecida do discurso neoliberal.

No quinto capítulo, analisa-se o potencial formativo da Teoria da Relação com o Saber e suas possibilidades de indicar outros modos de pensar e avaliar a qualidade da educação em uma perspectiva educacional como direito antropológico. A teoria propõe que o processo educacional vá além de uma transmissão técnica de conhecimentos, defendendo uma noção de educação centrada na condição humana, na formação ética e social do sujeito. Charlot argumenta que a educação contemporânea deve resistir às tendências neoliberais que tratam o ensino como mercadoria e os alunos como consumidores. Defende que é necessário repensar o papel docente para analisar a qualidade na educação. Que a função de educador deve incluir a responsabilidade ética a fim de mobilizar os alunos para o aprendizado, estimulando o desejo pelo saber. Por fim, argumentamos, com base em Charlot, que para pensar em indicadores para uma educação contemporânea e propor outros parâmetros para analisar a qualidade na educação é necessário sair da lógica da concorrência, se opor a ditadura na nota, estabelecer um equilíbrio entre norma e desejo e dar um lugar para a tecnologia digital, sem abrir mão de uma educação solidária na qual o sujeito esteja no centro das discussões.

2 OS DISCURSOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE EDUCAÇÃO: UM DIAGNÓSTICO DE ÉPOCA NA PERSPECTIVA DE BERNARD CHARLOT

Este capítulo faz uma reflexão sobre a análise abordada por Charlot em relação à dialética entre norma e desejo em que se baseiam as pedagogias tradicionais e novas, desenvolvendo também uma análise sobre as pedagogias contemporâneas ou em relação à ausência dessas pedagogias ancoradas em uma antropologia. Parte-se da perspectiva e olhar de Charlot sobre a educação e a questão antropológica como fator fundamental para que se possa pensar uma pedagogia contemporânea que leve em consideração o tipo de ser humano que a escola pretende formar.

Tem-se o objetivo de refletir sobre a tensão existente entre norma e desejo, e como essas forças moldam e redefinem o processo educativo, a fim de que se possa analisar sobre como chegamos ao estágio atual da educação. Defende-se a ideia de que é necessário conhecer o caminho percorrido e a real situação educacional contemporânea e suas práticas pedagógicas para que se possa pensar uma educação que seja fundamentada em uma antropologia, que saiba com clareza o tipo de formação que se deseja construir.

As práticas pedagógicas contemporâneas se interessam muito pela aprendizagem em abordagens didáticas, neurológicas, digitais com foco na produtividade, sucesso financeiro e status social, voltados sempre para o mercado utilitário e neste sentido as questões antropológicas são silenciadas. Charlot (2020), faz uma reflexão sobre a questão antropológica nas escolas tradicionais e novas e ainda sobre o fato de não existir, na contemporaneidade, uma pedagogia ancorada em uma antropologia. Para que se possa compreender as reflexões seguintes, faz-se necessário entender alguns conceitos importantes apontados por Charlot (2020).

Antropologia e antropológico refere-se, neste texto, conforme postulado pelo autor, “a uma reflexão sobre a espécie humana”. No sentido de antropologia cultural, que se interessa principalmente pelas diferenças entre culturas, “não é o campo de referência, mas, as diferenças entre grupos humanos devem ser levadas em conta na reflexão sobre o que o homem tem em comum” (Charlot, 2020, p. 19).

Da mesma forma é importante mencionar que o adjetivo “pedagógico”, refere-se, nesta análise, à ideia de educação, no sentido de práticas pedagógicas enquanto formação. Já o substantivo “pedagogia” remete “a valores e propósitos explícitos ou declarados que dão coerência a um conjunto de práticas de educação”. Emprega-se, neste texto, o sentido de pedagogia, compreendido por Charlot, em que a pedagogia é definida como referência aos

valores educacionais e não apenas a aprendizagem, esta última, refere-se a didática que visa a eficácia de aprendizagem, “mesmo que de fato, não existe opção didática sem escolha pedagógica” (Charlot, 2020, p. 20). Assim, estabelece-se uma análise e reflexão sobre o fazer pedagógico guiado por determinados valores que são importantes para pensar uma educação que vise a formação humana enquanto um processo contínuo do aprender.

Charlot, afirma que há sempre uma tensão dialética entre norma e desejo que permeia as práticas e teorias pedagógicas, porém as formas que essas assumem, diferem de acordo com o tipo de sociedade e momento histórico. Neste percurso de análise, faremos uma reflexão sobre as pedagogias tradicionais e novas baseadas em seus fundamentos antropológicos e sobre a educação na contemporaneidade, pois de acordo com Charlot (2020), não existe na contemporaneidade uma pedagogia baseada em uma antropologia. Atualmente, há um silenciamento antropológico e, ao mesmo tempo, o que existe são “práticas didáticas híbridas” que, ora buscam fundamentos nas pedagogias tradicionais, ora nas pedagogias novas, no esforço de encontrar um meio termo para atender aos anseios da sociedade contemporânea que é marcada por princípios de competitividade, produtividade, eficiência e individualismo.

Partindo desta premissa, as questões que nos orientam neste passo, desta análise são: Como se desenvolveram as pedagogias tradicionais e novas em relação à dialética entre o desejo e a norma em seu processo sócio-histórico? Quais foram os fundamentos antropológicos que deram suporte a essas pedagogias? Que tipo de pedagogia predomina no ensino contemporâneo? Quais são os discursos sobre a qualidade da educação na atualidade?

Com esses questionamentos, sob a perspectiva e olhar de Charlot, a respeito da educação contemporânea, pretende-se buscar pistas para compreender o processo a que se chegou aquilo que se aproxima de uma definição, mesmo que obscura e puramente técnica do que se pode chamar de qualidade da educação.

Charlot afirma em sua obra *Educação ou Barbárie* (2020, p. 72), que não há mais grandes debates pedagógicos sobre a educação na atualidade, porém o fato de não haver “os grandes debates pedagógicos, e menos ainda uma pedagogia contemporânea”, não quer dizer que não há muitos outros discursos sobre educação visando à qualidade. Assim, este espaço é ocupado por outros discursos sobre a qualidade da educação, como por exemplo: “os discursos baseados na concorrência, competência e desempenho técnico, da neurociência, e neuroeducação, das tecnologias da informação e comunicação digital”. Desta forma esses discursos trazem uma visão reducionista e empobrecida do que pode caracterizar a qualidade da educação, sem considerar o homem em sua questão antropológica.

2.1 Das pedagogias tradicionais às pedagogias contemporâneas: Uma reflexão sobre a educação na perspectiva de Charlot

Na obra *Educação ou Barbárie*, Charlot (2020) faz uma análise sobre o que foram os discursos pedagógicos nas pedagogias tradicionais e novas, refletindo sobre o tipo de ser humano que essas pedagogias pretendiam formar nos vários períodos históricos e sociais. De acordo com o autor, a pedagogia foi, historicamente, uma regulação da dialética entre o desejo e a norma. São dois opostos que não podem existir sem o outro. As pedagogias tradicionais, tanto dos jesuítas quanto republicanas, foram baseadas na norma e na disciplina contra o desejo e, portanto, contra o corpo.

A educação republicana, com bases ideológicas diferentes da tradicional, faz a mesma coisa que a pedagogia dos jesuítas, apenas que desta vez, é pautada na razão, na instrução e na disciplina, mas permanece contra o corpo, contra o desejo. Para Charlot (2020, p. 28), a “Razão, na escola republicana é a vocação e conquista do homem”. Desta forma, “a educação republicana herda as formas pedagógicas tradicionais: imposição de regras e inculcação de modelos de comportamento e relações, estruturas espaciais e temporais, arquitetura ou formação de professores nas escolas”. Na pedagogia republicana, a criança é vista e tratada como modelos de homens que serão transformadas em cidadãos para estarem aptos a cumprir seu papel civilizado na sociedade.

Retornando às pedagogias tradicionais, conforme postulado por Charlot (2020, p. 32), tem-se que a antropologia oferece uma versão positiva de uma natureza humana dupla: se a educação tem por função disciplinar no homem, sua natureza inicial, selvagem, corrompida dominada pela paixão e pelo capricho é para que ele possa ascender a forma superior de humanidade, a do espírito, da razão, da alma liberta do pecado ou do cidadão republicano. “A disciplina é a vertente repressiva daquilo que, em vertente ‘realização’, dá acesso ao ápice da humanidade (a Razão e a República, ou na versão religiosa, a salvação)”.

Nas pedagogias tradicionais, baseadas em uma antropologia essencialista, há sempre uma dialética entre os dois opostos: norma e desejo e, neste sentido, a educação sempre prezou pela norma por meio da disciplina imposta ao aluno como forma de inculcação de saberes. Isso aconteceu em oposição ao desejo, visando a salvação e ou a civilização do sujeito como forma de preparação e formação moral e intelectual para atuar na sociedade como indivíduo voltado ao fim institucional desejado.

As pedagogias consideradas tradicionais apresentam configurações antropológicas que “definem figuras da humanidade que por mais diferentes que sejam (o sábio o santo, o cidadão,

o patriota, etc)”, são aceitas como legítimas porque “fundadas na natureza, são compatíveis com as estruturas sociais, cujas contradições superam, e propõe ao sujeito meios de identificação” (Charlot, 2020, p. 33).

Como pontua Charlot (2020, p. 34), “no fim do século XIX e início do século XX surgem as novas pedagogias que se opõem à ideia negativa da natureza humana”. Neste contexto, “o que se opõe é a ideia de natureza humana, que nas escolas novas passa a ser baseada em uma interpretação positiva considerando que a criança, por natureza, é inocente, pura, espontânea, criativa”. Assim, nas pedagogias novas, a criança passa a ser vista como um ser puro e inocente que precisa de um ambiente acolhedor e seguro para que possa desenvolver suas capacidades de forma espontânea, construído pela interação com a natureza e seu meio, desenvolvendo suas capacidades de pensar e agir criativamente.

Nesta perspectiva, quanto mais nova é a criança, mais próxima ela está da verdadeira humanidade; logo, educar é respeitar e levar em consideração as suas necessidades e interesses naturais. Ainda de acordo com Charlot (2020, p. 35):

A nova pedagogia mantém a configuração antropológica: como na pedagogia tradicional, as práticas de educação do sujeito singular são articuladas sobre uma definição universalista de humanidade desejável, mas essa definição em si é como invertida: uma interpretação positiva da natureza humana substitui a interpretação negativa.

Nesta visão positiva da natureza humana, “a criança não nasce corrompida pelo pecado original, mas é a sociedade que a corrompe” (Charlot, 2020, p. 34). Nas pedagogias novas, o olhar para as crianças passa a ser mais cuidadoso e é neste sentido que educar ganha um novo olhar mais protetor, de respeito à pureza natural da infância, um ser que precisa de cuidados e confiança por se tratar de um período importante para a construção do adulto que deverá se tornar.

O processo histórico das novas pedagogias foi construído e inspirado pelo sentimento de liberdade voltado às necessidades das crianças, respeitando seu ritmo de crescimento e desenvolvimento, seus interesses particulares. A criança passa a ser compreendida como um indivíduo que possui suas capacidades que deverão ser desenvolvidas a partir do meio no qual está inserida. Neste sentido, “no debate entre desejo e norma, elas - pedagogias novas - argumentam em nome do desejo, contestam as normas e tendem a reconhecer legitimidade apenas à norma natural ou a norma coletiva construída com e pelas próprias crianças”. As pedagogias novas surgem se opondo às tradicionais que argumentam “em nome da norma e

tendem a desconfiar de qualquer forma de desejo, a não ser aquele que conduz para a sabedoria, santidade ou cidadania” (Charlot, 2020, p. 45).

Esses dois polos, do desejo e da norma, são contraditórios, porém não tem como pensar um sem o outro para se viver em sociedade, nem para a construção de uma pedagogia que tenha como fundamento a formação ampla do ser humano. “A referência antropológica a uma natureza humana permite explicar, justificar e legitimar as práticas e discursos pedagógicos” (Charlot, 2020, p. 50).

A vida em sociedade é sempre baseada em um processo de equilíbrio entre o ser humano e o ambiente social, entre desejo e norma. Assim, o ser humano não pode ignorar o desejo, nem rejeitar qualquer forma de norma. “O homem é desejo, de modo que qualquer pedagogia deve definir um princípio de desejabilidade”. Porém, como Charlot afirma, “não se pode viver sob o domínio do princípio do prazer”. Nos termos da psicanálise, o princípio da realidade exige que cada um negocie seus desejos com os desejos concorrentes ou antagonistas dos outros” (Freud, 1981, apud Charlot, 2020, p. 50). Por outro lado, a estruturação do sujeito, como “vida em sociedade, exige normas, e qualquer pedagogia, seja qual for a sua aversão às normas, é levada a definir as formas legítimas de normatividade” (Charlot, 2020, p. 50).

A sociedade se forma a partir de atividades coletivas dos seres humanos, para produzir condições de sobrevivência e os conceitos antropológicos dependem de como as relações sociais se constroem. Em qualquer sociedade, “a tensão dialética entre desejo e norma está no coração das práticas e teorias pedagógicas” (Charlot, 2020, p. 53). Porém, as formas que assumem, diferem de acordo com os tipos de sociedades e os momentos sócio-históricos em que vivem. Diante deste cenário, pode-se questionar: Em qual situação se encontra a educação contemporânea em relação a dialética entre desejo e norma, baseados em seus fundamentos antropológicos clássicos?

Na sociedade contemporânea os indivíduos buscam incessantemente o lucro e acúmulo de riquezas conquistados por meio de suas competências, eficiência e produtividade. Os discursos midiáticos são fortemente baseados na busca obsessiva pela ascensão social como meio de alcançar a felicidade e autorrealização, e neste sentido, a educação tem sido afetada por esses discursos em uma tentativa de acompanhar as mudanças sociais.

Diante desta lógica de desempenho e concorrência que marca a sociedade atual, a escola enfrenta diversas contradições: “Uma tensão fundamental entre o princípio da legitimação *a priori* do desejo e a lógica do desempenho e da concorrência”. Esses dois princípios são ideologicamente necessários: “o desejo, em uma sociedade que necessita do consumo para seu crescimento, a concorrência em uma sociedade hierarquizada a se reproduzir uma geração após

a outra” (Charlot, 2020, p. 63). Desse modo, a pedagogia tradicional acomoda bem os princípios da concorrência, desde que aceite as referências culturais estabelecidas, no entanto, “ela é concebida como uma pedagogia antidesejo”. Por outro lado, as pedagogias novas valorizam o desejo e atende a lógica social atual em relação à criatividade, inovação e trabalho em equipe, porém, “entra rapidamente em tensão com as exigências generalizada de desempenho e concorrência” (Charlot, 2020, p. 63).

Assim, na sociedade contemporânea, “pais e professores utilizam vestígios fragmentados de pedagogias tradicionais e novas, reunidos em conjuntos híbridos, instáveis, e de pouca coerência e que perderam seus fundamentos antropológicos” (Charlot, 2020, p. 59). É cada vez mais comum a sociedade vincular a qualidade da educação aos valores econômicos, competitivos, ancorados na eficiência e desempenho mensuráveis, como se a educação fosse um produto de mercado. E neste sentido, professores enfrentam o dilema entre educar e ensinar com base nas experiências dos alunos considerando seus contextos socioculturais ou se dedicar a prepará-los para enfrentar o mundo competitivo baseado em desenvolver competências e habilidades que atendem ao mercado de trabalho.

A educação, na contemporaneidade, não tem uma pedagogia que possa dar suporte aos novos anseios sociais e que seja baseada em uma antropologia. Conforme argumenta Charlot (2020, p. 53):

A sociedade não passou de uma antropologia pedagógica tradicional para uma nova; ela saiu de uma problemática pedagógica-antropológica em favor de uma lógica social de desempenho e concorrência que não é compatível nem com a pedagogia tradicional, nem com a “nova” pedagogia. Ela também não gerou até agora, uma pedagogia contemporânea, que seria o equivalente ao que foram as pedagogias tradicional e nova.

Diante da ausência de uma pedagogia contemporânea capaz de oferecer suporte efetivo aos educadores enquanto processo formativo, é possível observar que pais e professores recorrem a práticas educacionais cotidianas baseadas em soluções híbridas e improvisadas. Essas práticas caracterizam-se por uma espécie de “bricolagem” pedagógica, orientada mais pela necessidade de sobrevivência e por ações táticas do que por uma estratégia pedagógica fundamentada em princípios antropológicos. Diante das atuais perspectivas sociais pode-se questionar: Qual é a função da escola em uma sociedade que valoriza, quase que exclusivamente, o status social, o individualismo, o consumo e a competitividade?

A escola é vista por muitos, e principalmente pelos pais, como uma instituição que está a serviço dos anseios sociais como um meio, um lugar de preparação dos estudantes para enfrentar o mundo competitivo e individualista que o mercado de trabalho e consumo exige. A

preocupação em estudar, ou em oferecer as melhores oportunidades aos filhos é, quase sempre, com o valor utilitarista, mercadológico e consumista. Na contemporaneidade, a lógica que prevalece é a do desempenho, concorrência e individualismo, não é mais questão de finalidade maior, nem de figura humana desejável, mas o uso eficaz de si mesmo e para si mesmo, para não ser um perdedor e estar sempre entre os mais ricos, mais famosos, mais poderosos, em uma situação de comparação, de status social e hierarquização permanentes.

Diante dos discursos e práticas pedagógicas, sem referência antropológica que possam sustentar um referencial de educação, é comum ouvir questionamentos como: Para que frequentar a escola, se muitas pessoas venceram na vida sem estudar? Ou, qual é a importância da escola? Em muitas vezes as respostas mais frequentes são: para ter uma boa profissão que garanta um maior potencial de consumo e possibilidades de ascensão social financeira, o que quer dizer ter uma posição social superior à dos outros. Em outras situações, há ainda, exemplos de respostas que apontam algum tipo de sucesso financeiro e competitivo de pessoas que, aos olhos da sociedade contemporânea, venceram por si mesmas, e com isso, “a sociedade contemporânea tende a produzir o silêncio antropológico” (Charlot, 2020, p. 66).

Neste modelo de educação mercadológica quem dita as regras são os clientes, dizem como desejam ser atendidos, o que querem aprender, ou como querem que seus filhos aprendam e em quanto tempo. Nesta perspectiva, o tempo também é um fator determinante, pois em uma sociedade cada vez mais apressada, o saber passa a ser sinônimo de adquirir competência técnica com maior desempenho para realização de tarefas.

Esse discurso cada vez mais individualista e apelativo invade também o discurso escolar, uma vez que o professor não sabe mais argumentar diante dos sistemas institucionais já instalados e de certa forma amparados pelas políticas públicas e modelos educacionais contemporâneos.

Não se pode afirmar que não há educadores preocupados com esta realidade e que resistem a esta mercantilização da educação, mas neste sentido, o que podem fazer? Alguns insistem em trazer referências anteriores de educação como a educação tradicional mesclando com referenciais das pedagogias novas e ainda tentando adequar-se aos anseios da sociedade contemporânea, o que, muitas vezes, tem sido a forma que encontram na tentativa de realizar algo que ainda faça algum sentido. Mas o questionamento que se faz diante disso é: Até quando esses profissionais resistirão? Eles conseguirão transmitir esses valores e resistência para as próximas gerações que estão sendo formadas como educadores?

Claro que não teremos respostas para estas perguntas, mas certamente são inquietações de muitos educadores, pelo menos aqueles que estão preocupados com esta relação com o saber

baseados em um processo de formação humana mais ampla, não apenas para atender ao mercado de trabalho e consumo, mas uma educação para a vida, ancorada em valores que pense em que tipo de ser humano estão formando.

2.2 A Neuroeducação e a pedagogia: Desafios e controvérsias discursivas

Charlot afirma que não existem, atualmente, debates acalorados sobre educação no campo pedagógico como já houve nos anos 70 do século XX, e desta forma ficou um espaço que vem sendo ocupado por outros discursos, de outras áreas do conhecimento. E estes discursos seguem a lógica do desempenho e concorrência cujo principal objetivo é o aumento da produtividade. O autor argumenta que nos últimos anos, os discursos sobre o cérebro ocuparam lugar especial nos debates sobre educação. Há quem se apoie em pesquisas científicas para fundamentar propostas pedagógicas a partir da neurociência e ainda surgem outros discursos com outra “roupagem neurológica em posições pedagógicas ou ideológicas anteriores a qualquer pesquisa sobre o cérebro - ou constituem apenas uma recuperação comercial do tema neurológico da moda” (Charlot, 2020, p. 81).

Assim o autor adverte que esses discursos demandam certa cautela e análise criteriosa a fim de “evitar uma dupla armadilha: rejeitar os resultados científicos por que colidem com convicções anteriores” ou ao contrário, “aceitar sem nenhuma outra forma de análise, qualquer afirmação que se recomende de ‘um neuro alguma coisa’ para se impor como verdadeira” (Charlot, 2020, p. 81, 82).

A parte das neurociências que se dedica com mais especificidades aos mecanismos cerebrais subjacentes ao aprendizado é comumente chamada de neuroeducação. Que conforme referenciado por Charlot pode ser definido como:

A neuroeducação (ou neurociências cognitivas da educação) é uma subdisciplina das neurociências cognitivas com estreitos laços com a psicologia da educação, das aprendizagens e do desenvolvimento. A neuroeducação visa compreender e descrever os processos psicológicos e os mecanismos cerebrais subjacentes às aprendizagens escolares fundamentais, (ler, escrever, fazer cálculos, raciocinar, respeitar os outros, etc) de milhões de alunos que vão todos os dias à escola, comparando antes e depois do aprendizado, as modificações cerebrais e comportamentais provocadas por diferentes tipos de aprendizados ou de pedagogias (Berthier, Borst, Desnos; Guilleray, 2017, p. 28 apud Charlot, 2020, p. 83).

As pesquisas em neurociência, ao utilizarem técnicas avançadas de imagem cerebral, possibilitam a identificação de áreas do cérebro mais ativas durante a realização de determinadas tarefas. Tais métodos são reconhecidamente seguros, controlados e produzem

evidências científicas relevantes para a compreensão dos mecanismos envolvidos na aprendizagem. Charlot (2020, p. 83), no entanto, chama atenção para a necessidade de situar essas contribuições no devido contexto. O autor argumenta que as descobertas da neurociência devem ser valorizadas como parte integrante de um conjunto multidisciplinar de saberes que compõem a ciência da educação, ao lado de campos como “a psicologia, sociologia, didática e história da educação”. A neurociência, portanto, é uma contribuição importante, sobretudo quando aplicada a questões pedagógicas relacionadas a distúrbios, lesões ou deficiências neurológicas, como é o caso da dislexia. Fora desses contextos específicos, é essencial evitar o risco de supervalorização de seus resultados em detrimento de outras abordagens igualmente fundamentais para compreender os processos educativos em sua complexidade.

Charlot (2020, p. 84) defende que: “somente aprende quem se mobiliza em uma atividade intelectual e essa atividade requer um suporte cerebral”. Neste sentido, os estudos provenientes das pesquisas relacionadas à neuroeducação, quando tratam de questões específicas em que esclarecem e ajudam a compreender o funcionamento do cérebro são muito importantes. No entanto, de acordo com essas pesquisas, conhecer este funcionamento e suporte possibilita uma otimização da atividade cerebral permitindo uma melhor aprendizagem, maior produtividade e enfatiza a busca por uma maximização da capacidade de produção do cérebro. Sendo neste ponto, que nossa análise tem o objetivo de trazer os discursos implícitos que pairam sobre os desvios de interpretação a respeito do campo de atuação dessas pesquisas, que por vezes, são trazidas para a educação fora do contexto em que são aplicadas, ou quando apresentam discursos distorcidos de seus resultados, como se pudessem ser aplicadas em sala de aula como uma chave para otimizar a educação.

Charlot argumenta que a neurocientista espanhola Anna Carballo, que desenvolveu pesquisas sobre a aprendizagem da leitura, afirma muito claramente que nosso cérebro decodifica as palavras fonema a fonema, “e que a melhor maneira de ensinar a ler é facilitar a correspondência entre grafema e fonema e não pela memória visual de palavras inteiras”, enfatizando “a importância da atividade sobre os fonemas e a riqueza linguística do ambiente em que vivem” (Carballo, 2017, 2018 apud Charlot, 2020, p. 85).

Essa descoberta científica é muito importante, mas permanece em discussão o método de ensinar a criança a ler. A leitura não pode ser estabelecida como uma receita, quando se trata de linguagem, com toda a sua diversidade e dinamismo posto em atividade viva pelo ser humano, em suas relações sociais e culturais com que a linguagem é produzida. A leitura requer uma relação de atividade e sentido que não é única para todos os sujeitos. Assim, os resultados das pesquisas neurocientíficas não podem ser transpostos de forma imediata, sem as análises de

sua produção sob formas de instruções pedagógicas, por uma razão primordial: “são produzidas em situação experimental, portanto, artificial - logicamente artificial, porque é a condição de caráter científico desses resultados, mas, ao mesmo tempo, diferentes das situações nas quais aprendemos na escola ou na família” (Charlot, 2020, p. 86).

As pesquisas científicas sobre o funcionamento cerebral são realizadas a partir de uma amostragem em que “o dispositivo experimental tenta isolar tanto quanto possível, a atividade cerebral provocada por uma única leitura do material proposto” [...], nesta situação aqui analisada e “isso quer dizer que a cientificidade é conquistada ao preço de uma modelização, uma idealização e simplificação do funcionamento do cérebro quando a criança aprende a ler” (Charlot, 2020, p. 87).

O fato é que esses resultados analisam apenas as situações que podem ser controladas, isoladas com foco específico em determinadas ações em um recorte contextual, o que não se aplica em situações de sala de aula em que alunos fazem muito mais do que apenas ler enquanto olham o material gráfico em um contexto complexo, heterogêneo e dinâmico que é uma classe, com pelo menos trinta alunos, em que o cérebro funciona para além do que é necessário, enquanto faz a leitura do material apresentado. Os estudantes recebem estímulos, tanto internos como externos o tempo todo. Em situações comuns do dia a dia, não se pode isolar o cérebro para uma ação específica, modelada, simplificada. Aprender requer uma relação com o saber, “o cérebro funciona em um corpo ativo, em um ambiente, e se produz uma consciência de identidade histórica” (Charlot, 2020, p. 88).

Charlot (2020) destaca que há, entre alguns neurocientistas, uma postura consciente e reflexiva diante dos limites de sua atuação no campo educacional. Embora reconheçam que os avanços da neurociência oferecem contribuições valiosas para a compreensão de aspectos envolvidos no processo de aprendizagem, alguns adotam uma atitude prudente, buscando evitar interpretações indevidas ou reducionistas. Esses profissionais reconhecem que sua especialidade pode fornecer bases teóricas importantes, mas não substitui o conhecimento pedagógico e didático, tampouco deve determinar diretamente as práticas adotadas em sala de aula. A própria neurociência, como admitem alguns de seus pesquisadores, não possui soluções prontas para os desafios complexos enfrentados pela educação, nem deve assumir o papel de prescritora de métodos didáticos, uma vez que isso requer competências que vão além do escopo da pesquisa neurológica.

No entanto, não há unanimidade sobre essa prudência nos discursos dos neurocientistas tampouco nas interpretações que fazem dessas pesquisas, como no exemplo mencionado por Charlot (2020, p. 90), em que “Dheane intitula seu livro (ou deixa seu editor intitular) Os

neurônios da leitura”. Mesmo que os neurocientistas tenham consciência dos limites de suas pesquisas, ao intitular um livro desta forma pode induzir, ou provocar interpretações equivocadas, precipitadas ou reducionistas sobre uma atividade social, cultural e heterogênea que é a aprendizagem da leitura e escrita.

Esses discursos, muitas vezes ancorados em supostos resultados de pesquisas científicas, acabam por invadir o terreno da educação com propostas que carecem de uma fundamentação epistemológica sólida. O autor observa que até mesmo pesquisadores respeitados da neurociência podem, por vezes, incorrer em certa ingenuidade teórica, apresentando ideias marcadas por reducionismos e por um tom de autoridade intelectual que, ao invés de esclarecer, pode intimidar. Em muitos casos, esses argumentos são formulados de maneira a atrair a atenção do público consumidor, sendo veiculados em linguagem simplista e ao mesmo tempo apelativa, como se oferecessem soluções rápidas e eficazes para os desafios educacionais. Charlot chama atenção para exemplos concretos desse tipo de discurso, como publicações e conteúdos digitais que prometem, por meio de fórmulas ou “lições”, a otimização do cérebro de crianças e adolescentes, baseando-se mais em promessas de bem-estar e satisfação pessoal do que em propostas educativas genuínas e fundamentadas. Esse tipo de abordagem reforça uma visão distorcida da educação e, frequentemente, desqualifica o papel da escola pública ao compará-la com modelos idealizados e pouco realistas. Nas palavras de Charlot (2020, p. 94), “alegar que a neurociência valida uma forma de educação, é instrumentalizar as pesquisas em neurologia de forma abusiva”.

A neurociência não pode resolver os problemas educacionais, pois a educação é um processo mais amplo e mais complexo que se constitui em um processo social, cultural com toda a sua historicidade. Charlot (2020, p. 105) afirma que, “o uso do termo neuroeducação é abusivo: educar requer finalidades implícitas ou explícitas, e a pesquisa neurocientífica, como pesquisa, não pode definir as finalidades educacionais, ela pode apenas analisar processos”.

O autor também analisa obras de referência que contribuem para a disseminação de discursos baseados em pesquisas neurocientíficas voltadas à educação. Esses discursos, embora pretendam aproximar ciência e prática pedagógica, muitas vezes conduzem pais e educadores a interpretações simplificadas ou equivocadas sobre os processos educativos. Para ilustrar essa problemática, Charlot (2020, p. 95, 96) seleciona três obras significativas na área. A primeira, de origem francesa, é intitulada *Les neurosciences cognitives dans la classe: guide pour expérimenter et adapter ses pratiques pédagogiques*, escrita por Jean-Luc Berthier, Grégori Borst, Mickael Desnos e Frédéric Guilleray. A obra se estrutura, em grande parte, a partir de fichas pedagógicas desenvolvidas em colaboração com centenas de professores, e está

fortemente vinculada a laboratórios de pesquisa universitária. A segunda é *Neuropsicologia em ação: entendendo a prática*, composta por textos de Clarice Peres, doutora em Psicologia, e Rachel Schlindwein-Zanini, doutora em Neurociência. Entre essas duas publicações, encontra-se o *Guia prático de Neuroeducação: neuropsicopedagogia, neuropsicologia e neurociência*, coordenado pelo jornalista Waldir Pedro. Essas obras são consideradas por Charlot como representativas da produção contemporânea sobre cérebro e neuroeducação, voltadas especialmente para o público não especializado.

Entre os pontos destacados, por exemplo, está a explicação, presente no livro de Berthier e colaboradores (2018), de que existem três tipos distintos de memória, cada um exigindo um tratamento pedagógico específico. Embora esses conhecimentos tenham valor e possam contribuir para o campo educacional, Charlot alerta para um problema mais profundo: a forma como certos discursos neurocientíficos se impõem como verdades absolutas. Quando o argumento neurológico é apresentado como o único legítimo, ele pode ser utilizado como instrumento de intimidação intelectual ou até mesmo de propaganda excessiva, gerando um efeito invasivo e desproporcional sobre as práticas pedagógicas.

O termo “intimidação científica” é entendido quando se tenta impor ao leitor determinados resultados como verdadeiros sem contextualizar as condições em que tais resultados emergiram, ou ainda quando os resultados de uma pesquisa são descritos de forma que dão a entender que o leitor não tem a capacidade de compreender, sendo por isso suficiente acreditar na competência única e exclusiva do autor e assumir esses discursos como verdades absolutas pela forma com que são enunciados.

Nas palavras de Charlot (2020, p. 97), “o tecnicismo abusivo constitui o segundo procedimento de intimidação”: dizer de forma complicada coisas que poderiam ser ditas de maneira simples e além disso, que muitas vezes já se sabe antes de qualquer outra pesquisa neurológica. O autor explica que este processo de intimidação neurológica, é concluído quando a autora Clarice Peres escreve que considera o erro como evento intrínseco ao próprio processo de aprendizagem e memória. No campo educacional, essa compreensão já está bem consolidada, sendo discutida há décadas a partir de estudos desenvolvidos no âmbito da história das ciências. Charlot (2020) retoma essa tradição ao enfatizar que o pensamento científico é construído de forma progressiva, por meio da identificação e correção de erros. Essa visão, inspirada em autores como Bachelard, reforça a ideia de que o conhecimento não se estabelece de maneira linear ou definitiva, mas sim como um processo contínuo de revisão e aprimoramento. Esse entendimento é fundamental para reconhecer os limites de qualquer saber científico, inclusive da neurociência, quando aplicado a contextos educativos.

O autor argumenta que, muitas vezes, ao se chegar a conclusões pedagógicas já amplamente reconhecidas e validadas pela pesquisa educacional, há uma tendência de apropriação indevida por parte de discursos que extrapolam o campo da neurociência. Essas formulações, embora travestidas de fundamentação neurocientífica, não apresentam qualquer vínculo explícito com as pesquisas do campo. Um exemplo disso pode ser visto, também, em obras que propõem estratégias pedagógicas com base em suposições sobre funcionamento cerebral, sem, no entanto, indicar de forma clara como tais estratégias se relacionam com achados neurocientíficos ou neuro-educacionais. Tais propostas incluem orientações como iniciar a aula com um estímulo provocador, promover um ambiente propício ao diálogo e ao bem-estar dos alunos, valorizar a curiosidade como facilitadora da aprendizagem, e estimular a capacidade de escolha como parte do processo de aprender. Embora essas estratégias possam ter validade em contextos pedagógicos, sua associação com a neurociência é feita de maneira superficial e sem base empírica rigorosa.

Os resultados de pesquisas trazidas como receitas pedagógicas, apresentam discursos implícitos, sutis de valorização e divulgação comercial prometendo fórmulas mágicas para resolver problemas pedagógicos por vias neurológicas. E neste ponto, é necessário estabelecer os limites de atuação de cada área do conhecimento. A neuroeducação não pode transpor os resultados dessas pesquisas como instruções pedagógicas, pois aprender é um processo muito mais amplo e recebe estímulos de diversos contextos sociais, culturais e afetivos que não funcionam de forma isolada.

Charlot (2020, p. 100) critica a forma como algumas abordagens neurocientíficas tratam a educação, destacando um duplo reducionismo presente nesses discursos por meio de uma espécie de “redução neuro-antropológica”. Primeiramente, observa-se que a educação é frequentemente reduzida ao processo de aprendizagem, desconsiderando aspectos fundamentais como a diversidade social e cultural dos alunos, suas adesões a valores e as escolhas educativas que envolvem dimensões éticas e sociopolíticas. Em complemento, o próprio conceito de aprendizagem é também limitado, sendo interpretado apenas como a ativação eficiente de módulos neurais e regiões cerebrais específicas associadas à atenção e à memória. Essa visão estreita ignora a complexidade dos processos educativos e suas múltiplas determinações humanas e contextuais.

Nesses pontos importantes, são apresentados os limites dessas pesquisas no campo educacional e quando os neurocientistas avançam, explorando outros contextos educacionais são falhos, pois a educação é muito mais que a capacidade de memorização.

Esses discursos invadem o campo pedagógico, ou avançam além dos resultados de suas pesquisas ou campo de atuação, dando lugar a interpretações reducionistas e equivocadas sobre o que pode ser feito para melhorar as condições e qualidade da educação. Essa postura neuropedagógica se encaixa perfeitamente na lógica do desempenho e concorrência em que vive a sociedade contemporânea, na qual “melhorar, graças a ciências, a atenção, a memorização e a produção de informações permitem esperar uma otimização das aprendizagens” (Charlot, 2020, p. 103).

Diante da análise colocada em questão pode-se afirmar que as pesquisas da neurociência tem um lugar legítimo na produção de novos conhecimentos e que tem um potencial de ampliar a compreensão no campo das ciências da educação, “porém trata-se de uma função experimental, e a questão pedagógica do tipo de homem a educar permanece aberta” (Charlot, 2020, p. 105).

Certamente a educação requer uma atividade cerebral, mas educar não é apenas a capacidade seletiva de atenção e memorização. Aprender envolve um conjunto de relações sociais, culturais, afetivas com o mundo, com as pessoas e principalmente envolve uma relação consigo mesma. Relação esta que é heterogênea, que é construída na história do sujeito.

2.3 Os discursos sobre as tecnologias digitais na educação contemporânea

A partir dos anos 1990 do século XX, a internet começou a se expandir para o público em geral e iniciou uma série de mudanças nas formas de viver e se comunicar e, conseqüentemente, nas formas de aprender. Desde a primeira década do século XXI vem se intensificando e mudando as relações sociais e culturais em todo o mundo tornando-se, também, uma revolução para os meios de produção e divulgação do conhecimento por meio das mídias digitais em uma velocidade assombrosa.

O avanço e o contínuo desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) transformaram significativamente nossas formas de comunicação e acesso à informação. Hoje, é praticamente inconcebível pensar em uma sociedade que esteja desconectada do mundo digital. Os smartphones, por exemplo, tornaram-se ferramentas indispensáveis no cotidiano, assumindo um papel central nas rotinas pessoais e profissionais. Grande parte das atividades ligadas aos negócios, ao trabalho e aos estudos são mediadas por esses dispositivos, desde tarefas simples, como anotar compromissos e organizar agendas, até operações mais complexas, como transações bancárias. Sob essa perspectiva, a tecnologia

digital não apenas facilitou a vida moderna, mas também redefiniu profundamente as relações sociais, tornando-se um elemento essencial para a vida em sociedade.

As tecnologias digitais impactaram profundamente a educação atual, com vários pontos positivos e que devem ser reconhecidos e considerados em qualquer análise que fizermos sobre as diversas formas de aprender, como por exemplo, o acesso mais facilitado às informações. Atualmente a maioria dos alunos têm acesso a uma enorme quantidade de informações que estão disponíveis a qualquer momento, além de poderem compartilhar saberes com outras pessoas a distância, em tempo real.

As ferramentas digitais possibilitam o acesso à aprendizagem em um ritmo individualizado e é capaz de personalizar o aprendizado de acordo com as necessidades de cada um, desde que esses alunos tenham conhecimento suficiente para manipular tais ferramentas. Até este ponto muitos concordam, mas a questão maior que é colocada pedagogicamente é: Como educar a criança para fazer o uso consciente dessas ferramentas para que a relação com o saber seja eficiente? Ou de que forma essa tecnologia pode auxiliar o processo de conhecimento sem que os alunos sejam seduzidos, apenas, pelo entretenimento e suas facilidades de buscar informações?

Ao analisarmos as projeções feitas por Pierre Lévy (1999), em sua obra *Cibercultura*, podemos constatar que o autor estava certo em muitas de suas percepções e idealizações sobre como o mundo iria se transformar através da difusão das tecnologias, principalmente na educação, porém percebe-se um certo otimismo em relação ao comportamento humano frente a essa imensidão de informações.

Essas tecnologias intelectuais favorecem: novos estilos de raciocínio e de conhecimento, tais como a simulação, verdadeira industrialização da experiência do pensamento, que não advém nem da dedução lógica nem da indução a partir da experiência. Como essas tecnologias intelectuais, sobretudo as memórias dinâmicas, são objetificadas em documentos digitais ou programas disponíveis na rede (ou facilmente reproduzíveis e transferíveis), podem ser compartilhadas entre numerosos indivíduos, e aumentam, portanto, o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos [...] Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos (Lévy, 1999, p. 157, 158).

De fato, as tecnologias digitais mudaram radicalmente o modo de vida e com elas as formas de obter informações. As tecnologias oferecem uma diversidade de recursos como: vídeos, podcasts, jogos educacionais, textos dinâmicos através de hiperlinks que facilitam a busca por conhecimento e permitem o acesso às informações de forma instantânea. Toda essa

forma de se comunicar e obter informações faz todo sentido para uma geração hiperconectada. Nas palavras de Charlot (2020, 109), “essas inovações técnicas que aceleram, intensificam e complicam os processos de expressão e comunicação fazem todo o sentido em um mundo que aceita a lógica do desejo, portanto valoriza o imediatismo”.

Depois de mais de duas décadas da obra *Cibercultura* de Pierre Lévy (1999), podemos constatar o que Charlot (2020, p. 108), nos mostra em sua obra *Educação ou Barbárie: Aprender não é a principal atividade dos jovens quando usam o computador ou smartphones*, “eles trocam mensagens e imagens, mostram-se e mantêm-se informados sobre as redes, baixam músicas mais que estudam”. Muitas vezes exploram um universo que lhes interessa porém “é mais frequente procurarem do que se aprofundarem e, sobretudo o principal uso acadêmico das TDIC é copiar e colar”, esse método, muito utilizado pelos estudantes, permite que se liberem mais rapidamente de suas atividades escolares, no entanto esse método “constitui grau quase zero de atividade de aprendizagem em um universo, contudo celebrado pelo discurso épico como o da criatividade” (Charlot, 2020, p. 108).

Com tantas opções de ferramentas digitais disponíveis para comunicação e entretenimento, os adolescentes e os jovens, principalmente, são os que mais têm sofrido com as distrações causadas por este excesso de informações, muitas vezes, superficiais que vem prejudicando o desempenho e criatividade em atividades acadêmicas, desencorajando a reflexão e o pensamento crítico, resultando em uma aprendizagem rasa.

Há também outro ponto que possui suas controvérsias, quando a educação e tecnologia são os ambientes virtuais de ensino: se por um lado, a educação a distância possibilita a conexão e interatividade entre alunos em lugares de difícil acesso e promovem a chamada democratização do ensino, por outro, tem se tornado um mercado com alta rentabilidade de empresas privadas que estão no centro desse grande negócio que tem sido o ensino a distância.

As projeções discursivas de Lévy (1999), em relação à educação a distância foram as mais promissoras e que seriam capazes de resolver os problemas da educação por meio das ferramentas tecnológicas. “A relação intensa com a aprendizagem, a transmissão e a produção de conhecimentos, não é mais reservada a uma elite, diz agora respeito à massa de pessoas em suas vidas cotidianas e seus trabalhos” (Lévy, 1999, p. 174).

Sem dúvida, o ensino a distância, foi um avanço na educação com a oferta educacional nas regiões mais remotas do país, principalmente no ensino superior, porém nem todos os alunos têm acesso aos dispositivos ou a internet de qualidade, o que não se confirmou a expectativa de Lévy, ainda há muita desigualdade social de acesso e uso das tecnologias educacionais.

Os discursos otimistas e animadores defendidos por Lévy (1999), sobre os modos de conhecimento da cibercultura², em que a interconexão dos computadores do planeta, tornaria a principal infraestrutura de produção, transação e gerenciamento econômicos firmou-se como verdade que pode ser facilmente constatada em uma sociedade conectada que vivemos, no entanto, nem todas as projeções realizadas pelo autor podem ser confirmadas em sua integralidade. De acordo com Lévy (1999, p. 158), duas grandes reformas seriam necessárias nos sistemas de educação e formação.

Em primeiro lugar, a aclimação dos dispositivos e do espírito do EAD (ensino aberto e a distância) ao cotidiano e ao dia a dia da educação. A EAD explora certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos.

Ainda na atualidade, circulam muitos discursos sobre o potencial das tecnologias digitais, como sendo primordial para a qualidade da educação e quanto a isso, não há nenhuma contestação. Elas de fato produzem e possibilitam novas formas de ensino e aprendizagem, no entanto essas tecnologias não produziram, até o momento, o que poderia se chamar de uma pedagogia contemporânea.

Não se pode negar que o avanço tecnológico possibilitou inúmeras conquistas à educação e diversas acessibilidades, principalmente o fato de termos a nossa disposição os livros, artigos, resultados de pesquisas, informações em tempo real sobre acontecimentos no mundo todo, estar conectado com o mundo, poder conhecer os lugares que certamente não será possível de forma física, é um ganho que as gerações anteriores não tiveram, porém quando se trata de sala de aula, Charlot (2020, p. 119) argumenta que “o principal desafio pedagógico, é sem dúvidas a necessária conversão do professor de informações do professor de saber”. O autor explica que o professor de informação é aquele que enumera grandes listas de exercícios técnicos que o aluno precisa memorizar, pelo menos até o momento em que será cobrado em avaliações e afirma que este tipo de professor não tem mais espaço nesta geração, pois em se tratando de informações, esclarece:

Nenhum professor pode, hoje em dia, rivalizar com o google, na coleta de documentos, gráficos, imagens, fotografias, vídeos, etc. Mas ainda é necessário entrar com as palavras corretas no mecanismo de pesquisa, ser capaz de escolher entre os múltiplos links propostos e saber avaliar as informações que são apresentadas - em

² Conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço. (Definição empregada por Lévy, 1999, p. 17).

especial porque em uma web cada vez mais interativa o google também dá acesso a respostas propostas por quem não tem qualquer competência sobre o assunto (Charlot, 2020, p. 109).

Por mais que o acesso à informação esteja cada vez mais disponível, a função do professor, em seu exercício docente como educador, é ainda mais crucial. Isso porque a relação com o saber exige uma dimensão humanizada, afetiva e social, que não pode ser substituída por meros dados ou conteúdos digitais. O conhecimento vai além da simples acumulação de informações: trata-se de um processo que envolve a articulação, a organização e a hierarquização dessas informações de modo a permitir a compreensão de questões, a resolução de problemas e a inserção em um universo de significados. Assim, como aponta Charlot (2020), o saber é algo construído em interação com o outro, e é nesse processo que o educador exerce sua função mais profunda.

Assim, em um mundo cada vez mais repleto de informações e meios cada vez mais fáceis e rápidos de obtê-las, “é do professor do saber que vamos precisar, capaz de gerir as informações de forma eficaz”, de construir e transmitir o sentido, “de incentivar e apoiar nos jovens uma mobilização para aprender que se estenda além da simples coleta de informações (Charlot, 2020, p. 110).

A tecnologia digital colocou a educação em outro patamar, o que claramente facilitou o acesso à informação, e que nas melhores análises tiram os professores da incumbência de serem os únicos responsáveis a transmitir informações para possibilitá-los ser mais professores do saber. Contudo, como afirma Charlot (2020, p. 183), “se reduzimos o aluno a uma rede de neurônios assistida por uma rede digital, nós nos trancamos em uma problemática informação - aprendizagem - memorização”, que por mais interessante que seja, deixa de fora a questão pedagógica central do desejo e da norma, da relação do sujeito com a construção do saber.

Nesta esteira de compreensão da tecnologia digital e as novas formas de educar, Dalbosco (2021, p. 82, 88), afirma que:

O ponto de vista crítico precisa ser elástico o suficiente para não conceber a geração digital simplesmente como uma fonte lucrativa de consumo nem como ela por si mesma se deixasse curvar resignadamente ao uso mercadológico que está subjacente à disseminação da tecnologia digital. Mas também, precisa manter a serenidade para não deixar a geração digital jogada à sua própria sorte [...] contudo, para que isso ocorra, é indispensável que o adulto (educador) não abra mão do seu papel de governante do processo pedagógico.

Nesta perspectiva analisada, tanto por Charlot (2020), como por Dalbosco (2021), é que se encontra o grande desafio da educação contemporânea baseada nos princípios de formação e condição humana, pois sem desejo de aprender, sem a relação com o saber por meio da

mobilização de sentido, posto em atividade e diálogo entre as gerações sobre o que, e para que aprender, seria difícil pensar a noção de qualidade da educação, considerando que aprender ainda é uma relação com o mundo, consigo mesmo e com o outro, seja ela virtual ou presencial.

2.4 Existe um conceito de qualidade da educação contemporânea?

Na obra *Educação ou Barbárie* (2020), Charlot argumenta que o discurso em torno da “qualidade da educação” ganhou força a partir da década de 1980 e, desde então, vem se intensificando. Esse discurso está fortemente vinculado a uma lógica de desempenho e competitividade, em que a principal preocupação das instâncias de gestão educacional passa a ser o aumento da produtividade em detrimento de uma reflexão mais profunda sobre o sentido formativo da educação.

De acordo com Charlot (2020), o discurso sobre a qualidade da educação teve origem entre políticos e especialistas ligados à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sendo posteriormente difundido pelo Banco Mundial. Esse discurso vem ganhando força e se consolidando como dominante, ao passo que, nos anos 1970, a principal preocupação era com a ampliação da escolarização. No discurso atual, qualidade e equidade aparecem como conceitos associados; no entanto, a equidade é frequentemente tratada como um efeito colateral da busca por qualidade, e não como uma finalidade em si. Enquanto nos anos 1970, os debates educacionais estavam fortemente ancorados em questões sociopolíticas como igualdade e justiça social, hoje essas discussões são cada vez mais moldadas por uma lógica econômica e gerencial. Nessa perspectiva, a não inserção de indivíduos no sistema escolar, assim como o fracasso escolar, são vistos como obstáculos à produtividade e à formação de capital humano, contrariando os objetivos de eficiência que orientam essa visão de educação.

De acordo com esta lógica neoliberal, melhorar a qualidade da educação supõe aumentar a produtividade inspirado no mercado e consumo privado competitivo que introduz os ideais de concorrência e individualismo no aluno desde os anos iniciais escolares por meio de diversas formas, incluindo as avaliações entre alunos e entre os estabelecimentos de ensino. “Os responsáveis políticos e administrativos reduzem o custo do funcionamento do sistema escolar lutando contra a repetição por meio de medidas regulatórias muito mais do que por meio de soluções pedagógicas” (Charlot, 2020, p. 74). Há um esforço em todas as esferas do campo educacional para implantar os ideais de desempenho técnico de várias maneiras, incluindo as

avaliações comparativas, inclusive entre os profissionais da educação que são liderados por gestores como fazem nas grandes empresas e incentivados pela produtividade.

Segundo Freitas (2024, p. 8), “a responsabilização ao estilo empresarial tem sido a proposta mesmo no Ministério da Educação atual que, ao apoiar este tipo de pressão por resultados, incentiva estados e municípios a irem na mesma direção”. Esta pressão “flui escala abaixo e chega ao professor e ao estudante”. Neste modelo de gestão, os professores são convocados a entrarem nessa corrente de gerenciamento do ensino aderindo ao discurso de que sua profissão depende exclusivamente da sua capacidade de se reinventar, adaptar, mudar suas metodologias e adequá-las para melhorar seu desempenho e consequentemente a qualidade da educação que depende, em grande proporção da sua produtividade, enquanto um profissional de excelência garantindo seus empregos.

Estas características de gerenciamento empresarial empregadas no setor educacional, vêm acompanhadas do discurso de que só assim será possível melhorar a qualidade da educação. Qualidade essa que aparece nesses discursos de forma reducionista e empobrecida, sendo pautada no desempenho de competências técnicas como meio de alcançar a eficiência no setor produtivo da sociedade. Assim, Charlot (2020, p. 75) argumenta que: “uma política de qualidade, um melhor gerenciamento e injeção de profissionalismo induzem uma avaliação rigorosa e frequente da produtividade do sistema”. Pode-se perceber que o que se entende por qualidade da educação, na atualidade, está relacionado aos resultados obtidos nas avaliações em todos os campos da educação.

De acordo com Charlot (2020, p. 75), “a partir dos anos 1980, o tema avaliação tornou-se *slogan* dos discursos públicos sobre educação”. Isso se justifica porque esta nova reconfiguração do sistema de ensino está estruturada em torno das habilidades técnicas e competências visando a produtividade que precisa ser regularmente avaliada e gerenciada em prol de alcançar a qualidade do ensino e se possível melhorar continuamente, de acordo com as demandas do setor produtivo.

Neste mesmo entendimento, Freitas (2024, p. 5) afirma que “os processos de avaliação por responsabilização com base em um conceito de qualidade empresarial estarão cada vez mais em voga”, destinados a habituar os estudantes a estas lógicas e a garantir o sucesso destas finalidades. Este projeto educativo baseado no capital que visa se fortalecer e implantar nos jovens, os ideais de lucro, eficiência e técnica, inclui também, o controle da forma e o conteúdo que a escola deve ensinar, ditando as regras a serem seguidas pelos docentes e instituições em nome das metas a serem alcançadas.

Esse discurso de qualidade, baseado nos modelos empresariais restringe a atuação do professor ao cumprimento de diretrizes destinadas a atender os objetivos de domínio do capitalismo e ainda reforça, mesmo que implicitamente, a “difusão de uma justificativa meritocrática para as desigualdades e mazelas do sistema, transferindo a responsabilidade da pobreza para os próprios pobres, como se fosse uma opção pessoal, e isentando o sistema social vigente” (Freitas, 2024, p. 5).

As referências sobre avaliação, nos discursos atuais, como parâmetro para medir a qualidade da educação são tão persistentes nas mídias, como se pudessem mensurar a qualidade por meios estritamente técnicos, o que reforça a mercantilização da educação.

No entanto, como afirma Freitas (2024), é preciso especificar de qual qualidade estamos falando, ela pode ter sua compreensão limitada ao âmbito do sistema atual como aprimoramento da qualificação do trabalhador para as novas tecnologias da produção que visa apenas o treinamento dos jovens para as habilidades técnicas de mercado analisadas por meio de avaliações. Para Charlot (2020, p. 75), essas formas de avaliações, desempenham funções enquanto aprendizagens de habilidades técnicas e ao mesmo tempo enquanto referencial de qualidade da educação, o que “leva a avaliar escolas, universidades, sistemas educacionais a partir de operações que utilizam critérios que não foram objeto de debate e cuja pertinência é por vezes, contestável”.

Diante desses discursos contemporâneos, buscamos, por meio destas reflexões, um caminho para compreender como esta qualidade vem sendo defendida sem ser conceituada. Segundo Charlot (2020), podemos julgar que uma educação, um sistema de ensino, uma escola são ou não de qualidade a partir de critérios, implícitos ou explícitos, muito diversos:

Um ensino é bom porque a elite que forma é de alto nível, ou porque não abandona ninguém no caminho, ou porque atende às expectativas dos empregadores, ou porque prepara cidadãos que recusa qualquer forma de discriminação, etc? A qualidade invocada refere-se aos conhecimentos adquiridos, a consciência crítica e a autonomia do aluno, a empregabilidade no mercado de trabalho, a uma qualidade social, a uma consciência cívica e religiosa, etc (Charlot, 2020, p. 77).

Diante das reflexões e questionamentos apontados pelo autor, não há um consenso sobre o conceito de qualidade na educação contemporânea, aquilo que pode ser entendido por alguns, como sendo de qualidade, pode não ser para outro. E desta forma o tema é colocado no centro de grandes debates políticos, econômicos, administrativos e até pedagógicos sem conceituar o que se entende por qualidade. E neste vazio, e sem debates são implantadas políticas, reformas e práticas educacionais que atendem aos próprios interesses econômicos. Desta forma, Charlot (2020, p. 77) demonstra certa preocupação:

se não definirmos a qualidade da qual falamos, existe igualmente um risco de manipulação retórica: criticamos o ensino atual, colocamos o princípio geral de uma educação de qualidade e introduzir, sem debates, políticas, estruturas e práticas que atendem aos próprios interesses econômicos, sociais ou ideológicos como se fossem forma evidentes de operacionalização da exigência de qualidade.

Neste cenário de busca pela produtividade e homogeneidade das formas de avaliação e consequentemente do ensino, a sociedade contemporânea segue com seus discursos de qualidade, sem a devida reflexão sobre o que significa esse termo, compreendendo apenas em sentido de competência técnica e desempenho, sempre relacionada ao conceito capitalista, seguindo modelos pré-estabelecidos como se a qualidade estivesse relacionada estritamente a padrões universais que podem ser facilmente copiados e transportados para qualquer comunidade de estudantes. Uma qualidade ancorada em modelos para atender fins comerciais em larga escala, como afirma Schleicher que acredita que os países com melhores resultados nas avaliações do PISA possam servir de exemplos a serem seguidos:

Os formuladores de políticas na área da educação podem se beneficiar das comparações internacionais, do mesmo modo que os líderes comerciais aprendem a administrar suas empresas para que tenham sucesso: inspiram-se em outros e adaptam as lições aprendidas para outras situações (Schleicher, 2018, p. 68 apud Charlot, 2020, p. 78).

Assim esse conceito de qualidade reduzido a números obtidos em avaliações de desempenho, apenas com base em uma amostra de conhecimentos das áreas de Língua Materna, Matemática e Ciências, como é o caso da avaliação do PISA, sem considerar todas as outras áreas do conhecimento como a História, a Geografia, a Sociologia, Filosofia, Educação Física, Arte e ainda, sem considerar que todo esse conhecimento se relaciona com o sujeito em suas experiências de vida. Se compreendermos que a qualidade da educação pode ser mensurada por meio de um modelo de avaliação universal é, nas palavras de Charlot, “aceitar implicitamente e promover uma concepção empobrecida da educação, da cultura e da espécie humana” (Charlot, 2020, p. 78).

Charlot, (2020, p. 79) argumenta que nesta lógica empresarial, o discurso sobre a educação se apresenta desprovido de um conceito consistente que justifique a qualidade da qual se fala, pois não levanta “explicitamente a questão antropológica implícita”. E que o homem é um produto dos sistemas de aprendizagem de modo que essas produções, “como a de todos os bens ou serviços, devem ser confiadas a profissionais e podem ser racionalizadas, otimizadas pelo marketing e avaliadas em termos de fluxos quantitativos”.

Se a compreensão do conceito de qualidade for por este viés de profissionalização, racionalização e gestão, pode se falar em melhorias da educação no sentido de maior alcance no atendimento ao aluno, com políticas de universalização do ensino, mas um ensino mecanizado, baseado apenas na produtividade técnica, contudo, o autor adverte que ao simplificar as políticas de educação aos dispositivos de gestão é propor uma educação como um produto simples e direto do processo de ensino, “enquanto ele é o efeito complexo de um processo de autoprodução assistida” (Charlot, 2020, p. 79).

Assim como, para Charlot (2020) não existe, até o momento, uma Pedagogia contemporânea, é possível inferir que também não há um conceito claro para o que se entende por “qualidade” da educação, a não ser, que se entenda qualidade relacionada a um mecanismo de acessibilidade à informação e aprendizagem estritamente técnica como bem de consumo. Não é simples conceituar o que seria a qualidade da educação, pois educar não é um processo unilateral. Por mais bem intencionado e preparado que o professor esteja, é necessária a contrapartida do aluno, o interesse e o desejo de aprender.

Portanto, como ainda não se tem um conceito de qualidade, com princípios claros ancorados em fundamentos antropológicos, o que prevalece são as concepções reducionistas defendidas nos discursos neoliberais em que a qualidade está relacionada à lógica dominante do desempenho e concorrência generalizada.

3 OS DISCURSOS NEOLIBERAIS SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Este capítulo toma como ponto de partida as pesquisas e reflexões de Dardot e Laval (2016, 2018), em relação ao discurso sobre a qualidade da educação contemporânea enquanto um conceito reducionista e empobrecido, pautado por uma lógica mercadológica em que a qualidade se apresenta como sinônimo de desempenho e concorrência. Parte-se da perspectiva e olhar desses autores sobre a educação contemporânea, com o objetivo de compreender o processo a que se chegou, daquilo que se aproxima de uma definição obscura e puramente técnica do que se pode chamar de qualidade da educação. Neste mesmo entendimento, Charlot afirma em sua obra *Educação ou Barbárie* (2020), que não há mais grandes debates pedagógicos sobre a educação na atualidade, porém o fato de não haver “os grandes debates pedagógicos, não quer dizer que não há outros discursos sobre educação” (Charlot, 2020, p.72). Assim este espaço é ocupado por discursos de especialistas de diversas áreas como por exemplo, administradores, contadores, estatísticos, entre outros, que ocupam este lugar de fala sobre a qualidade da educação. Desta forma, esses discursos trazem uma visão reducionista e empobrecida do que pode caracterizar a qualidade da educação, sem considerar o homem em sua questão antropológica, “eles visam acima de tudo, melhorar a produtividade da aprendizagem - o que é lógico em um mundo dominado pela preocupação com o desempenho e concorrência” (Charlot, 2020, p. 72).

Partindo de algumas pistas sobre as origens e disseminação desses discursos observadas nas obras de Charlot, que apresentam uma preocupação com os rumos contraditórios em que os discursos e práticas educacionais têm seguido, analisaremos com foco principal, neste capítulo, os discursos do neoliberalismo presentes na educação contemporânea ancorados nas obras; *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* de Dardot e Laval (2016), e também, os estudos e reflexões de Laval em sua obra: *A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público* (2019), em que os autores defendem como tese central que “o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica”, é em primeiro lugar e “fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados”. Assim, “a racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (Dardot; Laval, 2016, p. 15).

Para a análise dos discursos educacionais contemporâneos, torna-se imprescindível compreender, de maneira objetiva, o conceito de neoliberalismo. Sob essa perspectiva, Dardot

e Laval (2016) descrevem como um sistema constituído por discursos, práticas e dispositivos que configuram uma nova racionalidade governamental, fundamentada no princípio da concorrência como norma universal das relações sociais.

Analisar o conceito de neoliberalismo sob a perspectiva de Dardot e Laval (2016), possibilita compreender como este modelo capitalista e empresarial exerce influência nas políticas públicas educacionais e como os discursos sobre a qualidade da educação contemporânea estão embasados neste conceito, como forma de ensinar e aprender. Não são apenas discursos externos impostos sobre as instituições, mas são discursos que invadem o campo educacional e que os constitui, como forma de modernização das relações de ensino e aprendizagem dentro do ambiente escolar e na comunidade. Assim os currículos educacionais passaram a incorporar esses conceitos de produtividade e concorrência do meio empresarial.

Considerando a relevância desses autores e suas grandes contribuições para pensar a educação contemporânea, traz-se conceitos e análises realizadas por eles para que seja possível refletir sobre os discursos que estão sendo construídos e disseminados, como o ideal para a compreensão da noção da qualidade da educação neste cenário atual, e espera-se que esta discussão promova um espaço de debates para repensar a educação como um processo antropológico-formativo do sujeito.

A contemporaneidade é marcada pela busca incessante de espaços individuais em uma competição desenfreada por posições de destaque na sociedade, no mundo capitalista, utilitário e consumista. Assim, pensar a educação enquanto um processo formativo humano para a vida é um desafio que se coloca na atualidade, contrapondo-se a uma educação que tem se tornado quase que exclusiva para atender aos fins do mercado, do trabalho e do consumo em que visa o desempenho e a competitividade.

Com base nestas questões apresentadas, os questionamentos que orientam esta análise, neste capítulo, são: O que caracteriza o discurso neoliberal sobre a qualidade da educação? Que tipo de relação com o saber existe neste discurso? É possível construir uma relação com o saber em uma educação pautada no desempenho e concorrência?

Não se tem a intenção de responder a essas questões, mas o objetivo é fazer uma análise crítica ao caráter empobrecido e reducionista da forma como o discurso da qualidade se desenvolve e refletir também, sobre o tipo de relação com o saber que está sendo construída a partir desse discurso. Para esta análise, abordaremos cinco pontos fundamentais: a) primeiro, faremos uma reflexão sobre o que se entende por qualidade da educação neste discurso neoliberal em face da concorrência como princípio de desempenho; b) segundo, abordaremos a inserção do discurso empresarial em que a educação é considerada um produto de mercado e

suas consequências; c) em terceiro, faremos uma reflexão sobre o culto à eficiência e inovação em que o sujeito é visto apenas como um técnico, um agente capaz de resolver problemas; d) em quarto, faremos uma reflexão sobre a transformação identitária do professor diante das exigências de uma educação empresarial; e) em quinto, trataremos sobre o papel da avaliação como parâmetro de qualidade em um discurso reducionista e empobrecido influenciado pelo neoliberalismo.

Compreender esses cinco aspectos, os quais estão diretamente ligados à constituição do discurso contemporâneo sobre a qualidade da educação, significa analisar em que medida o discurso neoliberal permeia as instituições escolares. Tal análise revela como a cultura empresarial do mundo contemporâneo tem se infiltrado nos espaços educativos, sendo, muitas vezes, incorporada pelos próprios educadores, ainda que, por vezes, de forma não totalmente consciente.

3.1 O neoliberalismo e a concorrência em nome da qualidade da educação

A sociedade contemporânea valoriza o consumo, o status social, a publicidade e o individualismo como meio de concorrência. É uma sociedade em que os indivíduos buscam incessantemente o lucro e acúmulo de riquezas. Os discursos midiáticos são fortemente baseados na busca obsessiva pela ascensão social como meio de alcançar a felicidade e autorrealização, e neste sentido a educação tem sido afetada por esses discursos reducionistas e utilitários em uma tentativa de acompanhar as mudanças sociais e tecnológicas. Assim, a educação, está basicamente a serviço desta sociedade para satisfazer os anseios mercadológicos pautados nas ideias de concorrência e desempenho.

Cada vez mais, os discursos neoliberais invadem todos os campos sociais, inclusive o setor educacional em todas as instâncias do sistema de ensino. Este empenho em disseminar os princípios neoliberais na educação se justifica por ser uma instituição de formação e dentro desta lógica de mercado, quanto mais cedo o sujeito for doutrinado por estes princípios, melhores serão os resultados para o setor produtivo. Essas são as muitas faces do discurso neoliberal que permeia a sociedade, nunca se ouviu falar tanto, em um discurso sobre a qualidade da educação que é necessária para atender aos anseios neste novo cenário e do avanço tecnológico. Muitos pais, ao colocarem os filhos em uma escola, esperam que eles tenham uma educação que os possibilite ter uma boa profissão, que seja reconhecida e que forneça um padrão de vida cada vez melhor, que eleve sempre o seu potencial de consumo. Esses discursos,

que parecem surgir na sociedade como se fossem naturais, provém dos discursos do neoliberalismo que estão por toda parte.

Para analisarmos essas questões, utilizaremos os conceitos do neoliberalismo em Dardot e Laval (2016), em sua obra: *A nova razão do mundo e a formação do sujeito empresa* e também, os estudos e reflexões de Laval em sua obra: *A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público* (2019). As pesquisas e estudos realizados pelos autores pontuam que o discurso neoliberal vai muito além dos fatores econômicos, políticos ou ideológicos. “O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades”. Em outros termos, “com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (Dardot, Laval, 2016, p. 14).

Cenci e Petry (2020), também enfatizam, fundamentando suas análises em Dardot e Laval (2016), que o neoliberalismo transformou profundamente as relações sociais contemporâneas. “Reorganizando-se em novas bases, instaurou a concorrência generalizada como seu núcleo, envolvendo com ela não apenas as atividades econômicas, mas também as relações sociais e a própria esfera da subjetividade”. O problema é que “o neoliberalismo não se constitui apenas em uma ideologia, em um sistema político ou em um modelo econômico” como a princípio, de forma superficial, poderíamos pensar, no entanto, constitui-se como “um sistema normativo, uma racionalidade, de modo a estender sua influência ao mundo todo, imprimindo a lógica do capital não apenas às relações sociais, mas também a todas as esferas da vida humana e, sempre que possível, até ao mais íntimo dela” (Cenci; Petry, 2020, p. 4).

O neoliberalismo é entendido como uma forma de governança ampla que busca um desdobramento dos princípios de mercado e desempenho em todos os aspectos da vida do sujeito. Importante destacar que o conceito de governança, empregado por Dardot e Laval (2016), provém das pesquisas de Michel Foucault na obra “Nascimento da Biopolítica” (2008). Nesta obra Foucault, apresenta o neoliberalismo em seu plano de análise como “razão governamental, isto é, dos tipos de racionalidade que são empregados nos procedimentos pelos quais se dirige, através de uma administração de Estado, a conduta de homens” (Foucault, 2008, p. 327, apud Dardot; Laval, 2016).

Nesta obra, como esclarece Dardot e Laval (2016), não se trata de compreender o neoliberalismo enquanto práticas de governo apenas no campo econômico, mas um governo que “visa, na verdade a obter um autogoverno do indivíduo, isto é, de produzir certo tipo de relação deste consigo mesmo”. Assim a concepção de governabilidade extrapola as questões

políticas e de mercado e passa a operar nos modos de vida particular e privado do indivíduo. Passando da esfera institucional do Estado para a esfera social e pessoal. Assim, “governar é conduzir a conduta dos homens, desde que se especifique que essa conduta é tanto aquela que se tem para consigo mesmo quanto aquela que se tem para com os outros”. Desta forma, “o governo requer liberdade como condição de possibilidade, [...] isto é, agir ativamente no espaço de liberdade dado aos indivíduos para que estes venham a conformar-se por si mesmos a certas normas” (Dardot; Laval, 2016, p. 16, 17).

Esta norma impõe a cada indivíduo a ideia de que ele precisa entrar em um mundo de competição generalizada uns contra os outros, organiza as relações sociais de acordo com o modelo mercadológico. “Obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa” (Dardot, Laval; 2016, p. 15).

De acordo com Dardot e Laval (2016), precisamos compreender que essa noção de “governo”, não se refere apenas à instituição ‘governo’, mas trata-se de uma ideia de atividade de dirigir a conduta dos indivíduos, de si mesmo e dos outros. Esta racionalidade neoliberal impõe uma forma de vida com normas de convivência aceitas e legitimadas institucionalmente e subjetivamente. Assim, os princípios de concorrência generalizada orientam a vida das pessoas, determinam seus modos de viver, de se comportar diante de si e da sociedade. Esses princípios de concorrência, como necessidade de vida, passam a incorporar a vida das pessoas com certo grau de naturalidade, como forma de desenvolvimento pessoal e social.

De acordo com Dardot e Laval (2016), o Estado foi reestruturado de duas maneiras: “de fora, com privatizações maciças de empresas públicas que põe fim ao “Estado produtor”, mas também “de dentro, com a instauração de um Estado avaliador e regulador que mobiliza novos instrumentos de poder e, com eles, estrutura novas relações entre governo e sujeitos sociais” (Dardot, Laval; 2016, p. 268, 269). Desta forma, ainda que o Estado seja visto como o instrumento responsável para reformar e administrar a sociedade para colocá-la a serviço das empresas, ele mesmo deve curvar-se às regras de eficácia das empresas privadas. Esse desejo “de impor no cerne da ação pública os valores, as práticas e o funcionamento da empresa privada, conduz à instituição de uma nova prática de governo”. Essas mudanças trazidas do setor empresarial, não têm apenas o objetivo de aumentar a eficácia das ações públicas, mas “subverte radicalmente os fundamentos modernos da democracia, isto é, o reconhecimento de direitos sociais ligados ao status de cidadão”. Assim, “a redução da intervenção política a uma interação horizontal com atores privados introduz uma mudança de perspectiva” (Dardot, Laval; 2016, p. 270). Esta mudança da eficácia é incorporada na sociedade por meio de uma

cultura empresarial da concorrência generalizada e do desempenho de suas competências e habilidade em relação aos outros.

Neste modelo empresarial, os princípios são transferidos para todos os campos da vida dos indivíduos levando-os a aderir e incorporar em suas práticas sociais como meio de desempenho de si mesmo. Diante da intervenção do neoliberalismo, são criadas situações de concorrência em todos os setores, desde os primeiros anos de vida, em especial na vida escolar e que se estende durante a vida adulta.

Os princípios do modelo empresarial tende a homogeneizar os indivíduos conduzindo a ideia de que o sucesso depende exclusivamente de sua competência e desempenho diante dos seus objetivos, o que tende tornar a desigualdade uma questão mais naturalizada, pois o sucesso depende do esforço e da determinação que se emprega para alcançar aquilo que se deseja.

O neoliberalismo promove a valorização daqueles considerados mais aptos, ao mesmo tempo em que difunde a ideia de que todos os indivíduos são capazes de se adaptar às exigências competitivas do mercado. Esse discurso enfatiza o aprimoramento individual como caminho para o sucesso, responsabilizando cada sujeito por seu desempenho e inserção no mundo da concorrência. Nesse contexto, os desafios e pressões impostos pela lógica competitiva são transferidos integralmente para o indivíduo, que passa a ser visto como o único responsável por sua adaptação e êxito dentro do sistema.

Esse discurso neoliberal introduz uma nova racionalidade governamental que opera pela responsabilização individual, levando os sujeitos a internalizar a obrigação de agir conforme comportamentos e subjetividades socialmente prescritos. Essa lógica se manifesta no trabalho, na escola e em diversas esferas da vida social, promovendo a ideia de que cada indivíduo deve constantemente desenvolver suas competências pessoais para se adaptar às exigências de uma economia globalizada. Espera-se, assim, que todos atuem como gestores de si mesmos, capazes de reagir com agilidade, inovar, tomar decisões e lidar com a complexidade da vida moderna, assumindo, de forma autônoma, a responsabilidade por seu desempenho e por soluções aos problemas que enfrentam.

Neste discurso do neoliberalismo, em que coloca sobre o sujeito a responsabilidade e uma suposta autonomia para desenvolver-se a si mesmo, não se trata do “cuidado de si”, da interpretação foucaultiana, como um fim em si mesmo, não se desenvolve a si mesmo com finalidade única de produzir certa relação com saber para si. Nos princípios do neoliberalismo, a justificativa para o trabalho de si mesmo está baseada na ordem econômica e mercadológica, que ultrapassa o indivíduo porque é concebida para conformar a conduta do indivíduo aos princípios da concorrência. “É claro que o indivíduo trabalha a si mesmo para se tornar mais

produtivo; contudo, ele trabalha para se tornar mais produtivo a fim de tornar a empresa - que é a entidade de referência - mais produtiva” (Dardot, Laval; 2016, p. 336).

Desta forma o neoliberalismo faz com que as normas e princípios necessários para o sucesso empresarial de eficácia das empresas seja transferido para a vida individual e pessoal dos sujeitos, visando desenvolvê-los, melhorar o desempenho, encontrar suas melhores habilidades e transformá-los em sujeitos dotados de competência técnica profissional para que possam estar habilitados a concorrerem e buscarem cada vez mais sucesso.

De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 336), o indivíduo neoliberal deve desenvolver certas qualidades que remetem ao universo social em que a apresentação de si mesmo é um desafio estratégico para a empresa, a fim de corresponder ao desempenho que se espera dele: “o indivíduo deve ser aberto, síncrono, positivo, empático, cooperativo, não é para a felicidade dele, mas sobretudo e em primeiro lugar para obter um colaborador”.

Com essa responsabilidade e compromisso de desenvolver a si mesmo com as qualidades que o mercado empresarial dita, como sendo as essenciais para se viver no mundo competitivo, os sujeitos se envolvem em uma relação superficial, individualista e competitiva exacerbada, acreditando que entrar neste mundo de competição é o caminho para o sucesso pessoal e profissional.

Com todos estes requisitos exigidos para a construção do sujeito ideal tornando-se um modelo geral a ser imitado, com atitudes que devem ser valorizadas, na criança e no aluno com um potencial profissional que será solicitado em um futuro próximo, cabe a escola enquanto instituição, educar este sujeito nos termos desta nova demanda de mercado. Deste modo, como afirma Laval (2019, p. 29), “o homem flexível e o trabalhador autônomo são as referências do novo ideal pedagógico”.

Assim, a educação tem sido reconfigurada para dar conta de atender estes fins e demandas mercadológicas em um sentido utilitarista e com as qualificações e o tipo de sujeito desejado. Laval (2019, p. 30), afirma que “a educação não dá apenas uma contribuição fundamental à economia, não é apenas um *input* em uma função de produção, mas é entendida como um fator cujas condições de produção devem submeter plenamente a lógica econômica”. Desta forma, a educação é considerada uma atividade essencial para a manutenção deste sistema econômico com custo-benefício e que dará retorno como uma mercadoria qualquer.

Ao tratar a educação como um produto a ser entregue ao mercado, acompanhada de uma valorização da empresa, enquanto modelo de produção, pode se perceber o discurso, que mesmo contraditório, há o discurso de uma qualidade da educação para formar este sujeito, pois “a própria empresa se torna qualificadora e se encontra envolvida no aprendizado e acaba se

confundindo com a instituição escolar em estrutura de aprendizagens flexíveis” (Laval, 2019, p. 30).

Ainda, quando se trata de discursos sobre a qualidade da educação, a partir dos princípios do neoliberalismo, nota-se que as mudanças educacionais estão sendo cada vez mais reguladas para se adequarem às condições sociais e subjetivas do que é imposto pelo mercado produtivo em que a concorrência, competência e desempenho são as palavras que estão no centro dos discursos, sempre com foco na produtividade.

Segundo Laval (2019, p. 37), “a escola neoliberal também pretende melhorar a qualidade da força de trabalho em seu conjunto sem aumentar impostos, e na medida do possível, reduzir o gasto público”. Toda essa façanha será possível, com as campanhas implantadas e parcerias público-privadas firmadas que diversificam o financiamento da educação, onde o lema é administrar a escola com maior eficiência como fazem as empresas, “reduzir a cultura ensinada na escola às competências indispensáveis para a empregabilidade dos assalariados, promover a lógica de mercado na escola e a competição entre famílias e estudantes pelo (bem escasso e conseqüentemente caro) da educação” (Laval, 2019, p. 37).

Diante das reflexões que realizamos até aqui, pode-se inferir, com base nos autores acima mencionados, que a qualidade da educação, diante dos discursos neoliberais que permeiam o setor educacional é pautada nas características exigidas pela formação dos sujeitos que devem ser:

O mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição (Dardot; Laval, 2016, p. 325).

Portanto, a noção de qualidade da educação, nos parâmetros neoliberais, precisa dar conta de equipar o indivíduo com informações e aprendizagens instrumentais para atender todas estas características apontadas para a construção do “sujeito ideal”. A escola deve agir com a ordenança das empresas, sendo um espaço que abarca todas as inovações, que esteja aberta a orientar-se para as mudanças permanentes e rápidas e que consiga fazer as adaptações necessárias às variações da demanda do mercado pela busca constante da excelência.

3.2 Educação como produto de mercado no discurso neoliberal

O discurso atual sobre a qualidade da educação nos aponta para um vínculo ao discurso da qualidade mercadológica como produto ancorado no princípio da eficiência. Este processo de transformação vem sendo implantado aos poucos com ideias de modernização e inovação para acompanhar o desenvolvimento econômico mundial e tomando para si os discursos de eficiência, na entrega do bem de consumo. Sendo assim todo produto disponível no mercado tem o objetivo de ser comercializado. Então questiona-se: Quem são os consumidores deste produto? O que este consumidor espera do atendimento em um sistema de ensino orientado pelo mercado?

Laval (2004), destaca que a adoção de práticas que são herdadas do campo empresarial na gestão educacional e na organização do sistema escolar contraria os princípios de formação da educação. O autor enfatiza que, “é preciso uma boa dose de irrealidade para considerar que a educação é um bem privado que pode ser apropriado por um indivíduo” (Laval, 2019, p. 184). Este discurso empresarial aparece, na maioria das vezes, de forma implícita e até contraditória, pois a educação é um direito universal e primordial em uma sociedade que visa o desenvolvimento humano com igualdade, ao mesmo tempo é considerado, por meio deste discurso, um bem comercializável. Laval (2004, p. 184) argumenta que:

O discurso oficial, cheio de referência à oferta e a demanda na educação, com frequência emprega os termos econômicos de maneira muito metafórica. Além do fato de que os consumidores não são nem livres nem iguais, convém recordarmos que, no mercado de ensino, a escolha não é exclusiva dos consumidores, pois para escolher de fato eles precisam de se esforçar para serem escolhidos pelos estabelecimentos desejados, que ocupa uma posição de força em relação a demanda excedente.

Assim, o mercado funciona de acordo com a procura e a demanda, e o “bom ensino” é um bem ainda considerado escasso neste mercado, ou seja, as vagas são poucas e quem escolhe os clientes são os estabelecimentos de ensino. Neste sentido inicia-se a corrida para ocupar essas vagas de maior prestígio social em que os critérios de escolha passam a ser determinados por interesses próprios, tanto das instituições de ensino, quanto dos próprios pais e estudantes que são obrigados a entrarem na disputa individualista e competitiva. As instituições de ensino mais renomadas precisam manter seu padrão de qualidade e nessa lógica selecionam-se os alunos mais dedicados, mais estudiosos, os que estão de acordo com o perfil que a instituição deseja e se possível melhorar a oferta e se manter no topo da concorrência. Laval (2004, p. 185) argumenta que:

Deveríamos concluir que o mercado de ensino é na realidade, um dispositivo social oficioso de autoseleção que, por trás da argumentação falaciosa da racionalidade de interesse próprio, propicia a seleção social e étnica dos alunos em sociedade hierarquizada que caracterizam por uma escola de massa e valores que impedem uma segregação oficial escancarada.

Essa lógica de mercado como da “livre escolha” do consumidor em nome da inovação que os novos tempos exigem, aparecem nos discursos como uma pseudo democratização que invoca os ideais de descentralização e de uma certa autonomia do papel da escola e da escolha dos pais, porém esta autonomia é camuflada e beneficia, na verdade, as classes sociais que possuem maior capital financeiro e que também compartilham dos mesmos valores e lógicas do mercado, que valorizam e apoiam a concorrência, o desempenho e eficiência e que dispõe de recursos suficientes que lhes permitem fazer essas escolhas.

Assim, esse modelo de educação aumenta as desigualdades sociais e limita o acesso das classes de condições econômicas inferiores, mesmo que não seja este discurso, ele fica implícito nas contradições dos discursos de qualidade.

De acordo com Laval (2019, p. 186), “o mercado está associado a uma normatização da produção educacional garantida por avaliações centralizadas e calibradas por critérios padronizados”. E esses critérios estabelecidos são regidos por essas diretrizes de mercado que em nome da eficiência econômica e social, a definição das diretrizes curriculares, a escolha dos métodos e a ordem de apresentação dos conteúdos e disciplinas a serem ensinadas são ditadas por este padrão mercadológico, enquanto que os professores tornam-se apenas cumpridores de demandas. Assim, cada vez mais o perfil de empresa é instalado nas escolas em prol de melhorar a eficiência do sistema, dando ênfase nos resultados avaliativos e altera significativamente o foco do ensino, tirando o professor do lugar de autoridade no processo educacional, tornando-os, alinhados com os objetivos da empresa que visa a rentabilidade, desempenho e concorrência.

Com a justificativa da eficiência, o modelo empresa sugere a ideia de que os diretores de escola devem ter maior autonomia para controlar o orçamento e manter o bom funcionamento da escola. Cabem aos diretores agirem como administradores, os quais devem encontrar soluções para os problemas, tornar as escolas menos dispendiosas, o ensino e os professores devem ser mais flexíveis, mais criativos e cada vez mais inovadores. Porém, Laval (2019), cita que em pesquisas realizadas nos Estados Unidos, algumas formas de autonomia em que a gestão da escola passa para o controle dos professores parecem suscitar maior motivação, mas a forma que dão mais poder aos diretores não apresentam melhoras semelhantes. De modo geral, segundo as pesquisas feitas naquele país, “não é a autonomia em si que leva à melhoria

dos resultados dos alunos, mas o fato de a escola voltar a se concentrar em sua missão principal, a aprendizagem dos saberes” (Laval, 2004, p.187).

É bom destacar que a autonomia dada à escola, diante da doutrina do neoliberalismo, não se trata da autonomia de ensinar, mas daquela empregada para resolver os problemas como um meio imediatista de entregar resultados. Trata-se da “liberdade” de fazer como quiser, desde que não interfira no padrão de eficiência. “O mercado tem visão de curto prazo, e as soluções que pregam são superficiais, imediatistas [...], enquanto a solução para muitos dos problemas da educação demanda decisões que funcionam no longo prazo” (Laval, 2019, p. 187).

Por essas razões não é de se estranhar que o sistema empresarial tende a encontrar certa resistência ao ser implantado na escola e por isso os discursos não podem ser escancarados. Precisam estar sob um outro discurso que é o da inovação, criatividade, desenvolvimento pessoal, ainda que este desenvolvimento de si, seja para ocupar certa posição no mercado.

Laval (2019, p. 188), argumenta que “a obsessão por resultados pode ter um efeito perverso sobre a motivação dos alunos, reduzindo o ensino, à fabricação, sem alegria, sem envolvimento pessoal, de um capital humano eficiente”. Assim como, para a empresa o empregado só precisa executar bem a sua função, este modelo de educação, não tem a preocupação com a formação do sujeito para além da mão de obra a que se destina o ensino.

Desta forma, as argumentações inspiradas no neoliberalismo, que acreditam ser capazes de estabelecer uma relação entre autonomia das escolas, a livre escolha dos pais e a eficiência, “esquecem que essa eficiência, ainda que seja buscada globalmente e não apenas em certas categorias de alunos, é indissociável da equalização das condições de ensino” (Laval, 2019, p. 188). Nesta lógica da eficiência, os alunos considerados bons e produtivos estarão sempre separados dos alunos menos produtivos, pois neste espaço de concorrência só tem lugar para os melhores, que na maioria das vezes, são aqueles que vêm de um contexto social privilegiado.

A dinâmica social contemporânea, pautada por uma lógica que estabelece distinções entre ganhadores e perdedores, conduz os indivíduos à obrigatoriedade de participar de um sistema competitivo, no qual é necessário fazer escolhas e contribuir para a configuração de mecanismos que reforçam a separação entre os grupos sociais.

O discurso educacional que aborda a concorrência como necessária para obter a qualidade e eficiência do ensino, tem o efeito objetivo de favorecer ainda mais os alunos que já possuem as melhores condições, econômicas, sociais e culturais, por isso podem escolher e ser escolhidos pelos estabelecimentos de maior prestígio portanto, tem o efeito de funcionar, nestes tempos de inovação e individualismo escolar, como um sistema de diferenciação e exclusão legítima, diante desse discurso neoliberal.

3.3 O discurso de modernização e eficiência em um mundo em movimento

A palavra eficiência vem sendo empregada no discurso educacional neoliberal como um termo relacionado à qualidade, porém ao consultarmos alguns sinônimos com os quais esta palavra está associada encontramos: competência, produtividade, energia, efetividade, habilidade, capacidade, entre outras que remetem diretamente ao mundo empresarial como culto à técnica, como força e mão de obra de trabalho.

Segundo Laval (2004, p. 194), a imitação do mundo da empresa privada é justificada pela busca da eficiência. O tema da escola eficiente, remete à redução ou, no mínimo, ao controle de gastos com educação, que se tornou prioritário depois que a intervenção do Estado foi questionada: “a ordem é fazer mais com menos”. Segundo esta abordagem a escola poderia se beneficiar de técnicas de gestão que já foram colocadas em prática pela empresa e que, se funcionam no mercado empresarial, também se aplicam ao campo educacional.

De acordo com Laval (2019, p. 194), uma análise geralmente compartilhada entre os responsáveis pelo sistemas educacionais dos países europeus afirmam que, “depois de garantir o aumento do número de alunos e de seu tempo médio de escolaridade, chegamos a um patamar a partir do qual é preciso buscar um melhor desempenho qualitativo”. Assim, o argumento da eficiência no sistema educacional é amparado pela ideia de que a aprendizagem de certos conhecimentos considerados úteis ao mercado, visam a formação que melhor será adaptada ao mundo moderno, que é um mundo dinâmico e está em constante movimento pelo avanço tecnológico.

O termo “eficiência” sugere que a educação é tratada como um produto de mercado onde o objetivo principal é maximizar os resultados com o mínimo de recursos possíveis. Se é impossível aumentar os recursos financeiros em consequência da redução de gastos públicos e dos impostos, “o esforço prioritário deve ser concentrado na gestão mais racional dos sistemas escolares, graças a uma série de dispositivos complementares: definição de objetivos claros, coleta de informações, comparação internacional de dados, avaliações e controle de mudanças” (Laval, 2019, p. 194). Dito de outro modo, com esta visão empresarial, as técnicas de produção devem ser substituídas por formas de organização baseadas na melhoria da qualidade.

No discurso educacional contemporâneo, a noção de eficiência manifesta-se por meio da padronização de processos e métodos, com o objetivo de mensurar o desempenho dos alunos a partir de indicadores quantitativos. Conceitos como inovação, avaliação e eficiência técnica tornam-se, assim, dependentes das pressões externas exercidas sobre o sistema educacional. A esse sistema é atribuída a responsabilidade de dar continuidade à lógica dominante das

sociedades contemporâneas, orientadas por princípios de controle, desempenho e competitividade.

O discurso de eficiência máxima, tem seu significado e emprego determinados, cada vez mais, por administradores educacionais que tendem a legitimá-lo pelo ponto de vista econômico e modernizador. De acordo com apontamentos realizados por Andreas Schleicher, membro da OCDE, a educação não pode mais ser como foi no passado.

No passado, o foco da política estava no fornecimento de educação; agora precisa estar nos resultados, desviando o olhar que se fixava em cima, na burocracia, para o professor ao lado, a escola vizinha ou o sistema educacional mais próximo. No passado, as administrações enfatizavam a gestão escolar; agora o foco precisa estar na liderança educacional, com o apoio de líderes escolares, avaliando e desenvolvendo professores de alta qualidade e projetando ambientes de aprendizagem inovadores. O passado dizia respeito ao controle de qualidade; o futuro diz respeito à garantia de qualidade. O desafio é que a transformação desse sistema não pode ser comandada pelo governo, pois isso levaria a uma conformidade superficial, nem pode ser construída apenas de baixo para cima (Schleicher, 2018, p. 38).

Nesta direção, a escola eficiente do século XXI, como recomendada pela OCDE, considera que o papel do governo se resume a ser um agente estimulador e transformador, que pode estabelecer políticas que propicie um clima facilitador para concentrar recursos e utilizar os relatórios de mudanças, a fim de incentivar novas práticas daqueles a quem o sistema empresarial acredita ser capazes de promover a qualidade e eficiência do sistema educacional, em um mundo que está em constante transformação. E ainda, enfatizam os ideais de concorrência como princípio de todo o sistema escolar, desqualificando os saberes dos professores que atuam na base do ensino, pois neste modelo imposto, as reformas não passam por estes profissionais.

Ainda, nesta mesma ideia transformadora da educação, baseada na eficiência mercadológica, Schleicher (2018, p. 38), afirma que “a educação precisa identificar melhor os principais agentes de mudança, de transformação, de inovação e possibilitar formas de promovê-los”. Assim, encontrar melhores meios para reconhecer, recompensar e tornar evidente o sucesso, “fazer o que for possível para facilitar que os inovadores se arrisquem e incentivem novas ideias. O passado dizia respeito ao público versus o privado, o futuro diz respeito ao público com o privado” (Schleicher, 2018, p. 38).

Como já previa Laval (2019, p. 195), a reforma que se pretende implantar, cada vez mais na educação, não é simplesmente moderna no sentido técnico, “mas seu sentido primeiro e sua razão última, é a concorrência mundial dos capitalismos”. O significado dessas reformas educacionais e seu emprego são estabelecidos pelas forças que dominam e ditam as regras na

sociedade atual. “Por trás das mudanças que deveriam ser apenas técnicas, a modernização anuncia uma transformação da escola que altera, não apenas sua organização, mas também seus valores e suas finalidades” (Laval, 2019, p. 195).

A ênfase na eficiência tem seus efeitos prejudiciais à educação, pois incentiva e instiga a concorrência o que aumenta, ainda mais a desigualdade, uma vez que as escolas com menos recursos não terão tanto êxito, podendo ser consideradas ineficientes por não conseguirem alcançar os padrões estabelecidos nestes critérios mercadológicos.

Ainda considerando que o termo eficiência é subjetivo e só pode ser medido quando comparado a outro, ou seja, uma escola só poderá ser considerada eficiente, se ela alcançar o nível estabelecido para isso. Assim a eficiência por si só, já está relacionada à ideia de concorrência. Neste sentido, alunos de diferentes contextos sociais e econômicos podem não ter acesso igual às oportunidades de aprendizado que favoreçam a este nível de desempenho. O culto à eficiência no mundo moderno redefine as finalidades da escola, a identidade do professor e por consequência as relações de ensino e aprendizagem dos alunos.

Associado ao conceito de eficiência, o discurso sobre inovações também ganha destaque no campo educacional. Tais temas ocupam o centro dos debates entre administradores e cientistas da educação, que anunciam a emergência de uma escola em constante movimento. Nesse cenário, argumenta-se que as instituições de ensino devem preparar os alunos para um mundo moderno, marcado por transformações rápidas e imprevisíveis, incluindo profissões que ainda não existem, mudanças sociais inéditas e tecnologias ainda em desenvolvimento. A educação, assim, é convocada a se antecipar ao futuro, assumindo o papel de promotora da adaptabilidade e da resiliência diante da incerteza em nome da modernização.

De acordo com Laval (2019, p. 195, 196), “o termo modernização não é tão neutro quanto os defensores da reforma gostariam que acreditássemos”. O autor, menciona que no vocabulário das ciências sociais dos anos 1960, “modernizar significava converter as sociedades à modernidade, arrasando costumes, eliminando modos de ser e fazer que não admitiam a primazia da eficiência e da racionalidade”. Já no sentido encontrado atualmente, o verbo modernizar significa atualizar, adaptar -se aos usos e costumes modernos que nos leva a ideia da busca pela eficiência em prol da melhora de produtividade e desempenho, já que atualizar-se ao mundo em constante movimento exige eficiência.

O discurso atual sobre a qualidade da educação se apresenta como um “verdadeiro culto à eficiência” e ao bom desempenho que levou a identificação e ao ajuste de boas práticas inovadoras que serão transferidas do ambiente empresarial e estendidas a todas as unidades de ensino. Como pontua Laval (2019, p. 197), “o novo discurso de inovação vê tudo pelo prisma

da técnica, as dimensões políticas que implicam conflitos de interesse, de valores, de ideais são eliminadas. A escola é chamada a ser competitiva”.

Nesses discursos, pouco se fala sobre a função ético-social e pedagógica da educação enquanto formação humana que tem por referência e princípio formar o sujeito, não apenas para seu sucesso individual e profissional, mas também, para ser um cidadão responsável, ético e comprometido com a construção de um mundo mais humanizado, justo e sustentável para si e para o outro. Porém, atualmente, “a inovação pedagógica é pensada cada vez mais como um progresso linear de métodos propostos por laboratórios de pesquisas e especialistas o que parece legitimar sua imposição uniforme e autoritária” (Laval, 2019, 197).

Laval (2019, p. 197, 198), citando Lise Demailly, (2001, p. 18) destaca que:

Esse desencantamento da escola que valoriza a legitimidade procedimental (gerir bem, organizar bem, avaliar bem, administrar bem, comunicar-se bem) rechaça a legitimidade substancial que até então dava sentido a escola, um sentido que se incorporava a própria pessoa do professor sob a forma de uma ética profissional e abrangia tanto os fazeres da profissão como os valores que ele pretendia compartilhar. Esse capital simbólico composto de referências e valores em parte costumes e em parte antagônicos (coesão social, cidadania republicana, progresso humano, emancipação do povo, etc.), desapareceu do discurso oficial da instituição ou mais exatamente, é apenas uma fachada para salvar as aparências, especialmente necessárias nos momentos em que os modernizadores, entram em pânico por aquilo que é pudicamente chamado de perda de referências.

Assim, no âmbito das referências simbólicas, o gerencialismo vem aos poucos ocupando o espaço da formação humana legítima da atividade educacional, com a justificativa da importância, cada vez maior, do emprego da técnica operacional que busca a excelência das competências mensuráveis, de acordo com o desempenho de suas habilidades em favor da eficiência que o mundo de modernização espera.

Atualmente, o que tem definido o significado de eficiência na educação é a lógica econômica baseada nos princípios empresariais de demanda e oferta. Desta forma, o discurso vigente sobre a escola eficiente, destaca a única coisa que parece ser importante, como argumenta Laval (2019, p. 212), “a escola deve ser gerida com rigor, na medida em que está em jogo um gasto público de grandes proporções que não deve ser desperdiçado, caso contrário outras esferas da ação pública serão prejudicadas”.

É possível analisar que esta argumentação dos especialistas que analisam os resultados das avaliações do PISA³, está presente na atualidade e de certa forma é uma alternativa sugerida em nível mundial, ou pelo menos aos países que utilizam os dados e relatórios desta avaliação

³ O Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Alunos - é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências.

como parâmetro para a construção de políticas públicas em educação. Nesta direção Schleicher (2018, p. 52), afirma que “os sistemas educacionais, de melhor desempenho no PISA, tendem a priorizar os professores em relação ao tamanho das classes. Sempre que precisam escolher entre classes menores e investir em seus professores, escolhem a segunda opção”.

De acordo com esta análise de custo benefício aplicado, especialmente aos professores, vem imbuída de um discurso de que o professor eficiente é aquele que será capaz de apresentar bons resultados mesmo diante de situações desafiadoras, ou seja, aquele que será capaz de maximizar os resultados com menos recursos. E ainda, para que o professor possa ter a garantia de investimentos em sua carreira profissional, precisa negociar suas condições de trabalho.

Essas medidas usadas em nome da eficiência, no campo da educação, pressupõe que a escola eficiente seja aquela que consiga alcançar os resultados mensuráveis do desempenho de seus alunos, que sejam capazes de formar tecnicamente pessoas que possam ocupar cargos e funções no mundo empresarial, mas não se questiona o que faz um professor ser eficiente.

Diante do que se espera do professor do século XXI, pode se pressupor, que nesses termos apresentados, o professor eficiente é aquele que conseguir empregar as melhores técnicas mensuráveis e utilizar os meios replicáveis a fim de demonstrar resultados que são passíveis de avaliação e validação pelos sistemas gerenciais. Já que, ao que se apresenta, em termos de educação voltada ao campo empresarial, os propósitos da educação eficiente são aqueles que formam indivíduos apenas para o mercado de produção.

Nesses parâmetros, a escola que será considerada ineficiente, ou pouco eficiente, será, provavelmente, aquela que não focar seus esforços exclusivamente para formar indivíduos para o mercado de trabalho, as que não forem capazes de se adaptar às inovações empresariais, ou que não conseguirem antecipar-se à iniciativa para resolver problemas da empresa, que não forem criativas o suficiente para agir em tempos de crise. Como preconiza Laval (2019, p. 213), “o horizonte de finalidades da educação se enevoa sob objetivos em geral numéricos (número de formandos, taxa de reprovação ou de sucesso escolar) que por sua vez estão ligados aos investimentos e as necessidades de mão de obra da economia”.

A busca pela eficiência, no contexto educacional, frequentemente assume um caráter reducionista, como se o próprio termo já contivesse, de forma evidente e incontestável, todos os seus significados. Essa compreensão simplificada tende a associar eficiência apenas a aspectos econômicos e quantitativos, com ênfase em resultados mensuráveis e comparáveis em escalas numéricas. Nesse sentido, a eficiência passa a ser compreendida como a capacidade de maximizar resultados contábeis e operacionais a partir da utilização otimizada de recursos

financeiros limitados, sejam eles provenientes do poder público ou dos próprios consumidores da educação.

3.4 O papel do professor no discurso neoliberal: De funcionário a profissional

Ao falar sobre a qualidade da educação, no discurso neoliberal, é importante que se compreenda qual é o papel docente neste processo. Papel este que vem sofrendo inúmeras mudanças principalmente na atualidade, em que a qualidade é avaliada por notas, classificações e diplomas, mas tudo isso não basta é preciso que o aluno seja o melhor, possa conquistar e ocupar as posições sociais de maior prestígio, as mais cobiçadas e lucrativas do mercado, e nessa busca o professor se vê responsável por apoiar e dar o suporte de mediação. Assim, o professor sofre as pressões da sociedade, dos sistemas de ensino e também cobra essa responsabilidade de si mesmos, pois é um profissional e precisa estar à altura do que o sistema exige.

Charlot afirma em sua obra *Educação ou Barbárie* (2020, p. 74), que os professores “são convidados e incentivados a se tornarem profissionais, enquanto antes eram considerados funcionários”. Mas, o que isso significa? Diante desta lógica neoliberal em busca da qualidade da educação, a profissão de professor passa por diversas nuances de transformações em nome do progresso e inovação tecnológica, e neste processo o professor é convocado a se tornar um profissional da educação. A princípio, parece ser apenas uma mudança de nomenclatura e que até pode soar mais moderno, mas qual é o sentido desta mudança neste discurso neoliberal? O que isso tem a ver com o discurso sobre a qualidade da educação?

De acordo com Charlot (2020, p. 74), “um funcionário é um trabalhador pago para cumprir funções definidas por uma hierarquia, e sua atividade é controlada e inspecionada com base em critérios que correspondem a essas funções”, ao passo que “um profissional é alguém que é capaz de encontrar soluções e resolver problemas graças a sua formação e experiências profissionais”. Com esta mudança de perspectiva o profissional ganha mais autonomia, no entanto é responsável pelos resultados de sua atuação profissional. Nota-se, com este discurso, que a qualidade da educação ganha um novo protagonista, o professor é o profissional competente que tem a incumbência de resolver os problemas e é capaz de apresentar resultados satisfatórios, mas ele também é responsabilizado pela ausência de resultados, ou mesmo pelo fracasso dos alunos. Charlot (2013), argumenta que essa mudança política implica uma transformação identitária do professor. Agora a atuação do docente não é mais tão supervisionada diretamente de acordo com as normas institucionais, porém o aluno é cada vez

mais avaliado externamente e com isso, indiretamente, o trabalho do professor em sala de aula também é avaliado. “Sendo a avaliação o contrapeso lógico da autonomia profissional docente” (Charlot, 2013, p. 100).

De acordo com Schleicher, membro da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE, ao escrever a sua obra *Primeira Classe: como construir uma escola de qualidade para o século XXI*, em que analisa os resultados alcançados pela avaliação PISA nos últimos anos, reforça o discurso da ‘autonomia’ delegada ao professor enquanto profissional. O autor afirma que:

Os melhores sistemas educacionais estabelecem objetivos ambiciosos, têm clareza sobre o que estudantes deveriam conseguir fazer e possibilitam que seus professores compreendam o que precisam fazer para ensinar seus alunos. Eles deixaram de se preocupar com o controle administrativo e a prestação de contas e passaram a se dedicar a formar profissionais de organização do trabalho. Incentivam seus professores a ser inovadores, a melhorar seu próprio desempenho e o de seus colegas e a buscar um desenvolvimento profissional que leve a uma melhor prática (Schleicher, 2018, p. 69).

Pode-se analisar, neste discurso sobre essa nova identidade docente que a mesma tem uma relação estreita com os sistemas de avaliação, tanto as avaliações internas como as externas, realizadas a nível nacional e até internacional. “Uma política de qualidade, um melhor gerenciamento e injeção de profissionalismo induzem uma avaliação rigorosa e frequentemente da produtividade do sistema” (Charlot, 2020, p. 75).

A sociedade capitalista contemporânea exige trabalhadores cada vez mais criativos, responsáveis, autônomos, empreendedores de si mesmos e ainda, de consumidores cada vez mais informados e com isso promove uma concorrência generalizada, em todos os campos e desta forma, o que se entende por qualidade da educação diante de tantas contradições neste cenário atual, aparece como resultados nas avaliações. “Sendo assim uma formação cada vez mais ambiciosa é proposta aos alunos visando cada vez mais a nota e não o saber” (Charlot, 2013, p. 102).

Diante deste novo profissional da educação pode-se identificar, principalmente nos discursos midiáticos, o discurso de professor herói como sendo aquele que conseguiu resolver todos os problemas que se apresentaram em sua sala de aula, e que obtiveram, apesar de tudo, os melhores resultados em suas avaliações. Quando pensamos sobre os alunos do ensino médio, por exemplo, o professor herói é aquele que conseguiu obter o maior número de alunos aprovados, classificados em avaliações de instituições renomadas, mesmo com recursos escassos e precários. E por outro lado, como se trata de um ambiente de concorrência, ainda

aparecem os discursos de professores que não alcançaram tais resultados e então, sentem-se fracassados e apresentam discursos como vítimas do processo.

Mas, porque tanta contradição nesses discursos sobre o papel do professor? Ora, se todo sistema é competitivo, a concorrência não ficaria restrita aos alunos. “O professor herói é o Eu ideal coletivo que possibilita às professoras⁴ aguentarem o seu cotidiano. Do lado da instituição de formação, ele é prova de que isso é possível, que quem quer mesmo mudar, pode” (Charlot, 2013, p. 104).

O discurso sobre a qualidade da educação contemporânea vem carregado com este enunciado de professor herói ou o professor ideal para atuar nas escolas e conseqüentemente entregar às instituições e ao sistema de ensino os melhores resultados. Assim Schleicher (2018, p. 44) afirmou que:

Os países em que os alunos em situação desfavorável têm êxito são capazes de administrar a desigualdade social. Alguns deles conseguem atrair os professores mais talentosos para as classes mais desafiadoras e os mais competentes líderes escolares para as escolas mais desfavorecidas, além de proporcionar a seus educadores a assistência necessária para que tenham êxito. Aplicando altos padrões, desafiam todos os alunos a alcançá-los.

Neste discurso apresentado por Schleicher, a qualidade da educação depende quase que exclusivamente de profissionais talentosos, eficientes e que mesmo em condições econômicas desfavoráveis são capazes de entregar resultados surpreendentes. Pode-se compreender também, a partir deste discurso, que a qualidade está relacionada ao desempenho alcançado pelo aluno nas avaliações. Ser excelente equivale a ter um bom desempenho e este bom desempenho é medido por meio das avaliações que serão exitosas se o professor tiver a expertise e talento necessários.

Ainda é possível destacar, nesse tipo de discurso, que um profissional de excelência é aquele que consegue obter êxito nos resultados das avaliações dos alunos em condições de precariedade, escassez de materiais didáticos, com salas de aula superlotadas, entre outras dificuldades comuns à maioria das escolas públicas brasileiras. Esse discurso tenta responsabilizar o professor pelos resultados, apesar de ser recorrente observar nas diversas pautas de reivindicações de professores, em atividade, as melhorias nas condições de trabalho, incluindo as classes com um número compatível com o espaço físico para que o professor consiga atender às necessidades individuais de aprendizagem.

⁴ Charlot (2013, p. 102), usa a palavra *professor*, quando se trata da figura simbólica que encarna a função docente e a palavra *professora*, quando se refere na pessoa singular que cumpre essa função, no cotidiano.

Nessa esteira de discursos neoliberais, Laval, já mencionou em sua obra publicada, em sua primeira edição (2004), que o banco mundial se tornou especialista no cálculo de investimentos educacionais em países subdesenvolvidos. Isso o levou, por exemplo, a “preconizar a redução de salários dos professores africanos para aumentar o número de docentes nas escolas ou a defender o aumento do número de alunos por turma, com base em cálculos que supostamente abrangem o conjunto de custo/benefício desta decisão” (Laval, 2019, p. 213). É possível observar que esta argumentação dos especialistas, que analisam os resultados das avaliações do PISA, está presente na atualidade e de certa forma, é colocada como uma alternativa em nível mundial, ou pelo menos aos países que utilizam os dados e relatórios desta avaliação como parâmetro para a construção de políticas públicas em educação. Essa análise de custo benefício aplicado aos professores, especialmente, vem imbuída de um discurso de que o professor eficiente é aquele que será capaz de apresentar bons resultados mesmo diante de situações difíceis, ou seja, aquele que será capaz de maximizar os resultados com menos recursos.

Essa condição de custo/benefício, apresentada aos professores ganha ainda mais força, nos discursos atuais, o que pode ser notado nos discursos sobre a análise do PISA, em que a condição para que o governo invista em salários melhores aos professores é a habilidade e talento para trabalhar com eficiência em turmas mais numerosas. Discurso este que afirma não ter nenhuma evidência de que turmas menores apresentem melhores resultados em suas avaliações.

Pode ser politicamente popular defender classes com menos alunos, mas não há evidências internacionais que comprovem que reduzir a quantidade de alunos por classe seja o melhor caminho para a melhoria de resultados. Ao contrário, diminuir o tamanho das classes pode significar desviar a receita que poderia ser investida em outra coisa - tal como pagar mais por melhores professores” (Schleicher, 2018, p. 52).

Esse discurso revela uma concepção reducionista e empobrecida tanto sobre os critérios de avaliação quanto sobre o papel atribuído ao professor. Ao situar essa perspectiva na realidade brasileira, observa-se um cenário marcado por turmas da educação básica frequentemente superlotadas, com número de alunos muito acima do ideal para que o docente consiga atender às diversidades e às necessidades individuais dos alunos. Diante dessa conjuntura, muitos professores acabam por se submeter a tais condições, muitas vezes por entenderem que não existem alternativas viáveis de negociação dentro da lógica imposta pelo sistema educacional.

Neste impasse, em que se encontra o discurso sobre a qualidade da educação, Charlot (2013) afirma que “o professor, na sociedade contemporânea é um trabalhador da contradição”

e que neste cenário, a sociedade contemporânea exige do professor não mais que ele proporcione a seus filhos “as chaves da compreensão da vida”, mas que possibilite cada vez mais que seus filhos sejam aprovados, classificados e se possível que estejam preparados para concorrerem às vagas de emprego mais disputadas, mais bem remuneradas e que sejam bem sucedidos. Logo, a qualidade da educação, nestes termos, está relacionada a eficiência profissional do docente que deve refletir em resultados dos alunos bem sucedidos em suas carreiras profissionais.

Charlot, ao tratar das muitas contradições que envolvem a atuação docente, na atualidade, também menciona sobre as muitas atribuições e diversidade de papéis que precisam exercer para dar conta das demandas do sistema de ensino. “O professor defronta-se ainda, com novos tipos de alunos, cujos modos de pensamento pouco condizem com o que requer o sucesso escolar” (Charlot, 2013, p. 101).

Nos discursos sobre a qualidade da educação, as palavras que mais ouvimos são: desempenho, competências, habilidades e sucesso profissional. Diante dessas palavras de ordem, o professor precisa desenvolvê-las em todos os alunos. Ao professor, diante de sua autonomia, até é permitido percorrer outros caminhos para ensinar, porém os resultados precisam convergir para o mesmo lugar. Ou seja, todos os alunos precisam aprender e demonstrar por meio de resultados avaliativos. Desta forma, o professor precisa acolher todos os alunos em suas diversidades, individualidades culturais e sociais, mesmo estando em um ambiente com instrumentos de ensino e avaliação homogeneizados. Diante desse discurso, de profissional de excelência, Schleicher (2018, p. 69), afirma que:

Os melhores sistemas educacionais tendem a abordar a diversidade das necessidades dos estudantes com uma prática pedagógica diferenciada-sem comprometimento dos padrões. Eles sabem que estudantes comuns têm talentos extraordinários, e personalizam a experiência educacional de forma que todos os alunos possam alcançar altos padrões. Além disso, os professores desses sistemas investem não apenas no sucesso acadêmico, mas também no bem-estar de seus alunos.

Esse discurso apresenta-se bastante confuso, pois trabalhar a diversidade de necessidades educativas dos alunos, sem comprometimento com os padrões, já coloca uma condição de que todos precisam se encaixar em padrões pré-definidos. Essas contradições decorrem, muitas vezes, do impasse entre as próprias contradições do sistema de ensino real e ideal. De acordo com Charlot (2013, p. 100), “o professor deve, ainda, pensar de modo ao mesmo tempo global, e local. Há de preparar os seus alunos para uma sociedade globalizada e, também, de ligar a escola à comunidade”.

As atribuições do professor se multiplicam diante das exigências do mercado, que impõe à educação metas relacionadas à qualidade e à eficiência. Nesse processo, novas funções são transferidas ao docente, que passa a acumular responsabilidades para as quais, muitas vezes, não foi devidamente preparado durante sua formação. Essa sobrecarga provoca um sentimento de desorientação quanto à sua autonomia e ao seu papel profissional, uma vez que se espera que ele atue como gestor, mediador, avaliador e executor de políticas, sem o suporte necessário para lidar com essa complexa gama de atribuições.

No Brasil, o professor precisa estar atualizado com as demandas gerais nacionais atendendo as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC de cada etapa escolar, mas sem deixar de estar atento ao seu contexto local. E neste contexto atual, nunca se falou tanto na importância do projeto político pedagógico da escola - PPC, que deve levar em consideração as características dos alunos, da comunidade, firmar parcerias, desenvolver projetos e ser construído em conjunto com escola, pais e comunidade.

Todas essas atividades que envolvem o fazer docente, escola e comunidade são muito importantes e necessárias para desenvolver um trabalho mais conectado com as vivências e experiências dos alunos e não se pode negar o seu potencial formativo, porém os pontos que estão em questionamento referem-se à sobrecarga de demandas e responsabilidades delegadas a esse profissional que o mercado exige.

Ao delegar ao professor quase toda a responsabilidade sobre a qualidade da educação e dar essa pseudo autonomia, percebe-se, a partir da análise de Charlot (2013, p. 98), que “a ideologia neoliberal impõe a ideia de que a lei do mercado é o meio, e até o único, para alcançar a eficácia e qualidade”. É neste cenário que “multiplicam-se as privatizações do ensino, quer fundamental, quer médio ou quer superior ainda mais. De modo geral, a esfera no qual o Estado atua diretamente reduz-se” (Charlot, 2013, p. 99).

Além das privatizações explícitas no ensino, é possível identificar, no discurso educacional contemporâneo, uma tendência a responsabilizar o professor quase exclusivamente pelos resultados de aprendizagem, sejam eles positivos ou negativos. Esse movimento reforça uma noção de autonomia docente que, na prática, revela-se limitada e condicionada às exigências do mercado, de trabalho e às lógicas do consumo. Assim, o que se apresenta como liberdade profissional, muitas vezes mascara uma imposição de metas e práticas que alinham o fazer docente a critérios externos e padronizados. Essas transformações impactam diretamente a profissão, alterando não apenas sua posição social e autoridade, mas também suas relações com os alunos e com as próprias práticas pedagógicas.

Acompanhado por este cenário de transformação da função docente, o professor precisa conduzir suas práticas de ensino de acordo com o ritmo acelerado de desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação, o que impacta diretamente as relações entre o trabalho docente e discente. Assim, outro ponto também importante sobre o papel docente, neste contexto atual, que aparece de modo confuso e contraditório é o seu posicionamento profissional frente às novas tecnologias, em especial ao acesso às informações por meio da internet, como afirma Charlot (2013, p. 100), toda esta disponibilidade “faz com que o docente já não seja para o aluno como foi outrora, a única, nem sequer a principal fonte de informação sobre o mundo” (Charlot, 2013, p. 100).

Por outro lado, Schleicher (2018, p. 283), argumenta que “precisamos abraçar a tecnologia de maneira que ela eleve o trabalho dos professores do nível da transmissão de conhecimento recebido para um trabalho na cocriação de conhecimento, como coaches, mentores e avaliadores”. Esse discurso tecnológico adota termos e perspectivas comuns ao universo empresarial, atribuindo ao professor e aos alunos o papel de cocriadores de ideias, soluções e produtos. No entanto, essa proposta pressupõe um modelo de atuação para o qual o sistema educacional ainda não dispõe de meios estruturados nem de diretrizes claras. Apesar disso, acredita-se que, diante da autonomia atribuída ao docente, ele será capaz de encontrar estratégias para desenvolver tais competências em seus alunos.

Ainda, analisando do ponto de vista das inovações tecnológicas, os professores nessa função de “coaches, mentores e avaliadores”, deverão oferecer ao aluno as oportunidades de desenvolver suas habilidades de forma inovadora. A palavra “coaches” aparece muitas vezes, relacionada ao termo treinadores. Assim, para exercer um trabalho de qualidade o professor passará a exercer a função de treinador, incentivador, mentor, conselheiro e tantas outras atividades, a fim de desenvolver habilidades e avaliar o progresso do aluno indicando a direção rumo ao sucesso, como se a partir deste século, os professores tivessem o poder de ser um profissional com múltiplas habilidades que os possibilite educar e ensinar como um guia que possui as chaves para abrir as portas para o sucesso.

Essa perspectiva parece ousada e às vezes contraditória. Como esperar essas características do professor do século XXI, se o sistema de ensino não compreendeu de que maneira será possível realizar este trabalho? Mais uma vez, esse é o preço da autonomia dada ao professor. Neste discurso, também é tarefa do professor descobrir o caminho para ser um profissional de excelência. Schleicher (2018, p.181), pontua as expectativas que se tem sobre o profissional docente do século XXI:

Mas, esperamos muito mais deles do que consta em seu contrato sobre suas atribuições profissionais. Esperamos que os professores sejam apaixonados, solidários e reflexivos, que tenham a aprendizagem como eixo central e incentivem o envolvimento e a responsabilidade de seus alunos, que respondam efetivamente às diferentes necessidades dos estudantes, a seus diferentes backgrounds e idiomas, e que promovam a tolerância e a coesão social, que realizem avaliações e deem devolutivas constantemente, e que garantam que os alunos se sintam valorizados e incluídos, além de garantir que a aprendizagem seja colaborativa.[...] Os professores dos alunos “conectados” dos dias de hoje também precisam enfrentar os desafios surgidos com a digitalização, da sobrecarga de informações ao plágio, protegendo as crianças dos riscos que se apresentam online, como fraude, violação de privacidade ou bullying, e precisam definir um regime de mídia apropriado e adequado para seus alunos. Espera-se que eles ajudem as crianças a se tornarem consumidores críticos dos serviços de Internet e mídia eletrônica, a fazer escolhas esclarecidas e evitar comportamentos nocivos.

Mesmo diante de desafios cotidianos e recorrentes, muitos professores enfrentam dificuldades em lidar com os múltiplos problemas que surgem em sala de aula, inclusive aqueles considerados menos complexos, mas que se tornam difíceis de serem solucionados individualmente, diante da sobrecarga e da multiplicidade de demandas. Nesse contexto, emerge a figura de um professor idealizado, construído sob uma lógica de desempenho e concorrência. Tal ideal, no entanto, levanta uma questão fundamental: seria possível, do ponto de vista humano e profissional, que o docente consiga atender plenamente a esse padrão de qualidade imposto pelo sistema?

3.5 O papel da avaliação como parâmetro de qualidade no discurso neoliberal

De acordo com as pesquisas e estudos apresentados por Laval (2019, p. 210), A produção de normas de qualidade e critérios de comparação, por intermédio das categorias estatísticas é objeto de um verdadeiro mercado no qual atuam diversos organismos nacionais e internacionais, dos quais se destacam a Associação Internacional para Avaliação do Desempenho Educacional (IEA). A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) também participa desse movimento com os indicadores internacionais de educação (Programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais - INES) e as pesquisas comparativas sobre as competências dos alunos (Programa Internacional de Avaliação de Alunos-PISA), essa atividade é incentivada pela comissão europeia por meio da criação de uma rede de agências de avaliação dos países membros. Assim, as administrações nacionais, amparadas nos indicadores internacionais, entre os quais se destacam a OCDE e o banco mundial, buscam desenvolver ferramentas com o objetivo de medir o rendimento dos investimentos em educação. Neste discurso, a avaliação é considerada importante para melhorar

os indicadores da educação em busca da eficiência global. Desta forma, “hoje alguns especialistas e administradores consideram o *assessment* (avaliação) o momento chave da empresa educacional” (Laval, 2019, p. 211).

Schleicher (2018), menciona em sua análise sobre a educação para o século XXI, que a avaliação precisa ser redesenhada à medida que o currículo e as práticas de ensino são reformados. E que a principal preocupação é como a avaliação pode ser alinhada ao currículo escolar e com o conhecimento e as competências que os jovens precisam desenvolver. O autor afirma que:

O modo como os alunos são avaliados exerce uma grande influência no futuro da educação também, porque sinaliza as prioridades para o currículo e para o ensino. As provas sempre determinarão nosso pensamento sobre o que é importante, e assim deve ser. Os professores e os administradores escolares, assim como os alunos, prestarão atenção ao que é avaliado e adaptarão seus currículos e ensino de acordo com isso (Schleicher, 2018, p. 301).

A avaliação é entendida, por esses especialistas, como a garantia e prova da eficiência do ensino, servindo como parâmetro para adequar o ensino às novas exigências do mercado. Esse modelo de gestão por resultados e desempenho gera um consenso entre seus apoiadores e participantes que procuram adaptar seus discursos com um teor de neutralidade, como se esse tipo de avaliação fizesse parte do cumprimento dos objetivos educativos, o que de certa forma pressupõe que as instituições de ensino concordam com o princípio da oferta e demanda, e assim passam a adaptar o ensino aos moldes de eficiência do mercado. Em resumo, “os controles e as orientações da administração pública tradicional que respeita as regras do direito público, seriam substituídos por outro tipo de racionalidade formal, comandada por princípios práticos de eficiência” (Laval, 2019, p. 212).

Diante deste sistema de avaliação, propaganda e gerenciamento das instituições de ensino, as escolas bem avaliadas tendem a atrair mais recursos públicos e os melhores alunos, o que gera um processo de retroalimentação do sistema, logo essas escolas terão os melhores resultados. Nas palavras de Charlot (2020, p. 76), “internamente os critérios de avaliação acabam por definir a própria atividade que será avaliada”. Assim o bom profissional, neste discurso reducionista e empobrecido, ensina aos seus alunos o que provavelmente será objeto de avaliação. A educação focada na avaliação gera por si só, a desigualdade, pois é ancorada em um perfil de concorrência em que há uma possibilidade de que o foco do ensino seja colocado em alunos que já apresentam um melhor desempenho, pois neste sistema o professor também está sendo avaliado de acordo com os resultados obtidos e fornecidos.

Schleicher (2018, p. 232), também ressalta que a qualidade do ensino depende diretamente de professores bem preparados.

Na escolha dos métodos de avaliação dos professores há um debate particularmente contencioso sobre os méritos relativos das avaliações sumativas (do desempenho) e formativas (que fornece um feedback contínuo, para o aperfeiçoamento). [...]. A avaliação sumativa do professor proporciona aos diretores de escola meios de premiar a excelência e o compromisso e, ao público, aos legisladores, aos funcionários e administradores locais na área de educação, de monitorar e garantir a qualidade do ensino.

A ênfase em notas, bom desempenho, melhores resultados podem levar a um individualismo exacerbado em que o aluno e o professor comecem a valorizar o aprendizado apenas, como um meio para alcançar um fim desejado. O que é realmente mensurado nessas avaliações, tende a ser apenas a parte técnica que pode ser medida e que se tem o objetivo que seja mudado ou melhorado, levando a eficiência máxima. Mesmo as avaliações que, a princípio, parecem ter objetivos de medir a competência e habilidades para o ingresso em instituições de ensino de maior prestígio, são capazes de captar, apenas, uma parte do que os alunos supostamente sabem ou não, no entanto há muitos outros saberes que não podem ser mensurados em formas estatísticas. Laval (2019, p. 215) explica que, “de modo mais geral, a habilidade técnica da qualificação, embora seja desejável, não consegue esconder que o valor da educação não se deixa abarcar de maneira simples em uma medida de sucesso, por mais precisa, modesta e cautelosa que seja”.

Na verdade, a escola atual, depara com uma ideologia da avaliação que diz ser capaz de medir a eficiência do ensino e melhorá-lo a partir de seus resultados e sugestões de modernização. Isso acontece porque “ela depende desse impulso constante à racionalidade contábil que, com grande força de convencimento, equipara toda a ação humana a uma técnica mensurável por indicadores quantitativos” (Laval, 2019, p. 215).

De acordo com Laval (2019, p. 216), “o esforço da racionalização contábil é limitado pela própria ação pedagógica e revela-se paradoxalmente ineficaz, porque não é pertinente”, pois a relação de educação é tão complexa e variável que “o resultado não pode ser reduzido à ideia de um bem, de uma utilidade ou de uma pontuação” (Laval, 2019, p. 216). Uma avaliação em termos numéricos e comparativos não é capaz de englobar toda a dimensão que envolve a educação, pois abrange diversos princípios éticos formativos que se interligam para promover o desenvolvimento integral do sujeito.

Nestes termos, em que a educação preza pela eficiência máxima, percebem-se discursos contraditórios, que mesmo fazendo referências sutis aos valores, cultura, ética, igualdade, não

se vê referências claras sobre estes temas nos propósitos firmados por este modelo educacional. Se o que é posto como prioridade, nos dias de hoje, são as competências e habilidades, façamos os questionamentos postos por Laval (2019, p. 216): “Como mensurar a parte crítica e cívica da cultura transmitida? Como avaliar a assimilação dos valores de igualdade, honestidade, verdade, tolerância, que, como se diz, fazem parte da alma escolar?”

Não é difícil perceber as muitas contradições existentes nos discursos de qualidade da educação em tempos de um mundo em transformação, que ao seguir por este viés da eficiência e desempenho, a escola, ainda que indiretamente, certamente adotará ações que levam à segregação, desigualdade e competição.

Tomamos como análise mais um questionamento posto por Laval (2019), sobre a avaliação em termos de desempenho de competências e habilidades em busca da qualidade. “Quais são as consequências da ideologia da avaliação sobre o que é ensinado, sobre o sentido do que é aprendido, sobre os conteúdos e o valor desses conteúdos para os alunos?”

A escola é amplamente reconhecida como uma instituição historicamente responsável pela formação intelectual dos indivíduos e pela transmissão de conhecimentos legitimados e sistematizados. Sua eficácia costuma ser avaliada com base nesse papel formador, no entanto, a escola também integra um processo educativo mais amplo, essencial à constituição do sujeito, por reunir diversas dimensões humanas em um espaço social complexo, que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos.

Neste terreno complexo que envolve o processo educativo, é preciso ter bem claros quais são os objetivos que se esperam alcançar e levar em consideração os vários contextos sociais e culturais, nos quais os sujeitos estão inseridos. Portanto, a avaliação padronizada é um grande desafio, porque há uma divergência de valores atribuídos a ela, com opiniões distintas sobre o que significa a noção de qualidade da educação.

Conforme Dardot e Laval (2016, p. 282), “o intervencionismo neoliberal não visa a corrigir sistematicamente os fracassos do mercado em função de objetivos políticos considerados desejáveis para o bem-estar da população”. Na realidade, ele visa, em primeiro plano, incentivar e intensificar a concorrência que supostamente privilegiam aqueles que estão mais aptos e se adaptam melhor às situações de competição.

Quando analisamos a avaliação em larga escala pelo viés do controle de qualidade da educação, percebe-se que ela possui uma importância, mas que levanta também, muitos debates pedagógicos e preocupações. O problema não é a avaliação em si, mas a educação que se desenvolve em torno dela. Porém, o que se analisa sobre o sistema de avaliação, na atualidade,

é sua interpretação reducionista, competitiva e empobrecida por conceitos que se traduzem em números e notas, reforçando as características presentes no discurso neoliberal.

Diante deste aspecto que analisamos sobre as avaliações externas pode-se identificar algumas preocupações pedagógicas como: o reducionismo, o fato que muitas escolas e educadores colocam ênfase em preparar o aluno para os testes, onde o foco de suas aulas é apenas no conteúdo da prova e cada vez menos na formação do sujeito. Esse tipo de educação acaba gerando estresse, pressão e por vezes desinteresse pela escola, pois esses conteúdos preparatórios para as avaliações em que o aluno passa uma grande parte do seu tempo escolar, não faz conexão significativa com o seu mundo, nem com suas vivências e experiências enquanto sujeito de sua história. O aluno, muitas vezes é preparado apenas para a avaliação e competição, em contrapartida, pelo viés da Teoria da Relação com o Saber, entende-se que há muito mais a aprender em sala de aula, que nem seria possível mensurar em números ou conceitos avaliativos.

Como bem colocado por Charlot (2020, p. 79), “A avaliação é um momento diagnóstico e regulador e, portanto, legítimo, e mesmo necessário, de todo processo pedagógico bem concebido”. Assim, compreende-se que a avaliação tem uma função primordial, principalmente na educação básica, como um processo importante que tem a missão de nortear o trabalho do professor, analisar a eficácia das metodologias utilizadas, dar um feedback sobre a aprendizagem dos alunos, permitindo que professores e alunos possam tomar decisões sobre os próximos passos na aprendizagem. Neste sentido, não se tem o interesse de desqualificar o valor da avaliação, mas de fazer uma reflexão sobre o discurso empobrecido que se faz em torno dela, como o principal parâmetro para a criação de políticas públicas educacionais.

4 A TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Diante do cenário da educação contemporânea, impregnada de discursos sobre uma qualidade do ensino, baseada na concorrência, individualismo e culto a eficiência técnica que foram analisados nos capítulos anteriores, percebe-se a necessidade de resgatar princípios éticos-formativos mais cooperativos, com bases antropológicas para que possibilite pensar a educação por outra perspectiva a fim de compreender o que poderia conceituar a qualidade da educação em termos antropológicos-formativos.

Para isto, recorre-se a Teoria da Relação com o Saber de Charlot (2000), que nos propõe o desafio de olhar o aluno como um sujeito capaz de construir sua própria relação com o saber a partir de uma leitura positiva da realidade que liga as suas experiências à sua própria interpretação do mundo, sendo capaz de desenvolver-se a si mesmo, sem deixar de pensar e agir com solidariedade, reconhecendo que o ser humano não aprende sozinho e seu desenvolvimento depende de suas relações com o outro e com o mundo.

Assim, para que possamos compreender os fundamentos desta teoria, é importante entender como ela se desenvolveu. A obra de Bernard Charlot *Da Relação com o saber: Elementos para uma teoria* (2000), apresenta conceitos fundamentais para a nossa análise, considerando que o autor busca entender como se dá a relação com o saber e o sentido do aprender. Esta obra surge a partir de estudos realizados pela equipe de pesquisadores da França, por meio da equipe de pesquisadores ESCOL⁵ que, em 1987 iniciaram suas pesquisas. Os pesquisadores tinham o objetivo de responder os seguintes questionamentos: Por que será que certos alunos fracassam na escola? Por que será que este fracasso é mais frequente entre famílias de categorias sociais populares do que em outras famílias? Mais ainda, o que interessava a esses pesquisadores era compreender o porquê “certas crianças dos meios populares alcançaram, apesar de tudo, sucesso em seus estudos como se elas conseguissem erguer-se pelos interstícios estatísticos” (Charlot, 2000, p. 9). Para tentar responder a estes questionamentos a equipe ESCOL, desenvolveu estudos sobre a relação com o saber e com a escola de jovens que frequentavam estabelecimentos de ensino em subúrbios da França. A pesquisa inicial teve como objeto os colégios de ensino médio e em menor número as escolas de primeiro grau, (Charlot, Baudier e Rochex, 1992) e, posteriormente, a equipe se interessou pelos liceus: (Élisabeth,

⁵ Educação, Socialização e Coletividades Locais (Departamento das ciências da educação, Universidade Paris-VIII, Saint-Denis (equipe de pesquisa).

Bautier e Jean-Yves Rochex), pesquisaram sobre os colégios gerais e técnicos e Charlot, trabalhou especialmente, sobre os colégios profissionalizantes. Destas pesquisas originaram obras que abordam a relação com o saber e em especial a obra *Da Relação com o saber: Elementos para uma teoria*, sobre a qual nos dedicaremos para compreender o sentido da relação com o saber e como esta teoria poderá nos ajudar a pensar uma educação para além da concorrência e desempenho. Dito de outra forma, uma educação que possa transcender o mero desenvolvimento de habilidades técnicas, promovendo uma relação significativa do sujeito com o saber. Essa relação é construída por meio da interação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, fundamentando-se em uma visão de educação que valorize o desenvolvimento humano em uma atividade de mobilização e sentido.

De acordo com Charlot (2000, p. 9), apesar da propagação da expressão “relação com o saber”, até a pesquisa realizada e publicada nesta obra, ainda não se dispunha de “uma teoria da relação com o saber suficientemente estabelecida para que a pesquisa pudesse apoiar-se em fundamentos firmes e estáveis”. Assim, surgiu a necessidade de um aprofundamento conceitual e teórico para explicar por que Charlot situava, em termos de relação com o saber, questões que tradicionalmente eram tratadas a partir de enfoques como o fracasso escolar, a origem social ou deficiências socioculturais.

Nesse sentido, ao examinar os fundamentos de sua concepção teórica, o autor dedica especial atenção à precisão dos termos utilizados, reconhecendo a importância de uma linguagem conceitualmente rigorosa no campo das ciências humanas. A escolha das palavras não é meramente estilística, mas reflete uma preocupação com a clareza e a coerência da construção teórica, especialmente no que diz respeito às noções de saber e aprender, o que o leva a propor distinções conceituais que buscam evitar equívocos na interpretação de sua proposta.

Com base nessa preocupação, Charlot (2000, p. 74) faz uma ressalva importante sobre os termos utilizados em suas obras, especialmente “saber” e “aprender”, que, em diversos trechos, podem causar certa inquietação no leitor quanto ao seu uso. O autor reconhece que, do ponto de vista conceitual, seria mais adequado falar em uma teoria, ou mesmo em um paradigma da relação com o aprender, reservando a expressão “relação com o saber” (e suas variações) para situações específicas. No entanto, como o termo “relação com o saber” já estava consolidado no vocabulário das ciências humanas desde 1997, Charlot opta por mantê-lo com um sentido mais amplo sempre que não houver risco de ambiguidade. Nos contextos em que a ação de aprender estiver em foco, empregará a expressão “relação com o aprender”, ressaltando sua ênfase na atividade e no processo.

Dessa forma, as questões fundamentais abordadas nesta obra, as quais serão detalhadas nos textos seguintes, despertam nosso interesse em compreender os conceitos que sustentam essa teoria. A partir disso, pretendemos construir uma análise e reflexão sobre como os alunos, na atualidade, estabelecem suas relações com o saber e vivenciam as diversas formas do aprender.

Acredita-se que esta teoria possui um material riquíssimo para amparar as discussões e reflexões sobre o ensino na atualidade e, busca-se o entendimento sobre os questionamentos postulados por Charlot, que ainda estão presentes no ensino, em nossas escolas: Por que compreender em termos de condições de fracasso escolar? Por que uma sociologia do sujeito? Por que fazer uma leitura positiva das condições do aprender? Que se deve entender por relação com o saber?

Por meio destes questionamentos e com base na teoria, busca-se compreender os principais conceitos e fundamentos presentes na obra a fim de pensar sobre alguns indicativos que possam contribuir para uma educação comprometida com o processo antropológico-formativo do sujeito em um projeto de solidariedade.

4.1 Perspectivas sociológicas e o surgimento da Teoria da Relação com o Saber

A Teoria da Relação com o Saber se estrutura com base em reflexões sobre o que a sociologia da reprodução entendia como fracasso escolar. Nas décadas de 1960 e 1970, a sociologia interpretava esse fenômeno principalmente em função das deficiências individuais e das posições sociais dos alunos. Esses estudos acabaram por sustentar uma visão que atribuía o fracasso escolar quase exclusivamente à origem social dos alunos, o que contribuiu para uma leitura simplista e reducionista do problema. Posteriormente, a sociologia da diferença propôs uma abordagem explicativa baseada em correlações e paralelismos entre sistemas de diferenças. No entanto, Charlot (2000) passou a questionar até que ponto essas explicações seriam suficientes para compreender por que alguns alunos não se envolvem com a escola, não aprendem, não conseguem compreender os conteúdos, adotam posturas de indiferença ou até manifestam comportamentos de resistência e violência. Neste sentido o autor afirma que em termos estatísticos poderia haver diferenças sociais significativas entre os que aprendem e os que não aprendem, porém essa abordagem possui um limite que não consegue ultrapassar e é nesses limites que é analisado em termos de relação com o saber e que Charlot vai apresentando e formulando os elementos para a teoria.

O autor destaca que para entender a sociologia da reprodução é necessário fazer o exame de dois fatores importantes desenvolvidos nestas pesquisas: a interpretação do fracasso escolar em termos de origem e deficiências. As sociologias da reprodução têm estabelecido uma correlação estatística entre as posições sociais dos pais e as posições sociais dos filhos. Desta forma, há dois desvios nesta abordagem. “Opera-se um primeiro desvio ao afirmar-se a existência de uma correlação estatística entre origem social e o sucesso escolar”. Assim, esse desvio faz referência maior a elementos em termos de origem, sucesso ou fracasso do que em posição. O termo posição social da família não pode ser compreendido como algo imutável, estático e que “o espaço familiar não é homogêneo, é permeado por tensões, e a criança deve encontrar um posicionamento singular” (Charlot, 2000, p. 21).

Na maioria das vezes, os sociólogos escolhem a categoria socioprofissional do pai como indicador da posição social da família, porém em muitas situações é a mãe que assume a responsabilidade de acompanhamento escolar do filho, ou outro membro familiar como o irmão mais velho, os avós e ainda possui outras variáveis nas práticas educativas como os grupos comunitários, grupos religiosos que também exercem certa influência no processo educativo.

Diante dessas variáveis a se considerar, e de todas as transformações e mudanças socioculturais de que as famílias contemporâneas vem passando é preciso rever e analisar fatores que vão além dos que podem ser analisados estatisticamente, com isso pode-se perceber que crianças do mesmo nível social, ou de uma mesma família podem aprender de formas diferentes e apresentam diferentes resultados, já contrariando o discurso neoliberal da atualidade em termos de padronização de avaliações.

O segundo desvio é operado a partir do termo reprodução. A reprodução pode remeter a uma ideia de cópia, e por tratarmos de sujeitos não se pode analisar como modelos que seguem os mesmos padrões. Desse modo, as ideias de origem e reprodução social foram admitidas como coisas do fracasso escolar. “Se certas crianças fracassam na escola seria por causa de sua origem familiar; e hoje, de sua origem cultural, isto é, étnica. Esta interpretação é inteiramente abusiva” (Charlot, 2000, p. 23).

Esta explicação é rasa e não daria conta de abarcar o conjunto de fenômenos que seria o fracasso escolar, nem conceber a ideia de que o aluno em situação de fracasso seja um deficiente sociocultural. Neste ponto de reflexão, Charlot defende que não existe fracasso escolar, o que existe são alunos em condições de fracasso e que se olhar por este prisma, as condições atuais de um sujeito não determinam as suas capacidades de estabelecer relações com o saber.

Charlot (2000) destaca que diversas interpretações são atribuídas à ideia de deficiência no contexto educacional. Entre elas, destaca-se a teoria da privação, que compreende a

deficiência como a ausência de elementos necessários para o sucesso escolar das crianças. Outra perspectiva é a do conflito cultural, segundo a qual a deficiência estaria relacionada ao descompasso entre a cultura familiar dos alunos e a cultura valorizada pela escola. Por fim, há a teoria da deficiência institucional, que entende a desvantagem como algo produzido pela própria estrutura e funcionamento da escola, especialmente na forma como lida com estudantes oriundos de classes populares, por meio de currículos, programas e expectativas pedagógicas que podem excluir ou marginalizar.

A teoria do conflito cultural e a teoria da deficiência institucional raciocina em termos de relações (entre cultura familiar e a cultura escolar, entre o aluno e a instituição). Nestes casos, “a deficiência é uma desvantagem do aluno em decorrência de uma relação, assim o uso da noção de deficiência é pertinente”. Já, a forma da teoria da privação, “vê na deficiência não mais uma relação, mas sim uma falta imputável ao próprio aluno”. Este tem deficiências, lacunas e carências. “Tal falta é pensada como uma característica do aluno. Ele é um deficiente sociocultural” (Charlot, 2000, p. 26).

O modo de pensar que está implícito nesta forma de teorias de privação enquanto deficiência é uma falta dada como constitutiva, inerente ao próprio indivíduo. E o que se faz quando se atribui o fracasso escolar a esta falta? Nestes casos, se constata as faltas por meio de comparações das diferenças entre alunos, resultados, avaliações, entre parâmetros esperados para uma determinada etapa, um certo conhecimento.

Na perspectiva da falta como carência se justifica por si só, não se questiona o porquê o aluno não aprendeu determinado conteúdo, o que aconteceu, ou que poderia ter sido feito, não se contesta, nem se questiona o porquê não sabe, ou o que não aprendeu, não se pergunta o que aconteceu para que o aluno não aprendesse. Ao constatar uma falta no fim de uma atividade, “esta falta é projetada e retroprojetada, para o início dessa atividade: falta ao aluno em situação de fracasso escolar recursos iniciais, intelectuais e culturais que teriam permitido que o aprendizado (e o professor...) fosse eficaz” (Charlot, 2000 p. 27). Nesta teoria de origem e deficiências, se constrói uma teoria do fracasso escolar em que “põe em cena um conjunto de processos articulados: reificação, aniquilamento, retroprojeção das faltas, introdução de um princípio de causalidade da falta”. Assim, esta teorização se apoia nas sociologias da reprodução e nas teorias que raciocinam em termos de diferenças de posições. “E o deslocamento da falta ao longo de uma cadeia causal é o equivalente, nesta teoria, da homologia de estrutura entre sistemas de diferenças posicionais que constitui o princípio explicativo de Bourdieu” (Charlot, 2000, p. 28).

Para Charlot (2021, p. 4), “a teoria dominante nas décadas de 1970 e 1980, a mais sólida e melhor desenvolvida para dar conta dos efeitos culturais das desigualdades sociais, é a de Bourdieu - associado a Passeron quando trata da educação”. Nesta teoria, para entender as posições escolares, atuais e futuras, dos alunos é necessário compará-las com as posições sociais ocupadas pelos pais. Charlot afirma que “Bourdieu raciocina em termos de sistemas de diferenças: as diferenças de posições sociais dos pais, correspondem às diferenças de posições escolares dos filhos e, mais tarde, diferenças de posições sociais entre esses filhos na idade adulta”. Há ainda a reprodução das diferenças que operam, novamente por meio “de posições sociais dos pais que correspondem nos filhos as diferenças de capital cultural e de *habitus* (disposições psíquicas) de maneira que os filhos ocuparão eles, próprios, posições diferentes na escola” (Charlot, 2000, p. 20).

Essa teoria propõe e destaca dois conceitos: *habitus* e capital cultural. Para Bourdieu as circunstâncias materiais de existência de uma condição de classe podem ser apreendidas sob formas de regularidades correlacionadas ao meio socialmente estruturado que produzem *habitus*. Bourdieu conceitua *habitus* como:

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e de representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (Bourdieu, 2003, p. 53, 54).

Desta forma, “*Habitus* é um conjunto de disposições psíquicas socialmente condicionadas, que estruturam as representações e as práticas dos agentes sociais que somos” (Charlot, 2021, p. 4). Faz referência a um conjunto de condutas internalizadas que orientam as percepções e ações dos indivíduos em suas atividades construído ao longo do tempo e transmitido pelas gerações sendo relacionado às condições de classe social em que o sujeito está inserido reproduzindo as diferenças, favorecendo aqueles que possuem um capital cultural de maior prestígio na sociedade da qual faz parte.

Charlot (2021, 4), explica que mesmo esse *habitus* não sendo “fixo ou imutável”, ele é construído, em sua maior parte, na infância e no meio social. Neste sentido é correto compreender que o sucesso escolar exige “disposições psíquicas” e certamente as famílias socialmente privilegiadas têm suas vantagens sobre os indivíduos que não são dotados desse *habitus*. Além disso, as famílias que possuem um capital cultural podem proporcionar a seus filhos, melhores condições de acesso aos conhecimentos culturais exigidos ao conhecimento

escolar por meio de experiências que tiveram a oportunidade de adquirir. No entanto, o autor afirma que, “por mais interessante que seja, essa teoria é problemática, tanto em termos de dados quanto de conceitos” (Charlot, 2021, p. 4).

O primeiro questionamento é que alunos oriundos de classes populares têm sucesso escolar, apesar de serem minoria, não são casos excepcionais, eles vêm rompendo as barreiras sociais e construindo outras relações com o saber. Há também, casos de alunos provenientes de classe social com maiores recursos (sociais, financeiros e culturais) que também fracassam na escola, apesar do esforço dos pais em oferecer todo o aparato de conhecimento necessário ao desenvolvimento. Deste modo, a teoria deve considerar os paradoxos: “ela deve pensar em termos, tanto de posição social dos pais quanto de história singular dos filhos, que pode produzir casos atípicos”. Então, esta é uma primeira ruptura problemática: “a análise em termos de posição social não é suficiente, deve-se introduzir na teoria a questão da história singular - os dois termos, história e singularidade, sendo importantes” (Charlot, 2021, p. 4).

Já o segundo questionamento é que “a análise crítica do conceito de *habitus* leva à mesma conclusão”. Já que esse “conceito tem o mérito de introduzir no debate a questão do agente individual: o pertencimento social não produz seus efeitos diretamente, mas pela interiorização do social pelo indivíduo, sob forma de *habitus*”. E desta forma o *habitus* é uma forma individual do social, “um psiquismo de posição”, que “torna-se um conjunto de disposições psíquicas portadoras, é claro, da marca de situações sociais vividas, mas que só podem, elas mesmas, ser compreendidas por referência a uma história singular” que é construída por um sujeito (Charlot, 2021, p. 4, 5).

Assim, esse *habitus* representa os recursos e ativos culturais que os indivíduos possuem e que podem ser usados como potencial para aprimorar e ampliar o seu conhecimento e com isso obter maiores e melhores oportunidades. Desta forma, os alunos de classes sociais mais altas possuem maior facilidade em acessar e se adaptar às práticas culturais aceitas, como o conhecimento acadêmico e as normas de comportamento social, cultural e intelectual valorizadas no campo educacional, o que lhes dá certa vantagem em ambientes que privilegiam esses saberes em detrimento de outros. Porém, esses saberes não se constroem e nem se perpetuam por si só, é necessário que haja mobilização, atividades práticas do aluno para o uso, apropriação e relação desses saberes, com as próprias experiências adquiridas no curso da história singular do sujeito.

O terceiro questionamento desta teoria colocado por Charlot (2021, p. 5) é que o conceito de capital cultural, “repousa em um conjunto de metáforas: as crianças herdam vários tipos de capital (econômico, cultural, simbólico) que permitem a reprodução da posição social da família

de geração em geração”. A maior questão deste conceito está no fato de como essa transmissão de capital cultural se dá. Não é possível herdar o gosto pela leitura, pela arte, pela música, pela literatura, como se herda um bem econômico. O que pode inferir desta transmissão é que, para que ela aconteça é necessário muito trabalho que envolve as relações do aprender. Assim, mais uma “ruptura problemática é produzida na teorização: para além da posição social de quem aprende, deve ser introduzida na teoria a questão de sua atividade” (Charlot, 2021, p. 5).

As teorias da reprodução possuem suas correlações estatísticas. É verdade que alguns alunos não conseguem adquirir determinado conhecimento, muitas vezes não possuem as bases necessárias como pré-requisitos para aprender determinado conhecimento, não conseguem notas consideradas suficientes nas avaliações, não apresentam o comportamento esperado pela escola e, na maioria das vezes, se constata que tais alunos provém de famílias ditas como “carentes”. No entanto o que é questionado pelo autor, não é a existência desses fatores, mas como eles são teorizados “em termos de faltas, deficiências e origem, sem que sejam levantados os sentidos da escola para as famílias populares e seus filhos, nem a da pertinência das práticas da instituição escolar e dos próprios docentes ante essas crianças” (Charlot, 2000, p. 28).

Ainda refletindo sobre o que significa a posição social dos sujeitos, Charlot distingue a posição objetiva e a posição subjetiva. A noção de posição remete a de lugares que ocupam na sociedade, mas também pode ser entendido como uma atitude, uma postura.

A posição dos pais ou da própria criança é a que ocupam, mas também a que assumem, o lugar é um espaço social, mas também a postura que nele adotam. Assim o lugar objetivo, o que pode ser descrito de fora, pode ser reivindicado, aceito, recusado, sentido como insuportável. Pode-se também ocupar um lugar na mente e comportar-se em referência a essa posição imaginária (Charlot, 2000, p. 22).

Assim, não é suficiente saber a posição familiar da criança, mas deve-se questionar sobre o significado que esses lugares possuem para a relação com o saber desse sujeito. Pensar em relação com o saber é questionar: o que determinado aluno faz de sua condição objetiva? Que espaço social este aluno assume? Que espaço social este aluno reivindica? Se tomarmos como exemplo: duas crianças com os mesmos pais e mesmas origens social e familiar, o que poderia explicar o sucesso de uma e o fracasso de outra? De acordo com a Teoria da Relação com o Saber, está ligado ao que cada uma faz de sua condição objetiva e quais leituras elas fazem sobre as mesmas condições. No entanto, a forma em que a sociologia da reprodução estuda e analisa as questões sociais, fazendo a correlação por meio das diferenças, não analisa a forma como se produz, no tempo, a passagem das diferenças entre gerações e nem analisa as outras variáveis particulares das relações, das experiências dos sujeitos. Assim continua em aberto a

questão relativa à forma como a reprodução se efetiva, como essa herança é transmitida aos seus descendentes. Neste sentido, “a posição dos filhos não é herdada, a maneira de um bem que passasse de uma geração para outra por uma vontade testamental”. Mas, pode ser construída por meio de relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Para os filhos, “o sucesso na escola não é questão de capital, mas de trabalho; mais exatamente de atividades práticas” (Charlot, 2000, p. 22).

Conforme Charlot (2000, p. 23), “explicar o fracasso escolar requer a análise também das condições de apropriação de um saber. Assim, para analisar o fracasso escolar é necessário considerar os seguintes fatores:

O fato de que ele “tem alguma coisa a ver” com a posição social da família - sem por isso reduzir essa posição a um lugar em uma nomenclatura socioprofissional, nem a família a uma posição; a singularidade e a história do indivíduo; o significado que eles conferem à sua posição (bem como a sua história, as situações que vivem e a sua própria singularidade; sua atividade efetiva, suas práticas; a especificidade dessa atividade, que se desenrola (ou não) no campo do saber (Charlot, 2000, p. 23).

Deste modo, não é possível analisar o fracasso escolar em termos de origem, diferenças de posições ou deficiências socioculturais integrando todas essas dimensões e por esta razão é que se procura analisar em termos de relações com o saber. Charlot chama a atenção para o fato de que certas crianças dos meios populares têm sucesso escolar, apesar de tudo e que este fenômeno não é analisado pelos docentes e pelas escolas, sendo mais cômodo acreditar que tais casos tratam-se de crianças bem “dotadas”, que possuem um “dom” especial e por isso aprendem. Por tanto, “a teoria da deficiência sociocultural apoia-se em fatos, selecionados e reinterpretados” (Charlot, 2000, p. 29).

Charlot afirma que pensar o fracasso escolar em termos de origem, posição social ou deficiências socioculturais “proporciona importantes benefícios ideológicos aos docentes: por um lado, preserva-os de qualquer crítica direta, o fracasso escolar não é imputável às práticas docentes, mas, sim aos alunos e as suas famílias”[...] por outro lado “os docentes e as escolas também sofrem faltas, sob forma de penúria de recursos financeiros, materiais e humanos” (Charlot, 2000, p. 29). Desta forma a origem e as deficiências socioculturais se justificam pela falta e os docentes, juntamente com os alunos são vítimas deste sistema, onde se atribui o problema à sociedade que possui essa deficiência, e assim, não há o que fazer já que todos são vítimas. A teoria da deficiência sociocultural pratica uma leitura negativa da realidade social já que as faltas são inevitáveis.

Já a análise em termos de relação com o saber “faz uma leitura positiva dessa realidade: liga-se a experiência dos alunos, a sua interpretação do mundo, à sua atividade” (Charlot, 2000,

p. 30). Neste sentido é importante deixar claro o que significa essa leitura positiva que a Teoria da Relação com o Saber nos convida a praticar. Nas palavras do autor, “praticar a leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo que lhes faltam e as suas carências” (Charlot, 2000, p. 30). Isso não significa deixar de reconhecer as desigualdades sociais como algo que precisa ser enfrentado e combatido. Mas, passa pela compreensão de que não há esse determinismo. Embora os indicadores revelam uma elevada desigualdade social, certas trajetórias individuais escapam à média estatística. Assim, a história singular dos sujeitos é o ponto fundamental de uma Teoria da Relação com o Saber, que aceita Bourdieu, mas tenta pensar depois de Bourdieu. Portanto, permite pensar a temporalidade, a história, a singularidade, sem negar a desigualdade social. Desse modo, “chega a uma teoria dupla, que leva em conta o social e o histórico singular, e a partir dela começa a pensar, inclusive do ponto de vista da antropologia” (Charlot, 2022, p. 4).

A teoria da relação com o saber nos auxilia, enquanto educadores, a pensar e perceber o aluno como sujeito capaz de construir a sua própria relação com o aprender e assim, nos possibilitar pensar em práticas pedagógicas eficientes que sejam capazes de compreender a educação como formação para além da sala de aula, além da formação para o mercado de trabalho. Uma educação que possa pensar o ser humano com um potencial de criar a sua relação com o aprender de forma que esta relação seja parte da condição humana como forma de vida democrática e participativa compartilhando com o outro e com o mundo, contrapondo-se a ideia de concorrência postulada pelos discursos neoliberais da atualidade.

4.2 Um olhar para a singularidade do aprender: Uma sociologia do sujeito

Ao pensar em uma nova relação com o saber, Charlot (2000) discorda da “Sociologia da Reprodução”, que explica o fracasso escolar como resultante do fator social em que a posição social dos pais é causa determinante para a posição escolar dos filhos, reproduzindo o destino das crianças. Charlot se posiciona de forma bem diferente a este modelo simplista e reducionista de explicar o fracasso escolar e propõe a saída da “Sociologia da Reprodução” para a “Sociologia do Sujeito” que considera o homem um ser “aberto a um mundo”, “um ser social” e “um ser singular” e, desta forma um ser que possui capacidades de construir relações singulares consigo mesmo, com o outro e com o mundo a medida em que constrói sua relação com o aprender” (Charlot, 2000, p. 33).

Charlot (2000, p. 37), afirma que “a sociologia de Bourdieu trata de posições sociais, de agentes sociais e nem pode dar conta da experiência escolar dos sujeitos”. Assim, por meio da

sociologia de Bourdieu “pode-se analisar em termos de *habitus* a relação de um grupo com o saber, mas não a de um sujeito que pertence a esse mesmo grupo”. De acordo com Charlot, o *habitus* é psiquismo de posição; psiquismo enquanto pensado a partir de uma posição social, tal conceito permite estudar a relação de um grupo com o saber”. Assim é possível analisar as características sociais, fazer correlações entre grupos de condições sociais e culturais, mas esta análise é limitada e não possibilita a compreensão sobre qual é a relação com o saber de um aluno, em um determinado conhecimento, em uma atividade, quais são as potencialidades singulares deste sujeito quando entra em atividade e se mobiliza em direção a um saber que lhe interessa.

Assim, a sociologia de Bourdieu é muito útil e tem a sua importante contribuição para compreender a relação com o saber, porém, não é o suficiente, pois o sujeito dá sentido ao mundo, “o sujeito age sobre o mundo, vê se confrontado a questão do saber”. E esta análise em termos de singularização e humanização só podem ser compreendidas a partir de um olhar da experiência do sujeito como um ser único. Deste modo, Charlot (2000, p. 38) enfatiza que:

É verdade que todo sujeito pertence a um grupo; mas não se reduz a este vínculo e ao que pode ser pensado a partir da posição deste grupo em um espaço social. Ele interpreta essa posição, dá um sentido ao mundo, atua neste, depara-se com a necessidade de aprender e com formas variadas de saber; e sua relação com o saber é fruto desses múltiplos processos.

Neste sentido, o fracasso escolar deve ser estudado, de forma individualizada, é necessário compreendê-lo como experiência. Quando analisamos o fracasso do aluno, em termos de resultados avaliativos, situação em que a educação se encontra na atualidade, parece normal pensar o fracasso do aluno como falta, ausências, pois historicamente, as situações de fracasso escolar estão, de alguma forma, ligadas às desigualdades sociais, problemas familiares, condições econômicas insuficientes, violências de diversas formas, escolas em condições de precariedade e formação de professores insuficientes. Assim, juntando várias situações, poderia, a princípio, explicar o cenário de fracasso escolar na contemporaneidade. Porém, olhar para as capacidades humanas de um sujeito que faz parte ativamente desta relação com o saber, que possui capacidade de aprender e se relaciona com o mundo, direciona o olhar para uma reflexão mais positiva, mais produtiva. Repensar as condições de fracasso escolar é dar a oportunidade desse aluno construir outras relações com o aprender. Então, Porque uma sociologia do sujeito?

Charlot (2000, p. 45), afirma que “uma verdadeira sociologia do sujeito não poderia esquecer que a criança é jogada num mundo do qual ela deve se apropriar com sua atividade,

mundo, no qual ela está sempre confrontando-se com a questão do saber”. O autor ainda destaca que esta sociologia não poderá abrir mão de um diálogo crítico com as ciências humanas que também tratam do sujeito: Psicologia, Antropologia, as Ciências da Linguagem entre outras. Desta forma, o autor acredita que a Sociologia deve estudar os sujeitos como um conjunto de relações e processos.

O sujeito é um ser singular, dotado de um psiquismo regido por uma lógica específica, mas também é um indivíduo que ocupa uma posição na sociedade e que está inserido em relações sociais. Uma sociologia do sujeito pode dedicar-se a compreender como o indivíduo se apropria do universo dos possíveis (para retomar os termos de Bourdieu), como ele constrói seu mundo singular tendo por referências lógicas de ação heterogêneas (como diria Dubet), quais são suas relações com o saber (Charlot, 2000, p. 45).

Desta forma uma sociologia do sujeito pode empenhar-se em entender de que forma o ser humano pode se apropriar do universo social e como constrói suas relações singulares em seu mundo e compreender quais são suas relações com o saber em seu processo de conhecimento que é formativo e permanente. Charlot (2000, p. 45) deixa claro que, “não se trata de dissolver a sociologia em um discurso vago sobre o sujeito”, propõe que o sujeito seja estudado e compreendido como um conjunto de relações e processos que dê espaços para o diálogo crítico com as ciências sociais, pois trata-se de sujeitos humanos em que toda relação do sujeito, passa também pela relação com o outro e com o mundo.

Segundo Charlot (2000, p. 46), “toda relação consigo é também relação com o outro, e toda relação com o outro é também consigo próprio”. Este é então o princípio fundamental da sociologia do sujeito porque as relações sociais surtem efeitos e sentidos sobre os sujeitos por meio dessas relações de experiências e relações de mundo. No decorrer da obra *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*, o autor vai delineando seus fundamentos que sustentam as razões para se pensar uma sociologia do sujeito, não apenas pelo olhar social, mas que seja baseada na subjetivação e na singularização do ser. Uma sociologia que reconheça o sujeito não apenas como um resultado do seu meio, mas que enxergue-o como um agente, produtor de suas relações, fazendo parte das construções e das relações do processo de aprender. Para Charlot (2000, p. 33) o sujeito é:

Um ser humano aberto a um mundo[...], portador de desejos movidos por esses desejos, em relação com os outros seres humanos, eles também sujeitos; Um ser social, [...] que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; Um ser singular, exemplar único da espécie humana que tem uma história, impressa no mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, a sua própria história, a sua singularidade.

O sujeito é um agente no mundo, participa dele, constrói o mundo, compreende o saber como necessidade de aprender por meio de suas relações com pessoas, objetos e lugares ocupando suas posições objetivas, mas também as subjetivas.

Retomando o conceito de posições, pode-se compreender que as posições sociais objetivas são aquelas determinadas pela família, pelas condições econômicas e culturais que o sujeito se depara ao chegar ao mundo. Já a posição social subjetiva é aquela que o sujeito constrói em sua mente interpretando a posição objetiva. Explicando de outra forma, por meio do seguinte exemplo: o sujeito está inserido em uma posição social em que seu pai, sua mãe e seus irmãos são trabalhadores rurais que não tiveram acesso à educação escolar e, portanto, pode interpretar esta realidade de diversas formas: pode ser filho de um trabalhador rural e ter vergonha da sua condição social, pois o trabalhador rural não tem seus direitos assegurados como deveria, seu conhecimento sobre a terra não é respeitado; ou pode ser filho de um produtor rural, com orgulho de suas origens, pois sabe que é um trabalho digno e essencial para a sociedade e por esta razão, pode ser a mudança social que os seus semelhantes podem se inspirar, ter um projeto de transformação, de luta e resiliência.

O que vai ser significativo na história escolar do aluno não é diretamente a posição objetiva da família, mas é o que o sujeito faz de sua interpretação dessa posição. A esta relação de sentido é que Charlot (2003), chama de “posição subjetiva social”. Ela implica todo um trabalho de interpretação, de produção e de transformação de sentido. Uma sociedade não é apenas espaço social; uma sociedade é, também, tempo” (Charlot, 2003, p. 167).

A relação com o saber em sua posição subjetiva do sujeito requer análise, interpretação, tempo, para que se possa compreender onde está, e quais são as possibilidades que tem diante das dificuldades que enfrenta. O ser humano não é fixo, imutável em sua realidade, por esta razão é importante que a análise seja feita diante das circunstâncias temporais em que o sujeito se encontra. Pensando em termos de condição, o sujeito pode raciocinar para além, e assim fazer uma leitura um pouco mais positiva. Não se tem a ingenuidade de um otimismo sem propósito, mas de pensar em outras possibilidades, outras relações com o mundo e principalmente consigo mesmo. Nas palavras de Charlot, “as atividades são socialmente definidas, mas são também atividades de um sujeito. Deve-se levar em consideração o sujeito. Isto significa que se devem canalizar essas atividades também na vertente do sujeito” (Charlot, 2003, p. 165).

Quando se propõe uma sociologia que considere o sujeito, muda-se a compreensão do ser humano, de sua individualização, de sua formação e construção das relações com o saber e o sentido do aprender. Charlot, afirma que não há oposição entre o lado social do ser humano e

o lado singular, “eu sou 100% social, eu sou 100% singular”. A relação do ser humano entre o social e o singular não é somativa é multiplicativa. “Eu sou 100% social porque se não fosse social não seria um ser humano”. Ao nascer o ser humano encontra um mundo que foi e está sendo construído por outros de sua espécie. Por isso, o ser humano é um sujeito que interpreta o mundo. “Uma das nossas atividades mais importantes é a de interpretar o mundo: interpretação de nossa vida pessoal e do que está acontecendo com os outros” (Charlot, 2003, p. 164).

Nessa mesma direção Cenci (2017), compreende que uma concepção de sujeito precisa ser retomada para que se possa pensar em práticas pedagógicas ancoradas nos princípios de formação humana. “Tal concepção demanda também uma compreensão pós-metafísica, visto que não há mais uma essência a atualizar, nem a dicotomia entre interioridade e exterioridade própria da metafísica da subjetividade moderna. O sujeito passa a ser entendido como um *si mesmo* processual”. Assim, o sujeito “não é mais concebido como um ser homogêneo, fechado, nem autossuficiente, mas um sujeito poroso, intersubjetivo, não transparente a si mesmo, não linear, (mas um ser) aberto” às relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo na construção do saber (Cenci, 2017, p. 483).

Ainda, de acordo com Cenci (2017, p. 483), “o sujeito se constitui de modo sempre aberto e em confronto consigo mesmo e em interdependência com os outros, as instituições e os sistemas sociais”. Deveria ser compreendido a partir de sua “condição”. E essa condição encontra-se na pluralidade e no fato de que, apesar de sermos todos iguais enquanto espécie humana, “somos radicalmente singulares” enquanto sujeitos. Assim, esse modo de entender a constituição do humano requer um comprometimento importante do educador em sua relação com o ensino, “uma vez que este tem de conduzir um processo que envolve seres singulares e que não pode ser controlado como se manejasse o controle de qualidade numa linha de produção em escala industrial”, como vem sendo realizado na contemporaneidade.

A educação brasileira é permeada por discursos sobre a qualidade, que tem sido baseada no desempenho escolar em termos comparativos de habilidades e competências propostas nos currículos da educação básica. Neste cenário de competitividade também há situações alarmantes de reprovação, evasão, falta de participação mínima nas atividades escolares. Todos esses fatores visíveis e fáceis de serem identificados levam os profissionais da educação, em primeira avaliação, mais simplista, a taxar como fracasso escolar causado pelas condições sociais e culturais dos alunos e da escola, mas dificilmente se traz esta responsabilidade para olhar de dentro. Pensar o que pode ser feito, mesmo diante deste cenário, este é o desafio que a

Teoria da Relação com o Saber propõe quando compreende a necessidade de refletir sob a perspectiva da Sociologia do Sujeito.

4.3 Mobilização, atividade e sentido no processo antropológico-formativo do sujeito

Os conceitos de mobilização, atividade e sentido são fundamentais para a compreensão da Teoria da Relação com o Saber, pois propõe uma abordagem pedagógica que transcende a transmissão do conhecimento de forma externa ao indivíduo. Esses conceitos enfatizam a importância da relação dinâmica entre o aluno e o processo de aprendizagem.

Charlot, tomando como referência o pensamento de Wallon e Lacan, apresenta a ideia de prematuridade do homem ao nascer, pois a criança nasce totalmente indefesa e dependente de outros seres humanos para sobreviver, desenvolver e educar-se. Porém “a prematuração do homem é apenas uma face da condição humana, inseparável da sua outra face: o homem sobrevive por nascer em um mundo humano, pré-existente, que já é estruturado” (Charlot, 2000, p. 52). Assim Charlot, afirma que somente a definição de condição humana permite tomar em consideração todas as dimensões da educação do homem. E ainda, o autor explica que “por sua condição, o homem é um ausente de si mesmo, carrega essa ausência em si, sob forma de desejo”. E esse desejo, é no fundo, desejo de si, “desse ser que lhe falta, um desejo impossível de saciar, pois saciá-lo aniquilaria o homem enquanto homem. Mas, por sua condição humana também, o homem é uma presença fora de si” (Charlot, 2000, p. 52, 53).

A criança se depara, ao nascer, com um mundo humano que já foi estruturado e construído por outros de sua espécie por gerações ao longo da história, e ao encontrar-se com este mundo precisa ser acolhida, ensinada, educada ao mesmo tempo em que é submetida à necessidade de aprender. Nas palavras de Charlot, “nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrito na história maior da espécie humana” (Charlot, 2000, p. 53). A criança se insere em um mundo novo em que precisa exercer uma atividade que, em um primeiro momento, lhe será ensinada, mediada, mas também construída por ela mesma, à medida em que suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo começam a fazer sentido. Ao mesmo tempo em que encontra um mundo historicamente construído, também é convocada a continuar essa tarefa de construção, que agora também lhe pertence. O ser humano se constrói e é construído pelos outros em um sistema complexo de relações, cuidados e atividades que está sempre em um movimento constante de saberes que é possibilitado pela educação.

Assim a educação é um processo interno do sujeito que deseja entrar nesta atividade do aprender, porém ela passa necessariamente pela mediação do outro. “A educação não é subjetivação de um ser que não seria sujeito; o sujeito está sempre aí. A educação não é socialização de um ser que não fosse já social: o mundo, e com ele a sociedade, já está sempre presente” (Charlot, 2000, p. 54). Por sua condição humana, o sujeito é singular e também social. Participa do processo de construção de si e é auxiliado pelo outro para construir seu mundo e entrar em atividade, mobilizando-se para aprender. Relacionar-se com o saber significa desejar, mobilizar-se, agir em busca do conhecimento que se quer construir e é nessa perspectiva que Charlot e os pesquisadores da equipe ESCOL dedicaram suas pesquisas para desenvolver os conceitos: mobilização, atividade e sentido que, para nossa pesquisa, são conceitos importantes a fim de compreender o processo educativo.

O conceito de mobilização implica a ideia de movimento. “Mobilizar é pôr em movimento, mobilizar-se é pôr-se em movimento”. A mobilização é uma dinâmica de movimento interno, “de dentro”. O aluno que se mobiliza para aprender, “põe-se em movimento interno, imprime em si o desejo de aprender, movimenta os seus aprendizados anteriores e traz destes aprendizados o fio condutor para possibilitar, ampliar os conhecimentos e até mesmo adquirir novos aprendizados” (Charlot, 2000, p. 54).

Além da ideia de movimento, o conceito de mobilização faz referência a outros dois conceitos importantes na compreensão desta dinâmica: “o conceito de recursos e o de móbil (entendido como razão de agir)”. Assim podemos compreender que a mobilização faz com que os sujeitos possam colocar os recursos em movimento, neste sentido, a mobilização é preliminar a ação, é como um primeiro passo de movimento interno a caminho da ação. Nas palavras do autor, “mobilizar-se, porém, é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem boas razões para fazê-lo” (Charlot, 2000, p. 55). Assim, interessa-se as razões da mobilização, e estas razões produzem o movimento necessário para a entrada em atividade. O autor conceitua atividade como: “Um conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam a uma meta” (Leontiev, 1975, Rochex, 1975, apud Charlot, 2000, p. 55).

Charlot (2000, p. 55), explica que: “Ações são operações implementadas durante a atividade”. Já a meta é o resultado que essas ações permitem alcançar. “O móbil, que deve ser distinguido de meta, é o desejo, que esse desejo, que esse resultado permite satisfazer e que desencadeou a atividade”. Assim a mobilização para um saber remete a um movimento interno, que dispõe de recursos de si mesmo engajado em atividades movidas por ‘móviles’, ou seja, por razões, em que o resultado das ações realizadas conduz a meta desejada, neste caso, adquirir um saber. “A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si

mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor”. Importante ressaltar que esta atividade é dinâmica e “supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma” (Charlot, 2000, p. 55).

A mobilização se refere a uma dinâmica interna do sujeito e por esta especificidade é que o autor prefere o termo mobilização em vez de motivação. Visto que a motivação se refere a uma dinâmica de fora, exercida por alguém ou por outros fatores externos ao sujeito. É evidente que em um momento posterior, estes dois fatores convergem, pois primeiramente o sujeito se mobiliza, coloca recursos em movimento, em um processo interior de si mesmo, engajando-se em uma atividade para alcançar um objetivo que motiva o sujeito (de fora). E finalmente pode se inferir que em um primeiro momento o sujeito precisa sentir-se mobilizado para que possa ser motivado a realizar algo e encontrar sentido nessa dinâmica do aprender.

Nos discursos atuais sobre o trabalho docente e a qualidade educacional, é comum ouvirmos falar, em muitas palestras, ler inúmeros livros que abordam sobre a importância da motivação para despertar no sujeito, o prazer de ler, escrever, estudar, trabalhar. São incontáveis os discursos motivacionais que invadem a vida das pessoas diariamente, principalmente nas redes sociais. Os discursos são incessantes no sentido de que o ser humano precisa se motivar diariamente para realizar qualquer atividade. O problema é, ou parece ser, que a motivação tem um prazo muito curto de validade e que o indivíduo precisa encontrar novos motivos a todo momento, já que estamos vivendo em um tempo em que a novidade dura poucos instantes e rapidamente é substituída por outra. Nesta direção, acolhemos o sentido de que o sujeito precisa estar mobilizado para que possa exercer a relação com o saber, conforme defende Charlot, (2021, p. 6), em seu artigo, *Os Fundamentos Antropológicos de uma teoria da relação do saber*:

A abordagem em termos de mobilização abre a questão do sentido, mas também a do desejo. Trata-se, sim, de mobilizar-se, o que remete a um movimento interno, ao desejo que impulsiona a mobilização - enquanto em uma problemática da motivação, questiona-se o que se deve fazer para que o outro adira ao projeto de quem procura motivá-lo.

De acordo com o autor a questão do desejo é trabalhada, por ele, na Teoria da Relação com o Saber, em uma abordagem mais lacaniana, diferente da equipe de Beillerot, que trata a questão “em uma perspectiva psicanalítica, portanto, privilegiando a questão do inconsciente”, enquanto que, para Charlot a abordagem do desejo é sob a perspectiva “socioantropológica e se interessa pela função do outro, pelas relações com os outros na construção identitária do sujeito e pelo prazer de aprender” (Charlot, 2021, p. 6). Portanto, nesta perspectiva, para que o

sujeito aprenda algo é necessário entrar no tipo de atividade de relação com o saber, que necessariamente, permite que alguém aprenda e desta forma podemos dizer, com base na teoria de Charlot (2000), que “não há saber sem relação com o saber” e relação com o outro.

Nesta reflexão, falamos do sujeito sob a perspectiva de interação com os diferentes saberes que estão presentes nas convivências sociais, culturais e principalmente referente aos saberes escolares, mas é importante ressaltar que a Teoria da Relação com o Saber abordada por Charlot (2021, p. 7), trata o “Saber no topo da pirâmide sem adjetivo nem complemento”. Portanto, a forma de olhar para o saber, essa leitura positiva que Charlot (2000), nos convida a fazer, mobiliza o sujeito, no sentido de encontrar maneiras e metodologias que se apresentam como desafios a fim de criar condições para que esta relação ocorra de forma criativa. A relação com o saber é mais que adquirir um conhecimento ou um comportamento, é possibilitar, interagir e conviver em um mundo partilhado com o outro. Nas palavras de Charlot, “a relação com o aprender - e a relação com o saber, forma particular do aprender - é sempre, ao mesmo tempo epistêmica, social e identitária” (Charlot, 2021, p.16).

Charlot destaca também o conceito de atividade como fundamental para a compreensão da relação com o saber. O conceito de atividade tem algo a ver com o conceito de trabalho e prática, mas somente em parte e não significa a mesma coisa. “O conceito de trabalho acentua o dispêndio de energia”, enquanto o conceito de prática remete a uma ação finalizada e contextualizada”. Já o emprego do termo atividade “acentua a questão dos móveis, isto é para ressaltar que se trata de uma atividade de um sujeito”. Porém, “a atividade desenvolve-se em um mundo de trabalho e de práticas” (Charlot, 2000, p. 56).

Outro conceito também importante para a teoria da relação com o saber é a compreensão de sentido.

Tem sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já propôs. É significante (tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo sobre o mundo (Charlot, 2000, p. 56).

O sentido é, então, algo comunicável e que pode ser compreendido em uma relação de troca com o outro, o que leva o sujeito a agir, o que direciona a ação como atividade mobilizadora que busca um resultado, no entanto a relação com saber consiste em uma dinâmica constante de mobilização e sentido que coloca o sujeito em atividade, partindo de suas experiências. Charlot (2000, p. 56), explica que o sentido “é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros” e enfatiza que

“esse sentido é um sentido para alguém, que é um sujeito”. Assim, o significado de sentido tem a ver a singularidade do sujeito, em que o sentido dado a um determinado aprendizado, por um aluno, pode não ser o mesmo dado, em outro momento da vida, certo conhecimento pode adquirir um ou outro sentido dependendo das situações e relações que os envolvem.

Vale destacar que a questão do sentido não está resolvida de uma vez por todas, visto que a relação com o saber é processual e está relacionada com as experiências que o sujeito constrói de acordo com o contexto em que vive. Como argumenta Charlot (2000, p. 57), “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”. Diante desta dinâmica de significados do que se aprende, que se entrelaça ao tempo, a história do sujeito, de outros sujeitos, as suas vivências, está a grandeza de assimilar este conceito. Pode-se compreender que algo faz sentido para um sujeito quando este tem a sua importância, tem o seu valor, faz uma conexão com outros saberes e podem mudar de sentido, ou ganhar novos sentidos à medida que o sujeito vivencia outras experiências.

Ao compreender que a importância sobre o que se ensina tem um valor para o aluno, se estabelece uma relação com inúmeras possibilidades de refazer o aprendizado, de aprimorar o que se aprendeu, e de se relacionar com o saber, que é vivo, pulsante, e está presente no sujeito durante toda vida, mas que precisa ser mobilizado. Importante salientar que não se trata apenas do aprendizado em sala de aula, do aprendizado escolar, mas o que se aprende na escola, se relaciona com os saberes aprendidos fora dela, um não substitui o outro, mas se entrelaçam formando as relações com o saber.

Ao trazermos estes conceitos de atividade, mobilização e sentido para a relação com o saber em sala de aula, o professor pode se questionar: Por que o aluno deve estudar determinado conteúdo? Qual é o sentido de se trabalhar este tema? Como é possível despertar no aluno o interesse em aprender? São questões que rotineiramente professores buscam respostas. Da mesma forma, o aluno pode trazer questionamentos como: Em que sentido este aprendizado será proveitoso na minha vida? Vou usar este conhecimento quando? Por que tenho que aprender isto? Todas estas questões circundam o quanto alunos e professores estão mobilizados e envolvidos em atividades que lhes façam sentido para ensinar e aprender.

Enquanto professores, é preciso analisar criticamente sobre as formas de como a escola vem se relacionando com os diferentes saberes sociais, culturais, políticos e epistêmicos do sujeito que chega à escola esperando encontrar o caminho para o sucesso. É cada vez mais comum depararmos com discursos de que o aluno vai à escola para aprender, educar-se e conseqüentemente, mais tarde, formar-se em uma profissão, que possa dar-lhe condições de

trabalhar, desenvolver-se e ter sucesso. E, de certo modo, é este o papel da escola, pelo menos em parte, mas é preciso haver nessa relação, uma contrapartida do sujeito. “De certo, a aprendizagem só é possível e eficaz quando certas condições materiais, institucionais e pedagógicas são atendidas. Mas o processo só começa quando se mobiliza intelectualmente a pessoa que, assim, se torna aprendiz” (Charlot, p. 6, 2021).

A teoria da relação com o saber, não traz a chave para resolver os problemas educacionais, mas levanta novos questionamentos a partir da compreensão dos conceitos, sem ter como objetivo trazer respostas prontas, pois trata-se de relações dos sujeitos com o mundo. Partimos da reflexão dos elementos da Teoria da Relação com o Saber a fim de que, tanto professores quanto alunos, possam construir juntos relações de atividade, mobilização e sentido a fim de promover espaços de diálogos para a construção de saberes pautados em uma educação ético-formativa.

4.4 A relação com o saber e as figuras do aprender em suas dimensões: epistêmica, de identidade e social

A compreensão do valor e do sentido na construção da relação com o saber, enquanto parte do processo formativo, deve ser “o objeto de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais” (Charlot, 2000, p. 64). Partindo dessa premissa, o autor argumenta que “este processo não é puramente cognitivo e didático”. Trata-se, portanto, de uma formação que ultrapassa a dimensão do conhecimento formal. Charlot enfatiza que “trata-se de levar uma criança a inscrever-se em um certo tipo de relação com o mundo, que proporciona prazer, mas que implica sempre uma renúncia - provisória ou profunda - a outras formas de relação com o mundo, consigo mesma e com os outros” (Charlot, 2000, p. 64).

Com base em sua reflexão sobre a relação dos sujeitos com o saber e o aprender, Charlot (2000) propõe uma tipologia que reúne diferentes formas pelas quais esses elementos se apresentam na experiência humana. Ele identifica, de modo geral, quatro categorias das figuras do aprender: os objetos-saberes⁶, que são aqueles nos quais o conhecimento está incorporado, como livros, obras de arte ou monumentos; os objetos de uso, cujo manuseio exige aprendizagem, desde os mais cotidianos, como escovar os dentes ou amarrar os sapatos, até os

⁶ Por “objeto-saber”, entende-se um objeto no qual um saber está incorporado (por exemplo um livro). Por “saber-objeto” entende-se o próprio saber, enquanto “objetivado”, isto é, quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento (a modo da ideia em Platão). Ver Charlot, (2000, p. 75).

mais complexos, como operar uma câmera ou um computador; as atividades a serem dominadas, que variam em natureza e complexidade, como ler, nadar ou desmontar um motor; e, por fim, os dispositivos relacionais, nos quais o sujeito precisa se apropriar de formas específicas de interação social, como agradecer ou estabelecer uma relação afetiva (Charlot, 2000, p. 66).

Essas figuras do aprender não passam pelos mesmos processos de aprendizado, não é simplesmente de ordem cognitiva e didática, vai além e muitas vezes acontecem em ambientes não formais e de forma espontânea por meio das relações humanas. Enquanto relação epistêmica pode se dizer que aprender é exercer um tipo de atividade. Nas palavras do autor: “Aprender é exercer uma atividade em situação; em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender” (Charlot, 2000, p. 67).

A relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido amplo, mas é também relações com os mundos particulares, meios, espaços, tempos, histórias que a criança vivencia, assim os espaços nos quais a criança aprende possuem preceitos e normas diferentes em relação ao aprendizado. “As famílias, por exemplo, é o espaço de vida, célula econômica (de produção e consumo) e grupo afetivo no qual uma das funções é educar”. Muitas crianças participam de comunidades religiosas e neste caso “a igreja, dedica-se à atividade espiritual; mas ela também contribui para formar indivíduos”. No entanto, “a escola é a instituição que possui a função central de instruir, mas ela participa da educação e é também um espaço de vida” (Charlot, 2000, p. 67).

Há muitas atividades do aprender desenvolvidas em diversos espaços da sociedade “que não são regidos pela mesma lógica e existem locais mais adequados do que outros para implementar tal ou qual figura do aprender” (Charlot, 2000, p. 67). Em quaisquer desses espaços, a criança aprende por meio de relações que mantém consigo mesma e com os outros (pais, amigos, parentes, vizinhos, professores...) e, ainda que essas pessoas possuam tarefas específicas na relação de atividade educativas e formativas da criança, elas não reduzem apenas a esta tarefa. “Assim um professor instrui e educa, mas é também agente de uma instituição, representante de uma disciplina de ensino, indivíduo singular mais, ou menos, simpático” (Charlot, 2000, p. 67). As relações, primeiras que são normalmente estabelecidas entre alunos e professores, são relações com o seu saber, com o seu profissionalismo, com o seu estatuto institucional. Porém, o aluno pode atribuir outros sentidos a esta relação, sentido de afeição, de carinho, de cuidado, de amizade, sentir-se pertencente ao grupo, ou seja, tanto o aluno quanto o professor podem estabelecer outros sentidos para as relações que são marcadas pelo local de

aprendizado, pelas pessoas envolvidas, mas também pelo momento das histórias humanas que se entrelaçam. Aprender é estar disponível e aberto às oportunidades e possibilidades que se apresentam a cada instante. Deste modo, “a relação pedagógica é um momento, isto é um conjunto de percepções, de representações, de projetos atuais que se inscreve em uma apropriação dos passados individuais e das projeções que cada um constrói do futuro” (Charlot, 2000, p. 68).

A relação com o aprender é um processo, é estar receptivo a aprender e partilhar com o outro o espaço e o tempo de aprendizagem em uma relação de solidariedade formativa. É, “ao mesmo tempo, singular e social, é relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo e apresenta uma dimensão epistêmica, identitária e social de modo que a educação é, indissociavelmente, humanização, socialização e singularização” (Charlot, 2021, p. 1). O inventário das figuras do aprender possibilita apontar três formas de relações epistêmicas com o saber. “Constituição de um universo de saberes-objeto, ação no mundo, relação com os outros e consigo” (Charlot, 2000, p. 71). Nestes três processos epistêmicos, há uma atividade, embora seja de natureza diferentes, todas elas têm em comum que o ser humano precisa aprendê-las. “Dentre elas, há uma que exige a apropriação de enunciados linguísticos, veiculados pelo meio ambiente enquanto regras morais, princípios de vida ou tradições, ou ensinados por uma instituição especializada, a escola”. É, principalmente para esse tipo de enunciado que é reservado o nome de saber tratado por esta teoria.

Do ponto de vista epistêmico, aprender pode ser compreendido como um processo de apropriação de um saber ainda não dominado pelo sujeito. Esse saber, segundo Charlot (2000), manifesta-se de forma virtual, mas encontra-se incorporado em objetos empíricos, como os livros, está presente em espaços específicos, como a escola, e também pode ser representado por pessoas que já trilharam esse percurso de relação com o saber, como os docentes. Nesse sentido, a atividade de aprender envolve reconhecer e acessar esses diferentes meios de relação, atribuindo à escola, aos livros e aos professores um papel central no processo formativo.

O aluno que está engajado em aprender tem a oportunidade de buscar essas relações experienciais com pessoas, no caso da escola, especialmente com os professores, trilhar caminhos já percorridos como base para a construção do seu próprio trajeto, pois esta relação é particularizada em cada sujeito ao construir suas relações de sentido. Neste caso, o professor como “membro mais amadurecido de tal relação”, conforme postula Dewey (1979), precisa se posicionar no sentido de auxiliar o movimento de continuidade e direcionamento das experiências do aluno no processo educativo. Nas palavras de Dewey, “a pessoa amadurecida

não tem o direito de recusar ao jovem a capacidade de simpatia e compreensão em termos educativos para aquele que se encontra em posição de educador” (Dewey, 1979, p. 30).

Desta forma, é possível analisar em termos de relação com o saber e experiência que tanto em Charlot (2000) como em Dewey (1979), o professor possui uma grande responsabilidade de dispor dos meios para que as experiências possam fluir de forma significativa, assim o saber é construído a partir de experiências adquiridas através das relações humanas, do interesse e oportunidades apropriadas pelo sujeito, sendo que o saber é produto direto dessa atividade do aluno e o professor participa deste processo direcionando e auxiliando as atividades de mobilização dos sujeitos. Pois, o aprender é adquirir um saber que não se possuía, “da identificação de um saber virtual a uma apropriação real que só pode assumir a forma de objeto através da linguagem escrita, que lhe confere uma existência aparentemente independente de um sujeito” (Charlot, 2000, p. 68). Já a “objetivação-denominação é o processo epistêmico que constitui em um mesmo movimento, um saber objeto e um sujeito consciente de ter se apropriado de tal saber” (Charlot, 2000, p. 68).

O ponto de partida para a compreensão da relação com o saber é o aprender, suas formas são heterogêneas, se diferenciam pelo tipo de atividade desenvolvida e pelo resultado alcançado em suas diferentes formas, mas elas não são estanques, se interceptam e às vezes são complementares.

Existem outras relações epistêmicas com o saber em que o aprender pode ser a habilidade de dominar uma atividade ou capacitar-se para usar um objeto, o que neste caso o sujeito passa do não domínio ao domínio de uma atividade, como por exemplo, aprender a nadar que significa aprender a executar a própria atividade que, neste caso, é uma relação com a natureza e o aprendizado está inscrito no próprio corpo.

Existe de fato, um Eu, nesta relação epistêmica com o aprender, mas não é o Eu reflexivo que abre um universo de saberes-objetos, é um Eu imerso em uma dada situação, um Eu que é corpo, percepções, sistema de atos em um mundo correlato de seus atos (com possibilidade de agir, como valor de certas ações, como efeito de atos. Assim chamaremos imbricação do Eu na situação, o processo epistêmico em que o aprender é o domínio de uma atividade “engajada” no mundo (Charlot, 2000, p. 69).

No entanto, pode-se adotar “uma ação reflexiva (metacognitiva)” e designar a atividade que lhe dá a aparência de um saber-objeto: aprender a nadar não será aprender a natação. Este “saber-objeto (a natação) é produzir um conjunto de enunciados articulados que expressa por meio de palavras, uma atividade (seu material, seus recursos, sua realização, etc)” (Charlot, 2000, p. 69). É importante destacar que não se trata da mesma equivalência desses aprendizados, conhecer os enunciados, conceitos de uma atividade não é o mesmo que adquirir

o domínio de execução dessa atividade. Desta forma estudar a natação, não é suficiente para saber nadar. É evidente que o saber-objeto auxilia a aprender a atividade de forma mais eficaz. “Trata-se aí de duas relações epistêmicas diferentes: aprender a nadar é procurar dominar uma atividade, aprender a natação é referir-se a esta atividade como um conjunto de enunciados (normativos) que constitui o saber-objeto” (Charlot, 2000, p. 70).

Neste ponto é importante pensar o papel da escola em relação à atividade de aprender. Estaria o aluno aprendendo a atividade de escrever ou aprendendo os enunciados normativos que constitui o saber-objeto da escrita? É claro que se trata de saberes diferentes, importantes, e podemos dizer que um complementa o outro. No entanto Charlot, faz uma ressalva: “Não se trata aqui de diferenças entre o ‘concreto’ e o ‘abstrato’, a ‘prática’ e a ‘teoria’ [...]. O ‘concreto’, o ‘abstrato’, a ‘prática’, a ‘teoria’, não existem como forma de ser, quer se trate do aluno, quer se trate do mundo” (Charlot, 2000, p. 71). Assim o que existe são relações com o aprender enquanto um conjunto de situações com as quais o sujeito encontra-se engajado e essas formas epistêmicas do aprender formam o universo de saberes que não se sobrepõe como o mais importante, mas que se constrói no tempo, nas histórias, nas experiências e amplia o universo de saber que é dinâmico e não finaliza. Aprender é uma relação contínua que se constrói diariamente por toda a vida e é compartilhada em um processo de relações entre humanos.

Outra forma do saber epistêmico é a forma relacional que consiste em aprender a relacionar consigo mesmo, com os outros, com o mundo, conhecer a si mesmo, construir e entrar em um processo de desenvolvimento pessoal, encontrar formas de conviver com as pessoas que o cercam e que fazem parte da mesma caminhada, da vivência humana. Neste caso, trata-se de dominar uma relação. “Aprender é tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo; e isso em situação” (Charlot, 2000, p. 70). Este processo é chamado de “distanciamento - regulação”. Aqui o sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional definido por sentimentos e emoções em situação e em ato”. Assim, o sujeito aprende um sistema de condutas relacionais que constituem o seu modo de viver com o mundo, com os outros e consigo mesmo enquanto pertencente a grande comunidade humana da qual todos os sujeitos fazem parte.

Portanto, em cada uma dessas figuras, em cada processo de relação, há um sujeito, há uma consciência reflexiva que se apresenta mais evidente na primeira (saber-objeto), porém está presente também nas outras duas formas de saber (domínio de atividades, formas relacionais). Pode-se afirmar que uma relação com o saber é um processo que se constrói ao longo da existência humana. É uma forma de apropriação do mundo em que o sujeito se reconhece, se constrói e se relaciona com os outros, então toda relação com o saber apresenta

uma dimensão epistêmica. Mas “qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade”. Nesta relação de identidade, “aprender faz sentido por referência a história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, a sua concepção de vida, as suas relações com os outros, a imagem que se tem de si e a que quer dar de si aos outros” (Charlot, 2000, p. 72).

A criança está inserida em um mundo, que por si só, já se encontra com a obrigação de aprender e de se relacionar e o constrói por meio das diferentes figuras do aprender, no entanto, na sociedade contemporânea dá-se uma importância maior a figura do saber-objeto como meio de se alcançar o sucesso escolar e estar apto a entrar no mundo competitivo. Nas palavras do autor, “a sociedade moderna tende a impor a figura do saber-objeto (do sucesso escolar) como sendo uma passagem obrigatória para se ter direito de ser ‘alguém’” (Charlot, 2000, p. 72).

Apesar de ser este o cenário atual da educação, valorizando cada vez mais este saber-objeto, é importante compreender que a relação identitária é também a relação com o outro que o ajuda aprender. “Esse outro não é apenas aquele que está fisicamente presente, é também aquele ‘fantasma do outro’ que cada um leva em si” (Charlot, 2000, p. 72). É este processo de identidade da relação com o outro que contribui para a regulação desta relação. Esta figura epistêmica é também identitária e ordena as relações do sujeito com o outro, físico ou virtual e que possibilita ao sujeito ter empatia, compreender e refletir sobre quem é, e o que precisa aprender. É esta relação com o outro que dá ao sujeito o feedback necessário para que a relação com o saber seja construída de forma democrática e respeitosa. Não se trata de olhar para o outro com olhar comparativo, ou competitivo, mas de se reconhecer e se construir por meio de relações recíprocas e solidárias.

Aqui está um desafio para a educação contemporânea, sair deste universo de competição e compreender que aprender é um processo mais amplo, que simplesmente adquirir um conjunto de informações e conhecimentos técnicos; é uma atividade mobilizadora que envolve as relações humanas em sua totalidade, suas interações sociais, culturais e pessoais em um mundo de troca de saberes e experiências.

Em um cenário de sala de aula, o professor pode se questionar: O que seria uma aula interessante? Como o professor pode planejar e executar uma aula capaz de possibilitar uma relação eficiente com o aprender? Esses questionamentos remetem a reflexão de muitos conceitos da relação com o saber, porém como afirma Charlot (2000, p. 73), “uma aula interessante é uma aula na qual se estabeleça em uma forma específica, uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro”. Assim pode-se compreender que a relação com o saber possui essas três dimensões entrelaçadas: a relação com o mundo depende da relação com o outro e da relação consigo mesmo e essas relações são epistêmicas,

sociais e de identidade. Por esta razão, faz-se necessário repensar a educação contemporânea, refletir sobre essas dimensões e sentidos.

O mundo é estruturado por relações sociais e pode se dizer que “a relação com o saber não deixa de ser uma relação social, embora sendo de um sujeito” (Charlot, 2000, p. 73). No entanto é necessário destacar que a dimensão social do sujeito “não se acrescenta às dimensões epistêmicas e identitárias: Ela contribui para dar-lhe uma forma particular” (Charlot, 2000, p. 73). Essas dimensões epistêmica, de identidade e social são inseparáveis.

Charlot (2000, p. 73), argumenta que “a preferência do sujeito por tal ou qual figura do aprender pode ser posta em correspondência com sua identidade social”. Desta forma em algumas situações, por questões sociais, o sujeito se interessa e aprende a relação de domínio de uma certa atividade com a qual tem a oportunidade de ter contato, ou se interessa pelas formas relacionais de seu convívio, e tem menos relação com o saber-objeto, no entanto, “trata-se de uma correspondência do tipo probabilística, e não determinista, e que funciona em ambas as direções: A identidade social induz a preferência quanto às figuras do aprender, mas o interesse por tal ou qual figura do aprender contribui para a construção da identidade” (Charlot, 2000, p. 74).

Assim a dimensão social é construída por meio das histórias, vivências, experiências considerando sua evolução nas formas culturais da história do sujeito. Desta forma a análise da relação com o social só pode ser compreendida através das dimensões epistêmicas e de identidade, pois, quando nascemos já encontramos um mundo organizado socialmente pelas pessoas que nos antecederam com as quais o sujeito aprende a viver e se relacionar.

Charlot (2000) ilustra como o saber está imerso em questões sociais e simbólicas, ao relatar o caso de um estudante que também trabalhava como caminhoneiro. Segundo o autor, esse estudante evitava deixar o rádio do caminhão sintonizado em uma emissora cultural - a France Culture⁷ - porque, ao ser substituído por colegas no volante, era alvo de comentários irônicos e sarcásticos. O episódio evidencia como o acesso ou mesmo a exposição a determinados saberes pode ser socialmente regulado, sujeito a julgamentos e normas implícitas que definem o que é considerado legítimo ou aceitável em diferentes contextos sociais.

Esse exemplo permite compreender que todo sujeito está situado em uma determinada posição social, inscrita em sua realidade histórica e momentânea. No entanto, essa posição não deve ser entendida como uma limitação absoluta. O fato de o caminhoneiro ocupar um lugar

⁷ Emissora estatal francesa, dedicada a programas culturais em geral, par da “Fance Musique”, dedicada exclusivamente a programas musicais (música erudita, predominantemente).

específico na estrutura social não o impede de acessar a universidade, de se aproximar de novos saberes e de construir outras formas de relação com o mundo, como o interesse por música, arte, literatura e cultura. Assim, a formação humana revela-se como um processo dinâmico, em que o sujeito pode ressignificar suas experiências e ampliar sua relação com o saber, de modo significativo e transformador.

Esse é o sentido mais profundo da relação com o saber: ainda que o sujeito esteja inserido em uma determinada condição econômica e social, ele é capaz de estabelecer novas conexões com diferentes formas de saberes. Pode mobilizar-se para acessar saberes diversos, provenientes de múltiplos campos e experiências. O sujeito está imerso em um mundo rico de possibilidades e, enquanto fizer parte desse mundo, estará em constante processo de aprender, pois esta é uma característica constitutiva da condição humana.

5 PARA ALÉM DO DISCURSO SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: A TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER COMO PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICO-FORMATIVA

O desafio que propomos neste capítulo é balizar aspectos da Teoria da Relação com o Saber, fazendo uma análise e reflexão sobre os elementos da teoria com o objetivo de repensar a complexidade do ato de ensinar e aprender, considerando que as relações humanas são necessárias para essa atividade e não se pode fugir da compreensão primeira, que é a da condição humana. É essencial compreender quem é o sujeito a ser educado, para isto, é necessário recolocar, no centro das discussões pedagógicas o humano, pois “a educação é uma condição de existência da espécie humana em sua forma própria, não para realizar uma natureza humana, mas como condição antropológica” (Charlot, 2020, p. 277).

Sobre a compreensão da condição humana Arendt (2007), apresenta três atividades humanas fundamentais: o labor, o trabalho e a ação, cada uma delas corresponde a uma das condições básicas da vida do homem: “o labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do ser humano”, tem a ver com os processos vitais; “o trabalho é a atividade que corresponde ao artificialismo da existência humana”, em que a condição humana é a mundanidade; já “a ação é a única atividade que se exerce diretamente entre homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade” (Arendt, 2007, p. 14). A autora enfatiza que, embora todas essas atividades possuam algum grau de relação com a esfera política, é a pluralidade que constitui sua essência mais significativa à condição humana. Portanto, das três atividades, a ação é a mais intimamente relacionada “à condição humana da natalidade; o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir somente porque o recém chegado possui capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir” (Arendt, 2007, p. 14).

Neste sentido, pensar o sujeito em sua condição humana implica em compreender que o ser humano não está preso a uma essência ou natureza que o determina, mas tem a capacidade de iniciar algo novo a partir de relações que estabelece com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Por esta razão, para pensarmos em uma educação que se oponha aos discursos neoliberais contemporâneos, é preciso, não somente, de uma pedagogia, mas também de uma antropologia em sua base, compreendendo o sujeito em sua condição humana. Assim é importante refletir: Qual é o sentido da educação a partir da Teoria da Relação com o Saber?

Por que pensar a educação a partir da antropologia? Por que recolocar a pergunta pelo humano será necessário para situar a questão da qualidade da educação?

Nas palavras de Charlot (2008, p. 178), “só se humaniza quem se apropria da humanidade, construída pela espécie no decorrer de sua história coletiva [...]. Aprender não é uma escolha, é uma necessidade imprescindível para o ser humano viver”. A educação é a mediação dessa humanização do sujeito. Desse modo, pretende-se pensar o potencial antropológico-formativo desta teoria para que possamos não sucumbir à técnica, ao aprendizado robotizado, para que educadores não se esqueçam que educar ainda é um processo humano construído por meio de relações humanizadas que apesar de vivermos, na atualidade, uma revolução tecnológica da informação que pode ser usada a favor da educação, não há modos de se pensar uma educação contemporânea sem que o humano, em todos os sentidos desta palavra, esteja no centro das relações.

Pensar uma educação como formação, passa por compreender o ato de educar a partir de uma teoria que se sustenta em uma concepção de ser humano. É neste sentido que fazemos uma reflexão sobre as bases históricas, sociais e antropológicas da Teoria da Relação com Saber e apresentamos seu potencial formativo, não como uma fórmula para uma pedagogia contemporânea, mas para pensar alguns conceitos indispensáveis a partir de princípios que precisam ser considerados quando se pretende refletir sobre o que é imprescindível em um projeto de educação formativa. É importante resgatar esses conceitos que só podem ser encontrados nas relações humanas construídas e propagadas por meio dos sujeitos em seu processo de descoberta e evolução.

Ao apresentar, em nossa pesquisa, indicativos para se pensar em alguns princípios para uma educação formativa, contamos também com contribuições de autores como Biesta, Arendt, Freire, Dalbosco e Cenci que também têm apresentado pesquisas importantes a respeito da necessidade de colocar o sujeito no centro das reflexões quando se fala em educação formativa. Pensar em indicativos para uma educação como formação é lutar para construir uma sociedade mais solidária, é nutrir o desejo de um futuro mais humano. É reconhecer que “a educação é um direito antropológico: o fato de nascer na espécie Sapiens abre um direito inalienável de entrar no mundo humano, o que só é possível por meio da educação” (Charlot, 2023, p. 7). A partir deste fundamento é que propomos alguns passos essenciais para nossa reflexão:

Primeiro, é preciso recolocar a condição humana no centro das discussões pedagógicas. Qual é o sujeito a ser educado? Que tipo de educação é necessária para dar continuidade ao processo de formação do sujeito em sua condição humana?

Segundo, é preciso compreender qual é o impacto dos discursos pedagógicos atuais sobre a educação, pois na atualidade, o discurso da qualidade não se sustenta em uma Pedagogia, mas em aspectos externos a ela (bricolagem). Então, que pedagogia uma Teoria da Relação com o Saber demandaria para pensar uma educação antropológica-formativa? Por que o neoliberalismo educacional se vale de discursos sobre educação ao invés de teoria educacional? Porque é necessária uma teoria pedagógica em vez de discursos fragmentados sobre educação? Qual é o potencial da Teoria da Relação com o Saber nesta missão de iniciar uma reflexão sobre a importância deste movimento?

Terceiro, para pensar a educação em termos antropológicos é necessário repensar o papel do professor nesta dinâmica do aprender: Um conceito de educação formativa vincularia que concepção de docente? É possível pensar a educação sem a proposição de uma outra visão acerca do papel docente? Qual seria a relação do docente com saber para esse conceito de educação formativa com base em princípios antropológicos?

O quarto, propõe uma análise dos conceitos centrais para a compreensão da proposta educativa aqui defendida: relação com o saber, mobilização, atividade e sentido. Em uma realidade escolar cada vez mais atravessada por lógicas gerenciais, produtivistas e avaliativas, torna-se essencial questionar os significados que esses termos assumem no interior das práticas pedagógicas. Diante disso, colocam-se algumas questões que orientam esta etapa da análise: Qual deve ser a base do saber em uma educação que busca formar sujeitos críticos e autônomos? Por que é urgente romper com a lógica da concorrência que permeia as relações escolares? De que forma a “ditadura da nota” compromete a construção de sentido na relação com o saber e com o mundo? Como a gestão do tempo pedagógico pode favorecer uma aprendizagem mais profunda, significativa e menos fragmentada? E, finalmente, que lugar pode (ou deve) ocupar a tecnologia em uma educação comprometida com a formação humana na contemporaneidade?

O quinto passo desta reflexão, propõe um aprofundamento em torno do conceito de saber e da relação com o saber, dimensões fundamentais para se repensar o ato educativo. Diante disso, é necessário perguntar: Qual é a base que deve sustentar o saber em uma educação verdadeiramente antropológica-formativa? Como podemos resgatar o valor do saber como relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo? Tais questões nos levam a indagar ainda: Por que insistir em uma lógica de concorrência quando educar poderia ser, essencialmente, um ato de solidariedade? Ao colocar essas perguntas em evidência, abre-se espaço para conceber uma educação que valorize os vínculos humanos, o diálogo e a construção coletiva do saber, fundamentos essenciais de uma lógica da solidariedade. Essa lógica desafia a visão utilitarista

dominante, propondo uma ética do cuidado, da cooperação e da corresponsabilidade entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

5.1 A necessidade de recolocar a condição humana para situar a questão da educação

Atualmente circulam muitos discursos pedagógicos sobre como facilitar e otimizar o ensino e aprendizagem, desenvolver as competências e habilidades para viver em um mundo cada vez mais tecnológico, em que as relações humanas vão sendo menos solicitadas, porém diante desses discursos de automatização da atividade do aprender, Charlot (2020, p. 281) argumenta que: “se quisermos pensar uma pedagogia contemporânea é preciso reintroduzir o humano no centro das reflexões sobre a educação”. É por esta razão que propomos colocar em pauta os elementos da Teoria da Relação com o Saber, pois compreende-se que esses conceitos e fundamentos referem-se ao homem enquanto ser humano que se mobiliza e constrói o saber.

Charlot nos apresenta em sua obra *Educação ou Barbárie* (2020), duas formas de especificidade antropológica articulada pela educação: um genoma e um mundo humano construído historicamente e culturalmente ao longo da existência do homem.

O homem como qualquer outra espécie, é específico por seu genoma”[...], no entanto o homem criou mediações entre seu genoma e seu mundo (as ferramentas, a linguagem) e deu um novo passo, tornou-se um produtor de mundos: senhor da reprodução de outras espécies vegetais e animais por meio da agricultura e da pecuária e, por meio da escrita, criador de cópias simbólicas do mundo que escapam a temporalidade da reprodução biológica (Charlot, 2020, p. 273).

O processo de humanização do homem se constitui por sua capacidade e especificidade para aprender, o ser humano não é a única espécie que aprende, mas possui uma singularidade, ou seja, a capacidade de ensinar de forma “intencional e sistemática”. Não apenas ensina, mas também aprende enquanto ensina, educa como condição de sua humanidade. Para retomar nas palavras de Charlot (2020, p. 275), “ele transmite normas e implementa pedagogias para que os jovens as interiorizem”.

A necessidade de recolocar a condição humana para se pensar a educação a partir da antropologia requer que se compreenda essa especificidade, pois apesar de outras espécies possuírem capacidades de aprender, de diversas formas surpreendentes, esse aprendizado está geneticamente definido e limitado por sua natureza. Já o ser humano é geneticamente específico, tal como todas as espécies, uma vez que esta é uma condição para distinguir uma espécie de outra. “Essa especificidade é biológica, anatômica, fisiológica”. No entanto, “apresenta também uma especificidade genética muito especial: uma grande capacidade para

aprender. Geneticamente, Sapiens não está equipado para sobreviver, mas para aprender” (Charlot, 2024, p. 4). O ser humano vive em um mundo criado, organizado historicamente e culturalmente por intervenções técnicas e simbólicas que lhes são geneticamente disponíveis, mas que exigem um processo de aprendizagem mediante relações que se estabelece com ele.

Diante da especificidade humana apresentada por Charlot, retomar os princípios e elementos da Teoria da Relação com o Saber, possibilita pensar a educação a partir da condição humana, colocando o sujeito no centro das relações, partindo da compreensão antropológica.

Para Cenci (2024 p. 11), uma educação ancorada em uma antropologia precisa contemplar uma concepção de sujeito em algumas dimensões, tais como:

- (a) Uma concepção descentrada de sujeito que leve devidamente em conta as dimensões do inconsciente, da linguagem e da história enquanto aspectos da condição humana [...]; (b) Uma concepção pós-metafísica que conceba o sujeito humano como processo ao invés de substância [...]; (c) uma concepção intersubjetivista que entenda o “si mesmo” como um “quem” que só pode constituir-se mediante o outro [...]; (d) uma concepção situacionista de sujeito que leve em conta a dialética sempre existente entre sujeito, instituições e sistemas sociais.

Deste modo, pensar a educação a partir de uma antropologia compreendida em sentido descentrado, pós-metafísico, intersubjetivista e situacionista é refletir sobre uma forma de conectar o sujeito aos princípios da educação como formação humana, enquanto comunidade solidária, capaz de resgatar as relações com o saber construídas no passado, por seus semelhantes, em um diálogo com a tradição e sua condição humana, ao passo que se construa, no presente, relações com o saber de modo crítico e emancipador com referências compartilhadas para a constituição de vínculos humanos e ainda, uma educação que possa vislumbrar um futuro mais humanizado. Ainda que tal esperança pareça utópica, diante dos caminhos que a educação vem tomando, é necessário continuar a educar nossos alunos.

Charlot (2020) afirma que o ser humano vem se distanciando progressivamente de sua própria condição humana, especialmente em um contexto marcado pela centralidade da concorrência como estilo de vida e por uma educação de caráter meramente instrumental. Segundo o autor, a educação contemporânea carece de uma pedagogia que coloque o ser humano no centro de suas reflexões. Diante disso, é fundamental retomar as especificidades das relações com o saber, entendidas como formas essenciais de vínculo humano. Tais relações oferecem a possibilidade de reconstruir laços comuns entre os indivíduos, promovendo processos de humanização, socialização e singularização, aspectos centrais para a compreensão do que significa ser humano.

Retomar os elementos da teoria, não nos dá a fórmula para uma pedagogia contemporânea, até porque não é este o objetivo do autor, mas nos proporcionará meios de compreender as relações de condição em que o saber humano se constrói para então, poder utilizar dessas potencialidades de mobilização, atividade e sentido, colocando-as em ação para encontrar formas de se relacionar com o mundo novo que se apresenta, com todas as ferramentas, inclusive as tecnológicas, que estão à disposição desse ser que as construiu, mas que precisa se mobilizar de outras formas, mais humanas para não se tornar reféns de sua própria criação.

Ao refletir sobre o papel da educação na constituição do ser humano, torna-se necessário compreender que o processo educativo vai além da mera transmissão de conteúdos escolares. Educar é, sobretudo, um ato de formação da humanidade no sujeito, envolvendo tanto dimensões biológicas quanto culturais e sociais. Nesse sentido, Charlot (2024, p. 4) sintetiza de forma profunda a função essencial da educação no desenvolvimento humano ao afirmar que:

Humano é o que é transmitido por um genoma específico. Humano é o que foi produzido por dezenas de milhares de gerações anteriores e sedimentado como o mundo humano. O elo entre essas duas definições do humano é a educação, aquele processo que humaniza o filhote da espécie hominizada.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a educação ocupa um lugar central na constituição do ser humano, pois é por meio dela que o indivíduo deixa de ser apenas um ser biológico para se tornar sujeito histórico, social e cultural. A humanização, nesse contexto, não ocorre de forma automática, mas exige a mediação do outro, do ambiente e das experiências compartilhadas. É na convivência, na linguagem e na cultura que o sujeito se apropria do mundo humano construído pelas gerações anteriores, ressignificando-o a partir de sua própria história.

Deste modo, a Teoria da Relação com o Saber, conforme proposta por Charlot, sugere que o discurso sobre a qualidade da educação não pode ser apenas um debate pedagógico; é necessário também repensar a antropologia subjacente. Charlot argumenta que a qualidade da educação envolve uma reflexão sobre o que significa ser humano, já que o processo educacional está intrinsecamente ligado à formação ética e social do sujeito. “O que produziu esse homem moderno que nós somos é uma evolução em um duplo mosaico, biológico e cultural” (Charlot, 2020, p. 287).

Recolocar a pergunta sobre o humano na questão da qualidade da educação é necessário porque a educação não é apenas uma transferência de conhecimentos ou habilidades, mas uma formação do sujeito como ser social e singular. A educação deve proporcionar ao aluno, não apenas ferramentas para o mercado de trabalho, mas também, uma relação crítica e ética com

o saber que contribua para a sua realização como sujeito participante e ativo na sociedade. Portanto, repensar a antropologia em relação à educação implica uma visão do sujeito educacional como alguém que constrói significados e estabelece relações epistêmicas, sociais e de identidade com o saber, com o outro e com o mundo.

Como condição antropológica, a educação é primeiramente compreendida em um processo triplo: “de humanização, socialização-aculturação, singularização-subjetivação”. Esse processo de humanização permite a entrada em um mundo humano “de um animal geneticamente humanizado pela evolução”. Mas, “enquanto habitat, o ser humano só existe sob formas locais, contextuais”. A criança não se humaniza como homem no geral, mas sempre sob formas sociais, culturais e históricas particulares. A pedagogia pode dar ênfase, de acordo com os lugares, o tempo histórico, enfatizar uma ou outra dimensão do processo, “mas ele permanece, indissociavelmente, um triplo processo”. Portanto, o nascimento de uma criança é o primeiro momento de uma nova história “absolutamente original” a sua própria história singular, um novo membro de uma família, de uma cultura, de uma sociedade, mas também é “um novo elo na história da espécie humana”. E o que faz a ligação entre essas três histórias é a educação (Charlot, 2020, p. 291).

Uma segunda análise relevante acerca da educação como condição antropológica revela que, ao adentrar o mundo humano, a criança se depara com a necessidade de aprender e se relacionar com um universo que lhe antecede. Esse mundo está em constante transformação e foi historicamente constituído por gerações anteriores. Ao se apropriar dos saberes herdados, por meio das ferramentas, dos vínculos sociais, dos símbolos culturais e, sobretudo, da linguagem, o sujeito participa do contínuo processo de humanização, como destaca Freire (2005, p. 90), ao afirmar que “existir, humanamente, é pronunciar o mundo⁸, é modificá-lo”. Neste processo, o “pronunciar o mundo” não é um ato passivo de repetição, mas sim um movimento ativo de transformação e reflexiva autêntica. A realidade, ao retornar

⁸ A pedagogia de Paulo Freire mantém-se atual por seu foco no diálogo, na escuta ativa e na conscientização crítica dos sujeitos, pilares fundamentais diante dos desafios educacionais contemporâneos. Essa perspectiva se aproxima da teoria da relação com o saber desenvolvida por Charlot, que compreende o aprender como um processo de mobilização, atividade e sentido e à relação que o sujeito estabelece consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Ambos propõem uma educação que vai além da transmissão de informações, investindo na formação crítica, ética e significativa dos sujeitos. Cf. Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; Charlot, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

problematizada ao sujeito, exige dele novos pronunciamentos, ou seja, novas compreensões e ressignificações, que constroem relações críticas de saber consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

A construção de relações com o saber de forma significativa vai além da simples utilidade, ela se constrói quando há envolvimento, pertencimento e sentido. Charlot, nos convida a refletir sobre os diferentes modos como o aluno se vincula ao que aprende, destacando a importância da dimensão subjetiva e social do aprender. Charlot (2020, p. 291), esclarece a questão do sentido da seguinte forma:

Quando aquele que aprende se sente alheio ao que aprende, essa relação é alienada. Quando aprende o que lhe poderá ser útil, essa relação é instrumental. Quando na própria atividade de aprendizagem, ele se sente humano, membro de um grupo social e cultural, e em construção de si mesmo, é uma relação de sentido, ele não pergunta mais, para que serve aprender isso? Ele sente que é importante. A relação com o mundo como relação de sentido é específica do homem.

O sentido não é mensurável por avaliações de larga escala. O ato de aprender transcende o acúmulo de conteúdos e se configura como um processo de formação integral do aluno. A tentativa de reduzir o aprendizado a números e estatísticas ignora a riqueza das experiências dos sujeitos que dão verdadeiro significado às relações com o saber. Avaliações de larga escala podem capturar aspectos superficiais da aprendizagem, mas jamais alcançarão a complexidade do vínculo afetivo, social e cultural que o aluno estabelece com o saber. A educação, nesse sentido, precisa ser pensada como prática de liberdade, em que o sentido do aprender é tecido na interação entre o indivíduo, o coletivo e o mundo.

O sentido da educação, a partir desta teoria, demanda uma antropologia que reconheça o ser humano como um sujeito em constante relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Essa antropologia vai além de uma concepção funcionalista ou técnica do indivíduo, típica dos discursos neoliberais, que muitas vezes reduzem o sujeito a um mero agente econômico ou trabalhador eficiente. Em vez disso, a educação deve ser vista como um processo antropológico-formativo que visa o desenvolvimento integral do sujeito, o qual é, ao mesmo tempo, singular e social, sempre envolvido em relações com o saber que constitui e constrói sua identidade e posicionamento no mundo.

Outra questão igualmente importante e necessária é pensar a dialética entre desejo e norma, em referência à questão antropológica da educação. Os animais e até o ser humano, como seres biológicos possuem necessidades, mas o desejo é algo mais. O desejo está relacionado com a ausência, de algo que lhe falta, com a incompletude da condição humana. De acordo com Charlot (2020, p. 291), “o homem é efeito de um salto qualitativo”. Nele,

“necessidades e desejos são tomados e retomados em redes familiares, simbólicas e sociais complexas, que a psicanálise, a de Lacan, em particular trouxe à luz”. O desejo é relação, com os outros e consigo mesmo, “nesse mundo do outro”. Já “a norma não é simples limitação, é constitutiva do desejo em sua forma humana; ela estrutura o sujeito em suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo”. Assim a norma é condição de construção do desejo humano e é a educação que regula a dinâmica entre desejos e normas, condição de existência da humanidade.

Diante da constatação feita por Charlot, de que não há, na contemporaneidade, uma pedagogia que sustente as necessidades educacionais, baseadas em princípios antropológicos é necessário repensar essa dialética entre desejo e norma para recolocar os conceitos de educação, pois “as pedagogias tradicionais, que são pedagogias antidessejo, são frágeis em sociedades que aspiram a um consumo cada vez maior [...]. As novas pedagogias permanecem marginais porque são pouco compatíveis com as lógicas dominantes de concorrência” (Charlot, 2020, p. 282). E na atualidade, a legitimação do desejo e o enfraquecimento das normas explícitas levaram a sociedade contemporânea a uma situação historicamente nova, “ao mesmo tempo agradável e perigosa: jamais o indivíduo foi tão livre e jamais o sujeito foi tão abandonado” (Charlot, 2018, p. 28).

A dialética entre desejo e norma articula a importância de uma pedagogia que possibilite um equilíbrio da norma, enquanto estruturas educacionais, que organiza e direciona esse processo, (o que a escola propõe como saberes necessários), com o desejo (o interesse e a mobilização do sujeito em direção ao saber). A educação como formação emerge do encontro entre essas duas forças, garantindo que o saber transmitido seja relevante para o contexto histórico e cultural do aluno e que ele encontre prazer e sentido nesse processo do aprender. A educação não pode ignorar o desejo do indivíduo, nem rejeitar as normas de uma sociedade. Como enfatiza Charlot (2020, p. 50), “a vida é um processo permanente de equilíbrio, desequilíbrio, equilíbrio entre um organismo e o ambiente de modo que o vivente alterne momentos de busca e de repouso”.

Para pensar uma pedagogia a partir dessa dialética é necessário considerar o desejo pelo saber enquanto mobilização do sujeito, para isso, a escola e o docente deve nutrir o desejo de aprender no aluno, oferecer-lhes condições de aprendizagem, isso significa reconhecer e valorizar a curiosidade, os interesses singulares e as experiências prévias dos alunos. Esse desejo pelo saber não pode ser suprimido por uma abordagem que se limite a moldar o aluno para atender a metas de desempenho, ou a uma educação técnica voltada apenas para o mercado. Em vez disso, deve-se fomentar um ambiente onde o aluno queira aprender porque o

conhecimento faz sentido para ele, é relevante e pode transformá-lo. Da mesma forma que é preciso dar espaço para o desejo, a norma como estrutura, também, é igualmente necessária, ela representa as regras, conteúdos e metas que organizam o processo educativo, é o contrapeso do desejo. No entanto, sem desejo de aprender no aluno, sem acordo sobre o que é importante aprender, não poderá haver mobilização que sustente um saber antropológico-formativo.

Uma pedagogia contemporânea baseada nos princípios antropológicos não poderá rejeitar a norma, mas precisa vê-la como um necessário ponto de articulação com o desejo. A educação formativa passa por encontrar um equilíbrio entre a constituição de normas (como o currículo, padrões, metas e práticas educativas) e a promoção do desejo dos alunos em relação ao saber. Assim, a norma deve ser flexível o suficiente para permitir a singularização do aprender, mas também disciplinada e coerente o bastante para guiar o aluno em seu percurso de formação humana.

Uma educação contemporânea, de acordo com os fundamentos da Teoria da Relação com o Saber se distancia radicalmente da bricolagem neoliberal, que vê a educação como um processo produtivo e técnico. Em vez disso, ela faz uma reflexão sobre a necessidade de pensar uma pedagogia centrada na relação entre o aluno e o saber, que reconheça a importância do desejo de aprender e a necessidade de estruturas normativas que orientem o processo educacional. A educação, nesse contexto, passa por promover o desejo pelo conhecimento a partir da dinâmica de mobilização, atividade e sentido, sem reduzir a educação a métricas de desempenho ou eficiência mercadológica.

5.2 Uma teoria educacional informada antropológicamente em vez de discursos pedagógicos

Ao fazer uma reflexão sobre os discursos contemporâneos a respeito da educação, pode-se analisar que não há um conceito sobre a qualidade ou podemos dizer, para usar outra linguagem, diferente dos discursos neoliberais, não há um conceito que contemple uma educação antropológica-formativa, o que existe são discursos de como melhorar o desempenho técnico de certas habilidades voltadas ao setor produtivo de mercado. Situação preocupante, quando pensamos sobre o sujeito em seu processo formativo, em sua condição humana, pois “o mundo é o que nossa espécie produziu, é uma forma sedimentada e objetivada do humano, se ele desmoronar, é toda a história de nossa espécie que desmoronará com ele” (Charlot, 2020, p. 296). Portanto, falar de educação, sem uma teoria que esteja ancorada em princípios

antropológicos, torna os discursos vazios, soltos, sem a profundidade que a atividade educativa humana exige.

Mais de duas décadas e meia se passaram desde a publicação da obra *Da relação com o saber* (em 1997)⁹, de Bernard Charlot. Ainda hoje, essa obra continua a provocar reflexões profundas, especialmente entre nós, educadores, ao problematizar o modo como o sujeito se apropria do saber e se relaciona com o processo educativo. Desde então, Charlot ampliou seu campo de análise, e em *Educação ou Barbárie* (2020), nos oferece uma leitura crítica dos caminhos que a humanidade e, em particular, a educação, vem trilhando nas últimas décadas.

Nessa obra mais recente, o autor propõe um verdadeiro diagnóstico de época, revelando um cenário marcado por crises éticas, sociais e culturais que comprometem uma educação verdadeiramente voltada para a construção do ser humano. É nesse contexto que Charlot (2020, p. 296) aponta a urgência de “redefinir nossas relações com o mundo e, conseqüentemente, nossas relações com os outros e com nós mesmos”. Trata-se, portanto, de um desafio complexo, ético, moral, econômico, social e cultural, que exige uma postura crítica e sensível frente à condição humana e à função da educação em tempos de incertezas e transformações profundas.

Este desafio não será resolvido apenas pela educação, mas a educação tem um papel primordial. Charlot reconhece que sozinho não é possível propor uma pedagogia contemporânea, até porque a educação é relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Sendo assim, propor uma pedagogia contemporânea será uma missão para ser realizada em conjunto com pesquisadores comprometidos em compreender as relações humanas, históricas e sociais de nossa época.

Já foi mencionado, em nossa análise, sobre a necessidade de recolocar o humano no centro das discussões, este é o ponto fundamental, que sem ele não há educação comprometida com a formação humana. No entanto, Charlot apresenta mais alguns pontos importantes que podem, sem dúvida, reforçar a nossa reflexão para trilhar este caminho.

É preciso compreender qual é o impacto dos discursos pedagógicos atuais sobre a educação, pois na atualidade, o discurso da qualidade não se sustenta em uma Pedagogia, mas em aspectos externos a ela, que o autor chama de bricolagem pedagógica. Não tendo, uma pedagogia ancorada em uma teoria consistente, os professores tentam lidar com recortes de correntes pedagógicas que funcionaram, de certa forma, em outro período histórico, mas que para a contemporaneidade, não dão conta da dimensão que o saber demanda. Charlot (2020, p.

⁹ Ano de publicação da obra, em francês com o título: *Du Rapport au savoir: Éléments pour une théorie*. Paris: *Anthropos*, 1997. v. 1. 120 p. O livro foi traduzido para a Língua Portuguesa no ano de 2000.

280) constata que: “hoje, as pedagogias clássicas não funcionam mais, funcionam mal ou são marginalizadas porque não estão mais, em sintonia com as lógicas sociais dominantes”. Então, por que o neoliberalismo educacional se vale de discursos sobre educação ao invés de uma teoria educacional? Por que é necessária uma teoria pedagógica em vez de discursos fragmentados sobre educação?

O discurso neoliberal, conforme discutido por Dardot, Laval e também por Charlot, define a qualidade da educação em termos de desempenho, eficiência e produtividade, influenciado por uma lógica de mercado que valoriza o saber técnico gerando um espaço de competição entre escolas, professores e alunos. Nesse contexto, a qualidade é associada a parâmetros mensuráveis e resultados quantificáveis, como o desempenho dos alunos em avaliações padronizadas, transformando a educação em um produto mercadológico. Nesta lógica de mercado, que é uma lógica do desempenho e concorrência, “a questão do tipo de homem e da mulher que se pretende educar se torna obsoleta, os parâmetros antropológicos não são mais necessários o que importa é a eficácia e a produtividade do aprendizado” (Charlot, 2020, p. 280).

O discurso neoliberal não se sustenta em uma pedagogia sólida, mas em uma bricolagem de práticas pedagógicas. O termo “bricolagem” aqui refere-se à forma como o discurso da qualidade educacional, no neoliberalismo, se baseia em uma coleção fragmentada de práticas de diversas correntes pedagógicas, de técnicas e teorias importadas de outros campos do conhecimento como da neurociência, da tecnologia instrumental, do setor empresarial, entre outros, que surgem a todo momento como inovação a ser implantada na educação. São práticas recortadas, técnicas gerenciais que são forçadas a se encaixar neste momento histórico.

Essas práticas dão ênfase em testes padronizados, colocam a gestão escolar como uma empresa, não são pedagogias com uma fundamentação teórica educacional, com pesquisas científicas educacionais estáveis, mas adaptações, mais ou menos funcionais, voltadas para metas de eficiência, da técnica e desempenho. Charlot (2020) argumenta que não há uma pedagogia contemporânea, mas aparecem novos discursos sobre a educação, sobre a qualidade da educação, sobre a neuroeducação, sobre as novas tecnologias. Esses discursos não apresentam um determinado conceito de humanidade, eles visam, prioritariamente, potencializar a aquisição de habilidades.

Neste mesmo entendimento Biesta apresenta, em sua obra *Para Além da Aprendizagem* (2021), que a linguagem da educação tem passado por muitas transformações nas últimas décadas e que não são apenas mudanças de nomenclaturas, mas mudanças de sentido, a educação se transformou em aprendizagem, onde ensinar foi redefinido como forma de facilitar

a aquisição do conhecimento, propiciar meios que possibilitem ao aluno aprender com menos esforço. Biesta (2021, p. 37) afirma que:

O principal problema com a nova linguagem da aprendizagem é que ela tem facilitado uma nova descrição do processo da educação em termos de uma transação econômica, isto é, uma transação em que (1) o aprendente é o (potencial) consumidor, aquele que tem certas “necessidades”, em que (2) o professor, o educador ou a instituição educacional são vistos como o provedor, isto é, aquele que existe para satisfazer as necessidades do aprendente, e em que (3) a própria educação se torna uma mercadoria - uma “coisa” - a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendente.

A educação se torna um produto, e a “pedagogia”, um conjunto de ferramentas para atingir esses objetivos econômicos e gerenciais. Esses aspectos externos, como avaliação e produtividade, são os pilares da qualidade neoliberal, mas eles ignoram a essência pedagógica que envolve o processo educacional: o desenvolvimento integral do sujeito, a sua relação com o saber e o sentido de sua formação. Esse discurso reducionista da educação acaba por tratá-la como um processo técnico e produtivo, sem uma preocupação com a formação crítica e humana dos alunos.

Charlot argumenta que, na contemporaneidade, surgem discursos dos mais diversos campos de conhecimento sobre como educar. No entanto, eles são superficiais e simplificam o processo educativo a fórmulas de aprendizagens técnicas. “A neuroeducação não abre nenhum debate sobre a finalidade da educação, porque, na realidade, não se ocupa da educação”. Da mesma forma os discursos sobre a tecnologia, muitas vezes surgem como se fossem por si só a solução dos problemas educacionais, entretanto, é preciso certa cautela, como adverte Charlot (2020, p. 283), “se reduzirmos o aluno a uma rede digital nós nos trancamos em uma problemática, informação-aprendizagem-memorização”. São discursos que não definem o que é qualidade da educação, ou dito de outra forma, faz com que entendamos qualidade como sinônimo de produtividade e desempenho, com resultados mensuráveis em avaliações generalizadas propostas por políticas que visam à produtividade econômica. Diante deste cenário educacional marcado por incertezas, fragmentações e discursos pedagógicos desconectados de um projeto formativo claro, torna-se urgente retomar a centralidade da teoria na prática educativa.

Charlot, ao propor a Teoria da Relação com o Saber, nos lembra que aprender não é apenas um ato técnico ou utilitário, mas um processo profundamente humano, atravessado por sentidos, histórias e identidades. Nessa perspectiva, a educação não pode se guiar por discursos fragmentados; ela precisa estar enraizada em uma teoria que compreenda o sujeito em sua totalidade e oriente a ação pedagógica de forma crítica e intencional. É nesse mesmo horizonte

que Freire (2005, p. 92) afirma: “Não se faz revolução sem teoria da revolução, portanto sem ciência e que a revolução é feita pelos homens, o é em nome de sua humanização.” Essa afirmação reforça que a transformação do contexto educacional, se de fato pretende ser emancipadora, deve ser conduzida por uma teoria educacional comprometida com a humanização, com a justiça social e com a clareza do tipo de ser humano que se deseja formar. No caso de Charlot trata-se de sustentar uma teoria educacional informada antropologicamente.

Pensar a educação a partir de uma teoria, significa entender que a teoria trata de um conjunto organizado de conceitos, princípios e proposições que busca explicar fenômenos ou práticas educacionais fundamentadas em pesquisas científicas. Uma teoria tem por objetivo oferecer uma compreensão mais estruturada e aprofundada sobre como ocorre o processo educacional, quais são seus fundamentos, as metas, as finalidades e o seu alcance no processo de relação com o saber. Ela serve como base para orientar as políticas públicas educacionais, práticas pedagógicas, currículos e principalmente, ser base para os discursos pedagógicos sobre educação. Portanto, falar em qualidade sem uma teoria educacional, com princípios e fundamentos estáveis, implica em um processo educacional fragmentado que não consegue compreender o sentido humano e formativo da educação.

Partindo do princípio de que falar sobre qualidade da educação requer um embasamento teórico e científico sobre o processo de educar é que a Teoria da Relação com o Saber propõe outra forma de pensar a educação, colocando o sujeito a partir de sua condição humana e de suas necessidades de aprender, no centro do processo educativo contrapondo-se ao modelo educacional neoliberal com base em três pontos principais.

Primeiro, a relação com o saber como processo de humanização que enfatiza a importância da relação pessoal e interna entre o sujeito e o saber em sua condição humana. Charlot afirma que: “o homem é construído enquanto sujeito que tem uma história singular” e que “a educação é um triplo processo: um processo de humanização, de socialização, de subjetivação/singularização” (Charlot, 2013, p. 167). Essas três dimensões são indissociáveis, são processos que só podem acontecer graças à educação, isso significa que a pedagogia deve colocar o sujeito em sua singularidade no processo de construção do saber, não apenas como receptor de informações ou objeto de avaliação. A qualidade da educação, assim, seria conceituada pela capacidade de promover essa relação ativa e significativa entre o sujeito, o conhecimento e o outro, em um processo de mobilização e sentido, despertando o desejo de entrar em atividade construindo relações formativas enquanto construção de si mesmo, construção com o outro em uma relação de solidariedade e reciprocidade e com o mundo.

Segundo ponto, a avaliação a partir dos conceitos da Teoria da Relação com o Saber é questionada por essa visão de qualidade baseada na avaliação técnica. A relação com o saber envolve mais do que resultados objetivos mensuráveis; ela exige um envolvimento subjetivo do aluno com o conhecimento, algo que não pode ser captado por parâmetros quantitativos, como são realizados por esta concepção de educação por competências. Pelo contrário, é primordial que o aluno se familiarize com saberes que façam sentido para si, que ao responder ou problematizar questões o ajudem a se relacionar com os outros e com o mundo.

O processo de aprendizagem é visto como uma experiência ética e subjetiva, focada no desenvolvimento integral do aluno, e não apenas em seu desempenho em testes padronizados que estimulam a competitividade e a classificação.

Terceiro, a dialética entre o desejo e a norma. Enquanto o neoliberalismo adota uma pedagogia de controle da eficiência e produtividade como norma, com foco na adaptação do aluno às exigências do mercado e traz um discurso obscuro de liberdade que induz o indivíduo a pensar ser livre, Charlot propõe, em sua teoria, uma pedagogia dialética entre desejo e norma.

A norma corresponde às regras, aos princípios éticos e humanos constituídos pela própria condição humana, enquanto o desejo é à vontade, a mobilização do aluno para aprender. “A norma é condição de construção do desejo humano, e a educação, que regula a dinâmica entre desejo e norma, condição de existência da humanidade”. Assim, “a norma não é simples limitação, é constitutiva do desejo em sua forma humana, ela estrutura o desejo em suas relações, com o mundo, com o outro e consigo mesmo” (Charlot, 2020, p. 293). Neste sentido a norma não é impositiva de forma unilateral, mas construída democraticamente entre os sujeitos possibilitando tanto a singularidade quanto a pluralidade humana.

Assim, a Teoria da Relação com o Saber apresenta um sujeito no centro das relações, valoriza o desejo enquanto vontade consciente de aprender, mas não um saber apenas instrumental, um saber que se produz por meio da mobilização, sentido e atividade de um sujeito. A teoria, oferece uma concepção de educação centrada na relação do sujeito com o saber. Aqui, pode-se inferir que a qualidade é compreendida a partir do processo dialético entre desejo (a busca pessoal por conhecimento) e norma (as estruturas sociais e escolares que regulam o processo educativo). Nesta perspectiva há um resgate da dimensão antropológica da educação, onde o saber não é apenas uma ferramenta para o mercado, mas um elemento essencial para o processo ético-formativo humano.

O desafio está em encontrar um equilíbrio entre essas duas dimensões, garantindo que o desejo pelo saber seja cultivado dentro dos parâmetros sociais da norma. Os discursos educacionais, dentro do modelo neoliberal, ao impor normas de competitividade e desempenho,

sem considerar o desejo e o significado pessoal do saber para o aluno, acaba por sufocar a relação subjetiva do sujeito com a aprendizagem de habilidades técnicas.

Portanto, para pensar uma educação como formação e propor práticas educativas mais significativas é importante que os discursos sobre educação estejam ancorados em uma teoria educacional. Neste sentido, a teoria propõe que a educação deve nutrir o desejo pelo saber, o que requer uma pedagogia que valorize o sujeito e o sentido por meio das experiências que vão se construindo ao longo da história desse sujeito por meio da ação e reflexão¹⁰ de forma solidária. Portanto, uma concepção de qualidade ancorada na Teoria da Relação com o Saber passa por valorizar o conhecimento como algo intrinsecamente formador, promovendo o desenvolvimento ético e crítico dos sujeitos, colocando-o como protagonista em seu processo de relação com o saber, mas sem deixar de considerar a importância das relações com o outro e com o mundo que o ajuda a aprender.

5.3 Concepção de docência e a Teoria da Relação com o Saber

No discurso neoliberal, a qualidade da educação é frequentemente vinculada à eficiência, à produtividade e à competitividade, transformando o professor em um profissional autônomo, mas com uma responsabilidade desproporcional vinculada aos resultados de seus alunos. A missão do professor, nesse contexto, envolve uma visão onde o docente deve buscar formação contínua e ser responsável por resolver todos os problemas educacionais. Essa abordagem, em última instância, reforça o individualismo, a concorrência e a sobrecarga de responsabilidades técnicas com a entrega de demandas.

Neste modelo neoliberal, o professor passou a ser um profissional que precisa lidar com as demandas de inovação técnica, avaliação contínua e com o fato de que está sob sua responsabilidade o sucesso ou fracasso dos alunos. O professor ganhou a liberdade de fazer como quiser desde que apresente o resultado esperado pelo sistema. Nesse sentido, essas transformações têm consequências sobre a profissão docente, que se encontra desestabilizada em suas práticas de ensino e na sua própria posição de educadora. O professor ganhou uma falsa autonomia profissional, uma vez que é responsabilizado pelos resultados. Há também uma

¹⁰ Ação e reflexão, aqui entendidas como práxis. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005, p. 89.

falsa liberdade de atuação, pois a avaliação docente é cada vez mais baseada nos resultados das avaliações discentes, se o aluno não alcançar as metas estabelecidas pelo sistema de ensino é porque o professor não foi eficiente o bastante.

Neste sentido, é praticamente impossível pensar em educação como formação sem repensar o papel docente, que deve ser ressignificado para responder, tanto às demandas antropológicas-formativas, quanto às pressões neoliberais presentes nas discussões atuais. Charlot (2020, p. 302) argumenta que: “Levantar a questão do sentido do que se ensina é colocar também a do sentido da profissão docente”. Esta questão de sentido é o ponto principal desta relação de ensino. E atualmente, as dificuldades contraditórias na relação de professor e aluno remetem aos métodos de ensino e ao conteúdo. Charlot (2020, p. 302), levanta os seguintes questionamentos:

Se deixarmos de pressioná-los pela ameaça da nota, reprovação, do fracasso no exame, do desemprego, os alunos aceitariam aprender? Mas, por outro lado, ensinar sob ameaça é uma forma adequada de educar seres humanos, em particular em um momento da história humana onde é necessário ir além da lógica de cada um por si e do curto prazo?

Diante dessa problemática, a função docente precisa ser repensada. Ensinar não pode ser um ato de imposição sustentado pelo medo ou pela punição, mas um gesto de abertura, escuta e construção conjunta de sentidos. Se a atividade de aprender ocorre apenas sob ameaça, ela se distancia de sua dimensão formativa e se aproxima de uma lógica de adestramento, mais preocupada com resultados imediatos do que com a constituição de sujeitos críticos, éticos e comprometidos com o coletivo.

Essa lógica técnica e instrumental tende a esvaziar o sentido mais profundo da educação, que é formar sujeitos em sua inteireza humana. Em meio a essa crise de significado, torna-se fundamental resgatar uma reflexão mais ampla sobre o papel do professor e a finalidade da escola. Assim, a dimensão antropológica da educação, ao recolocar no centro a formação do ser humano em sua complexidade, abre novas possibilidades de compreender a docência para além dos indicadores de qualidade e produtividade. Diante desse cenário, cabe o seguinte questionamento: De que modo recolocar a questão antropológica na educação recuperaria um sentido da docência para além do discurso de qualidade?

O professor deveria ser muito mais um “mestre formador” - mobilizador da relação do educando consigo e com o mundo - que mediador da aprendizagem para garantir o princípio do desempenho e da concorrência. O professor, como mestre formador, deve agir como agente de

transformação, fomentando a consciência crítica e a capacidade de intervenção no mundo, e não apenas a adaptação a ele.

Repensar a função docente, implica também reconhecer que a sala de aula é um espaço político-educativo e ético, onde se formam valores e se constroem sentidos. Assim como propõe Charlot, é preciso superar a lógica de “cada um por si”, cultivando uma prática pedagógica comprometida com a formação de sujeitos.

Nesse contexto, o papel do professor ultrapassa a simples mediação de conteúdo, ele pode ser alguém que inspira, mobiliza, provoca, desafia e acolhe. Educar, portanto, é criar condições para que o aluno se aproprie do saber de forma autônoma e significativa, reconhecendo-se como parte ativa de um mundo que precisa ser compreendido e transformado. Para isso, é necessário romper com práticas pedagógicas que reforçam o desempenho individualista e o medo do fracasso, substituindo-as por metodologias que valorizem a cooperação, o diálogo e a formação humana integral.

Dessa forma, uma concepção docente vinculada à formação do sujeito e a Teoria da Relação com o Saber pressupõe que o professor seja um mobilizador do saber na construção de sentidos relacionados a si, aos outros e ao mundo, promovendo o desenvolvimento crítico, reflexivo e humano do aluno, em vez de ser, apenas, um técnico que ensina para a avaliação e produtividade.

Quando afirmamos que o aluno precisa estar mobilizado para aprender, isso implica reconhecer que o professor também precisa estar mobilizado, não apenas no sentido técnico, mas sobretudo ético e afetivo, para criar espaços formativos marcados pelo diálogo e pela escuta. É nesse ambiente relacional que emergem novos questionamentos e possibilidades de construção de sentidos para o aluno.

A pedagogia freiriana enfatiza esse movimento recíproco entre ensinar e aprender. Freire (2005, p. 79) afirma que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em um diálogo com o educando”. E ainda que o papel do “educador-educando” é estabelecer uma forma autêntica¹¹ de pensar e atuar. Trata-se de construir uma prática educativa em que o ato de pensar a si mesmo e o mundo não esteja dissociado da ação transformadora.

Freire (2005, p. 71), deixa claro que o papel do educador não é oferecer um saber como doação, como experiência narrada ou transmitida, mas deve orientar-se no sentido da

¹¹ A educação autêntica “não se faz de A para B, ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados com o mundo”. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005, p. 97.

humanização de ambos. “Do pensar autêntico”, como possibilidade de criação, transformação do mundo por meio de relações solidárias, empáticas e democráticas.

Desta forma, a ideia de automobilização docente, baseada na Teoria da Relação com o Saber, tem implicações profundas quando contraposta ao discurso neoliberal sobre o papel do professor. A educação como formação é centrada em uma relação dialógica e ética com o saber e com os sujeitos. O professor é visto como um mobilizador, cuja função não é apenas ensinar conteúdos para avaliações ou adaptar-se à demanda do mercado, mas sim construir com os alunos uma relação significativa com o saber, baseada na mobilização interna, no desejo de aprender e no desenvolvimento crítico do sujeito.

Compreende-se que esta teoria, não apresenta apenas conceitos aplicados ao aluno, mas que todos os sujeitos, diante de sua condição humana, estão em um processo contínuo de relação com o saber, e ousamos dizer que o professor, em sua condição de educador, precisa se mobilizar em direção ao saber para propiciar espaços formativos, tanto para a própria formação quanto para a formação do aluno. Para isto, é necessário rever alguns atributos inerentes à profissão docente.

Dalbosco (2021) enfatiza a necessidade de repensar a questão da autoridade docente nas sociedades complexas, fundamentando-se nas contribuições de Rousseau, Kant e Piaget, pensadores centrais na discussão sobre a formação humana. Esses autores procuraram compreender as transformações de suas épocas por meio de “uma espécie de redução de complexidade” da realidade, permitindo interpretações mais claras dos fenômenos educacionais. Em comum, criticaram o modelo autoritário e diretivo de ensino, valorizando a autonomia do educando como protagonista do próprio aprendizado, sem, contudo, desconsiderar a relevância da orientação do adulto. Para eles, a experiência vivida pelo aprendiz era essencial no processo educativo, mas deveria estar articulada à experiência orientadora do educador. Ao defenderem essa perspectiva, “refutaram com firmeza o conservadorismo autoritário hierárquico que estabelece rigidamente a distinção entre superior e inferior, entre os que sabem e os que não sabem” (Dalbosco, 2021, p. 52).

Neste sentido, Dalbosco defende a importância de criar espaços e condições para restabelecer a autoridade docente de forma democrática, não como hierarquias de saberes, mas como espaços de aprendizagens que valorizem o diálogo vivo com a tradição passada, que é indispensável para embasar o surgimento do novo, “pois é tal diálogo que pode criar a armadura intelectual e afetiva indispensável para que o ser humano aprenda a viver bem consigo mesmo, na companhia participativa e interdependente com os demais” (Dalbosco, 2021, p. 53).

Dalbosco aponta que é preciso oferecer condições de trabalho e formação adequada como uma das questões fundamentais para repensar o papel docente. Nas palavras do autor, também é importante que: “as relações pedagógicas entre professor e alunos não se limitem ao institucionalmente exigido. Sendo necessário caminhar na direção do falar franco e da escuta recíproca” (Dalbosco, 2021, p. 53). Esse exercício de escuta de si mesmo e do outro contribuem significativamente para propiciar boas relações com o saber em direção a formação do sujeito.

Petry e Cenci, também argumentam sobre a importância de restabelecer a autoridade enquanto docente nas relações com o saber, pois “a crise na educação se agrava quando o professor se desresponsabiliza pelo mundo e sua preservação, deixando de ser uma ‘autoridade’ no assunto para se converter num técnico do ensino”. Os autores defendem que “a autoridade é uma necessidade porque a criança precisa estar amparada pelo adulto para poder adentrar no mundo que desconhece” (Petry; Cenci, 2021, p. 841). O sentido da autoridade enquanto docente fundamenta-se na responsabilidade e em seus conhecimentos em relação ao mundo e em relação a sua posição de educador.

Diante da necessidade de compreendermos a educação em termos diferentes das proposições do neoliberalismo e repensar o papel docente, recorreremos também às reflexões de Biesta (2021), que aponta três blocos de construção de linguagem que dão ênfase nas relações educacionais para pensar outro papel docente visando recuperar uma linguagem da educação para a educação. Esses blocos são: a confiança, a compreensão do caráter inerentemente difícil da educação e a responsabilidade.

Biesta (2021, p. 40), argumenta que a confiança é o fundamento da relação profissional do docente, “pois os pais geralmente enviam os filhos à escola porque desejam que sejam educados, mas cabe ao julgamento e à competência profissional do professor tomar decisões sobre o que determinada criança realmente precisa”. Essa confiança foi perdida no modelo mercadológico que surgiu com o neoliberalismo invadindo a educação. No modelo atual, supõe-se que os pais sabem o que seus filhos devem aprender e cabe ao professor oferecer o melhor atendimento diante da demanda estipulada. Porém esta relação reduz o professor a um cumpridor de metas. Essa relação de confiança ficou enfraquecida deixando de lado um dos papéis mais importantes inerentes à profissão docente que é a “definição das necessidades” dos alunos, “um papel que precisamente os distingue dos vendedores, cuja única tarefa é entregar as mercadorias ao cliente” (Biesta, 2021, p. 41).

A confiança no profissionalismo do docente consiste em o aluno estar disposto a correr determinado risco, pois se soubesse exatamente tudo que iria aprender, ao final de uma determinada etapa de estudos, não precisaria estabelecer a relação de confiança, seria suficiente

continuar a seguir os mesmos protocolos de atendimento ao aluno que teria o mesmo resultado, sem frustrações, sem emoções, apenas seguindo o que foi combinado. Mas ao estabelecer a confiança, “não só existe o risco de que o aluno não aprenda o que queria aprender, mas também existe o risco de que aprenda coisas que nem teria imaginado que aprenderia[...]. Algo sobre si mesmo, por exemplo” (Biesta, 2021, p. 45). A relação de confiança entre discentes e docentes pressupõe liberdade de criação do novo, desejo de superar limites, possibilidades maiores de diálogos.

Essa confiança precisa vir do aluno para com o trabalho do professor, mas também, precisa ser restabelecida pelo próprio docente em seu potencial enquanto educador que passa pelas relações que este profissional estabelece com o seu saber, com as capacidades de desenvolver metodologias didáticas para ensinar e na busca pela compreensão de si mesmo enquanto sujeito, suas relações com o outro e com o mundo.

Embora Charlot não trate, explicitamente, da mobilização docente em sua teoria, é possível inferir que o desejo pelo saber, no qual sua noção de mobilização está centrada, é igualmente essencial à prática do professor. Isso porque a educação não é uma atividade unilateral, mas relacional. Há uma interdependência na dinâmica da aprendizagem: o aluno depende do professor para orientar sua trajetória, mas o professor também depende da disposição e do engajamento do aluno para que o processo de ensino tenha sentido.

Nesse contexto, o papel docente exige sensibilidade e abertura para adaptar estratégias didáticas, buscar abordagens significativas e ajustar o ritmo da aula às condições concretas dos alunos. No entanto, tal flexibilidade não implica abdicar da autoridade pedagógica, mas exercê-la com escuta, compromisso e intencionalidade. A confiança do aluno no trabalho do professor é fundamental para que a aprendizagem aconteça de forma consciente e ativa.

Essa perspectiva dialoga profundamente com a pedagogia de Freire. Para o autor, “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos mediatizados, ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (Freire, 2005, p. 74). Ou seja, não há aprendizagem verdadeira sem a construção de uma relação dialógica pautada pela confiança, pelo respeito mútuo e pela solidariedade. Como em Charlot, o saber é relacional, e só se efetiva no encontro com o outro.

O segundo bloco de construção da linguagem da educação, enquanto relação docente é chamado por Biesta (2021), como violência transcendental, isto não significa que aprender seja violento no sentido literal da palavra, quer dizer que aprender não é uma atividade sempre fácil e simples com receitas prontas, como os discursos contemporâneos sobre educação são vendidos, mas significa que “poderíamos ver a aprendizagem como uma reação a um distúrbio,

como uma tentativa de reorganização e reintegração em resposta a uma desintegração”. Sempre que o professor lança determinado desafio à aprendizagem de algo que o aluno ainda não sabe, cria uma desorganização dos pensamentos para que possam ser reajustados, mobilizados em outros pensamentos, gerando questionamentos, produzindo novos saberes. Neste sentido, “poderíamos considerar a aprendizagem como uma resposta ao que é outro e diferente, ao que nos desafia, irrita e até perturba, em vez de como a aquisição de algo que desejamos possuir” (Biesta, 2021, p. 47).

Assim, uma relação com o saber, acarreta sempre o risco de que se possa aprender algo a mais do que se teria imaginado, que este saber possa causar um impacto sobre o aluno, possa mudá-lo, ampliar seus horizontes, mostrar outro ponto de vista. Nas palavras de Biesta (2021, p. 45), “isso significa que a educação só começa quando o aprendente está disposto a correr um risco”. Ao mesmo tempo, um sujeito só está disposto a correr riscos quando há certa relação de confiança. Portanto, acolhemos o conceito de mobilização docente enquanto desejo de aprender, de relacionar-se com o saber, de possibilitar experiências formativas ao aluno em um processo de partilha, de respeito, de empatia e de liberdade de criação de novas relações com o saber construídas pelos alunos por meio de uma relação de reciprocidade dialógica.

Esta concepção de educação é mais significativa, se acreditarmos que o papel docente é muito mais que transmitir conhecimento e desenvolver habilidades, mas diz respeito à compreensão da individualidade, à subjetividade dos alunos como seres únicos e singulares. Se compreendermos a educação e o papel docente por este viés, fica evidente que é necessário proporcionar oportunidades para que os alunos se mobilizem em direção ao saber. Nas palavras de Biesta (2021, p. 48 - 49):

Requer, em primeiro lugar, a criação de situações às quais os aprendentes sejam capazes e tenham a permissão de responder. Isso não só significa que deve haver algo a que responder - um currículo, por exemplo, porém não um currículo como o conteúdo que precisa ser adquirido, mas como a prática que permite respostas particulares (Biesta, 2005). Requer igualmente que os educadores e as instituições educacionais demonstrem um interesse pelos pensamentos e sentimentos de seus estudantes, permitindo que respondam de acordo com suas próprias e únicas maneiras. Consiste em responder ao outro e assim ser também responsável pelo que é outro e por quem é outro. Responder, portanto, consiste tanto em atividade, em dizer e fazer, quanto em passividade: escutar, esperar, ficar atento, criar espaço.

Esta concepção de educador, contraria os discursos contemporâneos sobre o papel do professor enquanto um simples mediador de aprendizagens de habilidades técnicas. É claro que essa compreensão de docência torna o trabalho mais difícil e complexo, pois trata-se de educar sujeitos e essas relações nem sempre são agradáveis e simples como querem os discursos atuais, com suas receitas milagrosas. Pelo contrário, nesta relação com o saber, professores estão, de

alguma forma, influenciando a vida dos alunos e essa influência pode causar impactos profundos, significativos e transformadores e, por vezes, até desconfortáveis. Por esta razão é que o diálogo será sempre o ponto principal desta relação de ensinar e aprender.

Compreendemos que educar é uma tarefa complexa, que exige repensar constantemente o papel do docente e sua relação, não apenas com o saber profissional, mas também com o saber que se constrói nas relações, consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Aprender nunca é um processo simples; trata-se, antes, de uma necessidade profundamente humana, uma forma de habitar e compreender o mundo. A relação com o saber não se limita à aquisição de conteúdos, mas emerge do próprio movimento de constituição do sujeito. É nesse processo que nos construímos e somos construídos pelo outro, em um fluxo contínuo que exige tempo, escuta e espaço para a constituição humana. Assim, o ato de aprender se entrelaça com o de se tornar humano, pois é na experiência da relação que o saber adquire sentido.

O terceiro bloco, Biesta (2021) chama de “responsabilidade (sem fundamento)”. Ou, dito de outra forma, uma responsabilidade ilimitada. Isso quer dizer que se o professor soubesse, realmente, o que essa responsabilidade acarreta, se soubesse, a priori, qual resultado teria que entregar ao final de uma etapa de aprendizagem, a sua responsabilidade seria limitada a essas metas estipuladas e como tal seria cobrado apenas por ela. Se o percurso estiver pré-estabelecido, o professor já pode traçar o caminho antecipadamente, neste caso não há escolhas difíceis a fazer, nem decisão a ser tomada, poderá seguir um roteiro sem muita reflexão, sendo suficiente executar um plano previamente delineado, o que reduz a ação ao cumprimento de determinadas tarefas que levem a um mero resultado automático, a simples aplicação de uma técnica. Essa responsabilidade limitada não é suficiente para uma educação como formação de sujeitos.

Neste sentido, a responsabilidade sem fundamento que Biesta nos apresenta, significa que ao assumir a responsabilidade sobre a educação, o sujeito é visto em sua singularidade, em sua condição humana, para isto se faz necessário que o professor assuma uma responsabilidade por algo que ele ainda não conhece, não sabe exatamente por onde esse saber vai caminhar, mas ainda assim, assume o compromisso ético, moral e humano com o outro e consigo mesmo. “Pertence antes à própria estrutura da responsabilidade não conhecermos aquilo pelo que assumimos responsabilidade [...]. Nesse sentido, a responsabilidade é ilimitada” (Biesta, 2021, p. 51).

Nesta mesma direção, Cenci, tomando como referência “o diálogo Arendt-Kant, mediante o conceito de *sensus communis* e das máximas do pensar bem” que indicou como a dimensão formativa exige a capacidade de colocar-se no lugar do outro, assumindo

responsabilidade pelos próprios atos, o que impõe à educação a exigência ética fundamental de assumir a responsabilidade para com o mundo. Nas palavras do autor, “essa responsabilidade demanda do educador a atitude de amor ao mundo tendo de, ao mesmo tempo, ajudar a conservá-lo e a renová-lo com a inserção dos novos sujeitos que a ele chegam” (Cenci, 2018, p. 689).

Portanto, para falar em educação como formação é importante que coloquemos em discussão, também o papel docente e restabelecemos esses três blocos de discussões e reflexões muito importantes: A confiança no trabalho educativo do professor por parte do aluno e do próprio docente; compreender que se colocar na condição de aprendiz é correr risco, pois aprender não é um processo fácil, pelo contrário é um jornada complexa e que exige um processo mútuo de compromisso entre o educador e educando e que a responsabilidade docente é ilimitada, no sentido de que temos um planejamento de nossas atividades, objetivos e metas, mas por se tratar de um processo dinâmico e vivo, não conhecemos seu resultado na construção do saber. O certo é que a responsabilidade constitui as relações educacionais diante da condição humana e da posição de educador assumida consigo mesmo e com a sociedade.

5.4 Além da concorrência: Uma educação humanizada e solidária na perspectiva de um saber construído como relação

A lógica da concorrência, amplamente disseminada nas estruturas sociais contemporâneas, têm influenciado de maneira significativa o campo educacional, moldando práticas escolares que priorizam o desempenho individual em detrimento da construção solidária do saber. Esta racionalidade, baseada na competição, compromete não apenas os processos formativos, mas também o sentido mais amplo da educação enquanto prática emancipatória. Reconhecendo a complexidade de romper com esse paradigma, Charlot (2020) propõe uma reflexão crítica e profunda acerca do papel da escola nesse processo. Para o autor, três movimentos se mostram essenciais para sair da lógica da concorrência: a recusa à ditadura da nota, a retomada do tempo pedagógico como espaço de construção significativa do saber e a valorização da tecnologia dentro de uma perspectiva antropológica contemporânea. Tais elementos constituem pontos de partida fundamentais para a reconstrução de uma educação mais humana e democrática.

O primeiro passo importante para sair da lógica da concorrência, no campo da educação e na escola, é em primeiro lugar, “recusar a atual ditadura da nota” (Charlot, 2020, p. 297). Na atualidade, a nota tem sido o objetivo primeiro e último da educação, o aluno não é avaliado

sobre o que ele conseguiu avançar em termos de formação, mas é avaliado de forma generalizada visando hierarquizar em relação ao melhor desempenho em um parâmetro definido pelo sistema institucional. O resultado de uma avaliação não é posto em discussão a fim de melhorar o aprendizado, embora este seja um discurso dos sistemas de ensino. Outro fator importante para se pensar é que a nota tem sido usada pelos professores, principalmente, como argumento de uma suposta motivação para que alunos participem das atividades e entrem nesta concorrência pelas melhores posições de sucesso escolar.

Neste parâmetro de avaliação, como termômetro da aprendizagem, o rendimento dos alunos é continuamente medido por meio de testes que determinarão seu futuro na organização do percurso escolar, exercendo uma pressão constante sobre os alunos, as escolas, e também sobre os professores. Esta pressão não impacta somente a vida escolar, mas adentra a vida dos sujeitos em todas as esferas da sociedade reforçando os ideais de concorrência impostos nesses discursos como única forma de vida.

Recusar a ditadura da nota, significa olhar para além dos resultados estatísticos mercadológicos e pensar práticas didáticas comprometidas com a formação do sujeito compreendendo a ideia de que o fracasso escolar não existe, conforme afirma Charlot (2000), “o que existe são alunos em condição de fracasso escolar”. A princípio quando analisamos esta expressão é necessário refletir sobre o sentido deste termo *condição* a partir de uma lógica da solidariedade e empatia, pois estar em condição significa um estado temporário, uma situação, uma posição, o que nos leva a compreender que esta condição pode e deve ser analisada em seu quadro circunstancial, ou seja, em que contexto o aluno está em condição de fracasso? Em quais saberes o aluno se encontra em condição de fracasso? A partir desta condição, o que pode ser feito em termos de uma nova postura em relação a este saber? O que muda nesta concepção de condições de fracasso escolar para o olhar do aluno e do professor em uma lógica da solidariedade?

Assim, conforme analisado nesta pesquisa, podemos afirmar que o fracasso escolar é, ainda na atualidade, usado para designar reprovações em determinadas disciplinas, ou séries e a não aquisição de competências exigidas para determinado conteúdo em avaliações. E este fracasso é, na maioria das vezes, detectado por meio de uma nota. Uma das maiores contradições do discurso neoliberal, baseado nos princípios de concorrência, está no fato de que nesta lógica não há espaços para todos, portanto, os fracassos continuarão existindo.

Para se opor à ditadura da nota, não se pode conceber a ideia de fracasso escolar. É necessário entender em termos de condições, é necessário enxergar o sujeito em primeiro plano e a partir de então, olhar o seu entorno. Este olhar muda de perspectiva, pois quando se vê o

sujeito, é mais fácil compreender o que pode ser feito a partir desta investigação e das condições de produção dos saberes. Nesta concepção, não se trata de uma competição com o outro, mas de uma superação das próprias dificuldades. Visto desta forma, a relação com o saber ganha um novo prisma, torna-se muito ampla e com muitas variáveis que não se pode conceber a ideia de que um aluno seja um fracassado apenas porque não alcançou uma média, uma nota mensurável em números diante de um conjunto selecionado de conteúdos e informações que se supõe que todos os alunos deveriam aprender da mesma forma e no mesmo tempo.

Opor-se a lógica da concorrência, nos processos avaliativos, não significa facilitar as relações de aprendizagem, nem renunciar às formas de avaliações. Educar é um processo difícil, e avaliar continua sendo importante. Charlot (2020, p. 299), defende que: “o desempenho deve ser um processo em relação a si mesmo, com critérios definidos e assumidos, e não o instrumento de uma concorrência generalizada, com critérios não muito claros para o aluno”.

O segundo passo, muito importante, levantado por Charlot (2020) e que acreditamos ser essencial para se pensar a educação está em retomar o controle do tempo pedagógico e do tempo de viver.

Diante desta corrida insana por desempenho, muitos conteúdos escolares foram colocados nos currículos, sem uma análise criteriosa a respeito do tempo adequado para a construção de relações com o saber de forma significativa. É comum ouvir relatos de professores questionando o tempo de cada conteúdo a ser ministrado e que se sentem obrigados a cumprirem a meta estipulada, sem conseguir dar a atenção necessária às individualidades dos alunos. E neste sentido Charlot (2020, p. 299) argumenta que, “professores não têm o tempo para ensinar o que eles devem ensinar e os alunos não têm o tempo de aprender”.

O ritmo da escola contemporânea é acelerado e, por ser regido pela concorrência e desempenho, invade o tempo familiar, o tempo de lazer, o tempo de os jovens viverem. Restringem as possibilidades de verem o que acontece à sua volta, na sociedade onde vivem. Charlot (2020, p. 299), sustenta que: “por esses tempos não terem sido avaliados, professores e alunos sobrevivem na urgência” e que seria necessário também pensar no tempo de viver dos jovens. Não estamos dizendo que o tempo que o aluno passa na escola deve ser diminuído, mas pode ser otimizado no sentido de estabelecer melhor as prioridades de desenvolvimento formativo. Se há um tempo estabelecido para determinado saber, que este seja ensinado pela qualidade e não pela quantidade. É necessário ficar atento ao sentido daquilo que se propõe a ensinar, do que o aluno precisa aprender e de como o professor pode auxiliar no processo de mobilização e atividade intelectual do aluno. Nesta perspectiva, Charlot (2020, p. 303) explica como pode ser analisado a atividade do aprender:

Isso vale a pena quando o que se aprende apresenta sentido, ajuda a compreender o mundo, a vida, as pessoas, ou simplesmente porque enfrentar desafio intelectual permite sentir-se inteligente e digno de ser amado. Nesses dois últimos casos, aprender, mobilizar-se intelectualmente, é fonte de prazer - não o prazer da facilidade, mas o da humanidade. Aprender = Atividade intelectual + Sentido + Prazer: essa é a equação pedagógica fundamental no ser humano. A memorização, quando é necessária, vem depois.

Repensar o tempo de viver dos alunos constitui uma urgência pedagógica, sobretudo no contexto da educação básica, etapa decisiva para a constituição das bases intelectuais, morais, éticas e culturais dos sujeitos em formação. A intensa carga de conteúdo, aliada a pressões por desempenho e resultados compromete não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também, o tempo necessário para a experimentação, a curiosidade e a vivência significativa dos saberes. Charlot (2013, p. 72) chama atenção para o sentido original da palavra “escola”, oriunda do termo grego *scholé*, que significa “lazer”, no sentido de tempo livre para o pensamento, para o ensaio e para o erro. Segundo o autor, “a escola é um lugar de lazer porque nela a criança tem (ou deveria ter) tempo para estudar, refletir, tentar, ensaiar-se, sem sofrer a pressão que experimenta no trabalho”. Assim, mais do que um espaço de instrução, a escola deve ser compreendida como um lugar de formação ampla, na qual o tempo pedagógico seja estruturado de forma a respeitar os ritmos do aprender, valorizar a experiência e permitir a construção de sentido na atividade educativa. Essa perspectiva desafia modelos escolares pautados pela lógica produtivista e aponta para a necessidade de uma educação mais humanizada e problematizadora.

A concepção de relação com o saber desenvolvida por Charlot, enfatiza a mobilização do sujeito, sua atividade intelectual e a construção de sentido e poderia dialogar com a proposta de uma educação problematizadora como prática da liberdade¹², tal como formulada por Freire. Essas duas perspectivas rejeitam uma visão de ensino baseada na simples transmissão de conteúdos e na passividade do educando. Para Freire, a educação libertadora reconhece a historicidade dos sujeitos e sua inserção no mundo, compreendendo o processo educativo como um espaço de criação e diálogo. Nessa concepção, a consciência e a realidade não existem

¹² Afirma Freire a esse respeito: “[...] a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem [e da mulher] abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens [e mulheres]. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem [e mulher] abstração nem sobre este mundo sem homem [ou mulher], mas sobre os homens [e as mulheres] em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa” (Freire, 1974, p.81).

separadamente, mas se constituem de forma simultânea nas relações entre os indivíduos e o mundo que habitam.

Em ambas as abordagens, o aprender não se reduz à aquisição de informações ou habilidades, mas configura-se como um processo formativo que envolve o sujeito em sua totalidade. Freire (2005, p. 82) destaca que “a tendência então do educador-educando e dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação”, evidenciando a inseparabilidade entre reflexão e prática, o que ele denomina práxis. Essa dimensão autêntica do pensamento, enquanto construção de si e do mundo, requer um tempo pedagógico que permita aos sujeitos vivenciar experiências que não tenham um fim meramente instrumental ou utilitário. Assim como propõe Charlot, a aprendizagem deve estar enraizada em experiências significativas, capazes de conectar o passado às vivências do presente e, ao mesmo tempo, projetar imaginários de futuro. Ambos os autores, apresentam a centralidade do sujeito, a valorização da experiência e o compromisso com a transformação da realidade como fundamentos essenciais para a construção de uma educação verdadeiramente formativa e emancipadora.

O terceiro passo, também importante a ser colocado como indicativo para se pensar uma educação como formação é: “Que lugar dar a tecnologia em uma antropologia contemporânea?” (Charlot, 2020, p. 303). O que Charlot propõe é que repensemos a tecnologia como produção do sujeito. A problemática não está na tecnologia em si, mas na relação que temos com ela. Vivemos em um mundo tecnológico e é com ele que precisamos aprender a se relacionar.

O conceito de relação com o saber parte da proposição básica de que “a relação com o saber é uma forma de relação com o mundo” (Charlot, 2000, p. 77). A questão antropológica é o fundamento de toda a teoria: “por um lado, a criança enquanto indivíduo humano inacabado; do outro “um mundo pré-existente e já estruturado”. No entanto, “não se pode situar esses termos frente a frente, pois isso impedirá que se pense em uma relação” (Charlot, 2000, p. 77). Quando situamos a criança em termos de ambiente, em um primeiro momento, pode-se refletir em termos de influência do ambiente sobre a criança, porém a influência não é determinante e passa pelo crivo das relações. Assim um evento, ou um lugar, ou pessoa produz efeito sobre um indivíduo, sem por isso produzir efeitos sobre outro indivíduo, mesmo que estando expostos às mesmas condições objetivas. Isto quer dizer que “na verdade a influência é uma relação, e, não, uma ação exercida pelo ambiente sobre o indivíduo” (Charlot, 2000, p. 78).

Neste ponto, tomemos como exemplo a influência exercida atualmente pelas redes sociais (instagram, facebook, tik-tok, entre outras) sobre os adolescentes e jovens. Pode-se

afirmar, com base ao que presenciamos diariamente em salas de aula, que essas redes sociais exercem influência sobre os jovens, despertam o desejo de consumo, perdem-se muito tempo envolvidos com vídeos engraçados, são como vitrines de coisas para olhar, comprar, desejar. No entanto, ao pensarmos o que significa relação, pode-se compreender que esta influência não é uma força exercida de forma unilateral, ou que não permite que o sujeito faça escolhas sobre quais atividades quer se relacionar. Na verdade, como bem afirma Charlot (2000, p. 77), “mas a influência não influencia quem se deixa influenciar por essa influência”.

Não estamos negando a força enorme que as redes sociais têm exercido sobre as crianças, adolescentes e jovens, porém essa força só tem o poder de influenciar se o sujeito construir relações com elas. E no caso de crianças, se as pessoas que estão incumbidas da responsabilidade de educá-las possibilitar o acesso, sem supervisão. Deve-se pensar a influência em termos de relações, pois o que está em questão é um sujeito.

Se partirmos deste ponto, de que tudo é construído por meio de relações que se constrói, tem-se então a oportunidade, de enquanto docentes e escola, oferecer ou possibilitar outras relações mais formativas que façam sentido, que mobilize o sujeito para construir relações com o saber e utilizar de todo aparato tecnológico, da contemporaneidade, para fins de crescimento, para a formação de si, relação com o outro, com o mundo, visto que a relação com o saber está inscrita no tempo, na história, na vida dos sujeitos. “A relação com o saber é um conjunto de relações, e, não, uma acumulação de conteúdos psíquicos, e estendendo-se a definição para além do saber-objeto e da escola” (Charlot, 2000, p. 80).

A tecnologia precisa estar sob o domínio do ser humano em sua condição humana. É necessário que se construa relações mais produtivas e formativas entre o sujeito e a tecnologia, de modo que ela seja utilizada como uma ferramenta para ajudar o aluno a aprender. No entanto, Charlot adverte para que não se caia em outro extremo: “a tecnologia não precisa acrescentar mais um capítulo ao ensino bancário, nem para preparar um mundo pós-humano, mas para ocupar com humanidade um mundo tecnológico” (Charlot, 2020, p. 304).

Se há uma preocupação com o uso da tecnologia sem filtros e sem fins educativos pelas crianças, adolescentes e jovens, há também a preocupação de que docentes e educadores contribuam para formar indivíduos extremamente técnicos, correndo o risco de colaborar para o distanciamento cada vez maior do sujeito, de sua condição humana, de suas relações com seus semelhantes, distanciando da vida solidária em sociedade que é tão importante para o desenvolvimento antropológico-formativo do sujeito.

A questão hoje levantada é outra: abandonado a sua dinâmica técnica, sem controle democrático, e funcionando assim, de fato em uma lógica do mercado, do desempenho

e da concorrência, inclusive entre os próprios pobres, a digitalização da sociedade tende a produzir um mundo ilegível e desumanizado no sentido próprio da palavra. Paradoxalmente, nessa lógica, as tecnologias digitais de informação e de comunicação geram o inexplicável e a solidão (Charlot, 2020, p. 121).

A informatização da sociedade, ao se desenvolver sem um controle democrático efetivo e sendo guiada por uma lógica de mercado e consumo, tende a resultar em um mundo cada vez mais incompreensível, sem empatia e seres humanos vivendo cada vez mais isolados do mundo real. Isso ocorre porque as tecnologias digitais da informação e da comunicação, que deveriam ampliar o acesso ao conhecimento e fortalecer conexões sociais, acabam muitas vezes, gerando isolamento e tornando a realidade mais opaca e difícil de interpretar. Em vez de promover inclusão, essa dinâmica tecnológica pode levar à fragmentação social, aprofundando desigualdades e criando um ambiente de crescente incomunicabilidade e distanciamento social.

Neste mesmo entendimento, Dalbosco (2021, p. 88-89), compreende que há uma complexidade, às vezes até conflituosa, entre analisar as vantagens, desvantagens, limites e desafios da sociedade digital contemporânea. O autor afirma que “a tecnologia digital provoca a virtualização do mundo e das relações humanas, fazendo com que se perca a base afetiva que se mostra na relação face a face”. Deste modo, a tecnologia digital tende a substituir interações entre os sujeitos por conexões virtuais, o que enfraquece as relações humanas e diminui a compreensão da importância do contato presencial. Essa dinâmica pode comprometer a construção da identidade individual e coletiva, além de gerar consequências emocionais e sociais ainda pouco compreendidas.

Apesar de ser possível constatar esses pontos negativos e de preocupação com os usos que a sociedade contemporânea tem feito das ferramentas tecnológicas, não se pode olhar apenas por este ângulo, quando pensamos a relação com o saber. A tecnologia digital não pode ser vista como vilã que impede o desenvolvimento intelectual do aluno, nem como a salvação da educação por meio do uso excessivo da técnica e da agilidade que nos fornecem informações. Mas, pode ser utilizada a favor de uma educação em que o sujeito esteja no centro das relações, tendo domínio sobre seu uso, como instrumento que lhe ajuda a aprender, pois “a tecnologia é uma ferramenta valiosa na gestão do tempo e do espaço de aprender” (Charlot, 2020, p. 121).

Neste sentido, é preciso reconhecer também que o uso da tecnologia possibilitou muitas formas de aprendizagens, democratizou o acesso à informação, acelerou a eficiência produtiva em muitos setores econômicos, sociais e culturais, facilitou os meios de comunicação de forma que seria impossível pensar uma sociedade contemporânea sem o acesso a todos os recursos

trazidos pela tecnologia digital. Assim, Dalbosco (2021, p. 89), também aponta diversas vantagens vinculadas à tecnologia digital e aos dispositivos por ela proporcionados.

Entre elas podemos citar as seguintes: a tecnologia digital pode impulsionar o desenvolvimento mais rápido das capacidades cognitivas do educando; b) possibilita por meio do computador e da internet, a democratização das informações, criando novas oportunidades aos seres humanos; c) faz emergir redes sociais, impulsionando o papel socializador a elas inerentes; d) por fim, o acesso aos diferentes dispositivos digitais oportuniza a inclusão da tecnologia no processo de formação humana.

Portanto, a inovação que precisamos requer que o aprendizado não seja meramente técnico ou utilitário, mas um processo que envolve a mobilização interna dos alunos, permitindo que o saber tecnológico faça sentido em suas vidas. O foco está em uma educação que valorize a atividade intelectual e crítica dos estudantes, colocando o saber como uma ferramenta de formação integral e cidadã.

Ao analisar o papel da escola em relação ao uso das tecnologias como ferramentas de ensino é essencial, não só garantir o acesso à tecnologia, mas também, criar as condições intelectuais e pedagógicas para que essas relações sejam significativas a fim de transformar as informações em saberes formativos.

Neste entendimento, a inovação não significa apenas trazer novas tecnologias, ou métodos de ensino, mas criar novas formas de relação com o saber que promovam uma educação mais humana, crítica e formativa, que se oponha ao discurso da competitividade e eficiência estritamente técnica existente no contexto neoliberal.

Em vez de focar exclusivamente em ferramentas tecnológicas ou parâmetros de desempenho, a inovação educacional, na perspectiva da relação com o saber e na educação como formação, é orientada para a construção de relações de sentido com o saber. Ou seja, ela visa transformar a maneira como os estudantes se relacionam com o conhecimento, o mundo e com eles próprios, possibilitando voltar-se para dentro de si, reconhecer a própria condição humana e a necessidade de construir um mundo de saberes que só podem ser construídos com a ajuda do outro em um espaço solidário, dialógico e humanizado.

5.5 Educar para a solidariedade: Um contraponto antropológico-formativo à lógica da concorrência e do discurso da qualidade

A educação contemporânea precisa enfrentar o desafio de superar a lógica da concorrência, profundamente enraizada nas estruturas sociais e pedagógicas. Sob a influência de paradigmas neoliberais, a escola prioriza o desempenho, notas e eficiência técnica, deixando

em segundo plano o valor humano e formativo do saber. Há um enfraquecimento das relações afetivas e com isso os indivíduos são cada vez mais abandonados à própria sorte em um momento da história que a concorrência se transformou em norma legítima de relacionamento. Os ideais de concorrência reforçam o individualismo e o isolamento com um discurso centrado na ideia de cada um por si, usando de todos os esforços possíveis para sua autorrealização, seja na aquisição de um diploma, seja no potencial de consumo. Esta doutrina de individualismo econômico e social, enfatizada pelos discursos neoliberais, defende a ideia de que o indivíduo deve ser autônomo para tomar todas as decisões, deixando de considerar o pensamento dos outros.

A lógica da concorrência, antes restrita ao mercado e às disputas econômicas, passou a moldar também as relações humanas, sociais e, conseqüentemente, os espaços educativos. Cada vez mais, centrada na competição, na performance e na busca incessante por resultados. Essa lógica enfraquece os vínculos afetivos, estimula o individualismo e esvazia o sentido formativo da educação.

A escola, que deveria ser espaço de construção coletiva, de escuta e de acolhimento, muitas vezes reproduz esse modelo excludente, transformando o aprender em disputa e o ensinar em instrumento de seleção. Diante desse cenário, torna-se urgente repensar a educação e o lugar que ela ocupa na formação do sujeito. A obra *Educação ou Barbárie* (2020), oferece importantes contribuições para essa reflexão ao defender uma educação ética, com fundamentos antropológicos e verdadeiramente formativos. Um dos pontos mais cruciais levantados pelo autor, e talvez o mais necessário neste momento histórico, é a necessidade de romper com a lógica da concorrência, que desumaniza e distorce os propósitos essenciais da formação. Essa mudança de paradigma não é simples, pois a competição está profundamente enraizada na história da humanidade como mecanismo de sobrevivência, dominação e lucro. No entanto, como alerta Charlot (2020, p. 297), essa lógica atingiu um nível de desequilíbrio tal que passou a ameaçar a própria continuidade das relações humanas e sociais.

Essa lógica é embalada com a evolução industrial, enlouquece com a explosão liberal dos anos 1980/1990, e constitui hoje um verdadeiro perigo para humanidade: ameaças climáticas e ecológicas, desigualdade crescentes e cada vez mais insuportáveis, migrações forçadas e descontroladas, retorno da barbárie sob forma de fanatismos religiosos, de terrorismo, de explosões fascistas e reacionárias, tentações suicidas do pós-humanismo, etc.

Diante desse cenário alarmante descrito por Charlot, torna-se evidente que a lógica da concorrência, intensificada pelo neoliberalismo e pela racionalidade do mercado, não apenas desestrutura a convivência humana, mas compromete profundamente os fundamentos

antropológicos-formativos que deveriam sustentar a educação. A instrumentalização do saber, a mercantilização das relações escolares e a ênfase excessiva em resultados e produtividade não educam para a convivência, para o cuidado com o outro ou para o compromisso com a coletividade, ao contrário, fortalecem a indiferença, o individualismo e a exclusão.

A educação, quando submetida a essa lógica, deixa de ser um espaço de formação humana integral e passa a funcionar como um dispositivo de reprodução das desigualdades sociais e das formas de dominação. Ao competir entre si, os sujeitos deixam de aprender com o outro e passam a vê-lo como ameaça. Ao priorizar a performance individual, perde-se a oportunidade de construir redes de solidariedade, diálogo e cooperação, elementos essenciais para enfrentar os desafios globais que ameaçam a própria continuidade da vida em sociedade.

Uma saída para este problema é a educação ancorada na solidariedade humana, pois assim como a concorrência é inerente à condição humana na história da humanidade, a solidariedade sempre foi o ponto de equilíbrio entre os seres humanos. “Não estamos condenados à concorrência”, o homem é também uma espécie solidária. A lógica da solidariedade remete “a um pertencimento comum de todos os membros do grupo a um mesmo totem, a uma mesma origem, a uma mesma natureza, a uma mesma essência, em resumo, a um fundamento antropológico” (Charlot, 2020, p. 297).

Essas duas lógicas: a da concorrência e da solidariedade, se equilibram historicamente em proporções variáveis de acordo com a história e cultura das sociedades. Uma lógica de pura concorrência pode trazer muitos prejuízos, pois “toda sociedade deve inculcar um mínimo de normas, sem as quais ela corre o risco de afundar no confronto com os desejos”. Assim como “uma lógica de pura solidariedade é utópica, porque não pode anular completamente os choques entre desejos e as rivalidades no interior do grupo” (Charlot, 2020, p. 298). Aderir uma lógica, ou a outra trará prejuízos, pois sempre estarão em questão a norma e o desejo. A lógica da concorrência, em que cada um por si busca suas realizações, poderá trazer realizações de curto prazo, mas não se pode fugir da vida em sociedade. Os seres humanos sempre precisam uns dos outros.

É urgente, portanto, uma virada ética e pedagógica que coloque no centro do projeto educativo a solidariedade, o bem comum e a formação de sujeitos críticos, capazes de resistir às dinâmicas desumanizadoras do mundo contemporâneo. Isso implica em afastar-se de uma educação utilitarista, voltada unicamente para o mercado de trabalho, e assumir uma educação comprometida com o saber, com a sustentabilidade e com a construção de uma nova cultura do cuidado, da empatia e da responsabilidade coletiva.

Uma lógica da solidariedade, com um pouco mais de amor, empatia e partilha entre os humanos é um mundo possível contra o predomínio sufocante da concorrência. Não estamos dizendo que será possível um mundo inteiramente, o tempo todo solidário e nem que a concorrência vai desaparecer, mas pode dar espaço para ações mais humanizadas em que haja respeito entre as pessoas e o planeta. “A escolha tem implicações pedagógicas: certamente, não se transformará a sociedade por meio da escola, mas ela não será transformada, se não transformarmos a educação e a escola” (Charlot, 2020, p. 298). Um primeiro passo pode e deve ser dado por aqueles que têm o compromisso de educar, de formar, de preparar os mais jovens para uma vida mais significativa e humanizada.

A educação, nesse contexto, não pode ser concebida como um processo solitário ou meramente técnico, mas como um encontro entre sujeitos que aprendem juntos, por meio do diálogo, da escuta e da troca de experiências. Qualquer doutrina ou prática pedagógica que negue essa dimensão comunicativa, que iniba o convívio ou desvalorize o saber do outro, enfraquece o potencial emancipador da educação. É nesse sentido que Freire (2005, p. 74) afirma: “Somente na comunicação tem sentido a vida humana”. A partir dessa perspectiva, compreende-se que o pensar autêntico, base para uma relação com o saber de forma significativa, só pode emergir do contato solidário entre os sujeitos, da construção coletiva de sentidos e da abertura para o novo que o outro representa. A educação, portanto, é antes de tudo um ato de encontro, de mobilização, de partilha e de humanização.

Essa mobilização, que estimula o diálogo, a troca de saberes e o engajamento ativo dos alunos na escola, proporciona espaços formativos em uma rede de solidariedade. A escola, nesse contexto, não é um simples local de transmissão de conhecimento, mas um espaço de interação e construção conjunta entre os alunos. Da mesma forma, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conteúdo e se torna um orientador que auxilia o processo de construção de relações significativas com o saber do aluno, promovendo uma educação ética e humanizadora.

Quando analisamos em termos de relação com o saber, esta relação pressupõe um estar presente e um tempo necessário para a mobilização interna do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo, pressupõe um espaço de diálogo e reflexão para que possa entrar em atividade por motivos que lhe faça sentido. Claro que esta mobilização do sujeito requer certas condições de produção de saberes, que só poderá ser apropriado, se todos que estão responsáveis pela educação como formação (pais, professores, instituições) também estiverem mobilizados para esta missão de educar.

É a partir de tal análise que compreendemos a necessidade, de ao menos minimizar os impactos desta educação utilitarista para se pensar em uma possibilidade de construção de uma educação mais solidária e compartilhada entre os sujeitos, por meio de relações com o saber. Neste sentido, Charlot (2013, p. 278) argumenta que “a lógica do armazenamento solitário de informações deve ceder lugar à da reflexão, da invenção, do trabalho em equipe”. A questão principal sobre o que significa ser humano é também uma questão sobre o que significa a educação. Educar é uma questão de empatia, de amor, de solidariedade e de continuidade da espécie humana.

Quando partimos da compreensão da educação enquanto condição humana ela passa a ser considerada para além das finalidades em termos de treinamento, aprendizagem técnica, socialização e inserção no mundo cultural, “a educação é focada no cultivo da pessoa humana” (Biesta, 2021, p. 16). Além do processo de socialização e inserção do sujeito em um mundo de saberes pré-existentes é importante compreender a educação como um processo que é possível captar a individualidade de cada ser humano e compreender que cada sujeito tem a possibilidade de realizar algo novo, de construir novas relações, mas também, tem a possibilidade de compartilhar saberes.

Biesta (2021, p. 114), retomando Hannah Arendt, sobre a compreensão da ação, afirma que “na interação humana sempre agimos sobre seres que são capazes de suas próprias ações”. Isto significa que, para buscar nossos “próprios inícios, temos sempre que contar com as ações dos outros iniciadores”. Assim, a espécie humana não pode agir no isolamento, no individualismo, na concorrência como forma de vida.

Como destaca Biesta (2021, p. 115), tornar-se presença no mundo não é um ato solitário, mas um processo que só é possível em meio à pluralidade e à diferença, “pois só podemos vir ao mundo se outros, que não são como nós, adotam nossos inícios de tal maneira que possam também introduzir os seus inícios no mundo”. Isso porque só podemos verdadeiramente “vir ao mundo” quando somos acolhidos por outros em uma dinâmica relacional que dá sentido à nossa inserção no mundo compartilhado.

Em uma compreensão de condição humana e de uma educação solidária, Charlot (2020, p. 300), também argumenta contra as ideologia que produzem hierarquias sexuais, raciais, culturais, e defende que a sociedade contemporânea deveria ensinar aos jovens, sob diversas formas, “a unicidade genética da espécie humana e a diversidade histórica de seus modos culturais de existência - a unicidade como fundamento e a diversidade como enriquecimento”. Isso implica ao mesmo tempo “um direito à semelhança e à diferença”.

A relação com o saber, segundo Charlot, não pode ser dissociada da relação com o outro. O saber é, antes de tudo, um patrimônio humano compartilhado, resultado de gerações que, em sua interação, construíram e constroem sentidos e interpretações sobre o mundo. Pensar a relação com o outro como relação com o Outro - no sentido filosófico, como alteridade - é compreender que a aprendizagem não é um ato solitário de aquisição individualista de competências, mas um encontro que implica reconhecimento, responsabilidade e solidariedade. Na perspectiva antropológica, aprender é um ato de constituição de si que só se realiza plenamente na abertura para o outro, na consciência de que todo saber é partilhado e, portanto, solidário em sua essência.

Essa concepção de aprendizagem solidária se opõe claramente ao discurso dominante da educação como investimento em capital humano, que valoriza apenas, o desempenho individualista e a lógica da concorrência como forma de vida. Quando o saber é visto exclusivamente como instrumento para maximizar ganhos pessoais, rompe-se o seu vínculo humanizador e socializador. Uma pedagogia fundamentada na solidariedade, como sugere Charlot, reconhece que aprender é também comprometer-se com a construção coletiva do mundo, e não apenas com o próprio sucesso. Assim, a educação deixa de ser um campo de seleção e competição para tornar-se um espaço de formação ética e política, em que o sucesso individual só faz sentido se vinculado ao bem comum e à responsabilidade para com os outros.

Recuperar a centralidade da relação solidária com o saber implica redefinir a própria finalidade da educação. Trata-se de promover uma formação que valorize a interdependência humana, o reconhecimento mútuo e a responsabilidade ética, em contraposição à lógica meritocrática e competitiva que isola os sujeitos em disputas. Nesse contexto, a docência assume um papel fundamental: o professor é aquele que convida ao diálogo, que auxilia no direcionamento para o encontro de saberes e cultiva a consciência de que aprender é também participar da história comum da humanidade. Assim, a educação pode reencontrar seu sentido mais profundo: ser um processo de emancipação solidária, em que o saber se constrói como bem compartilhado e a aprendizagem é vivida como abertura para o outro e para o mundo.

É nesta compreensão de humanidade que defendemos uma educação com princípios de solidariedade em que os sujeitos compreendam que a humanidade é construída por meio de relações com o saber e que só podem ser construídas em um espaço democrático e dialógico entre os sujeitos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa oferece uma análise sobre a concepção de relação com o saber de Bernard Charlot e seu potencial antropológico-formativo, especialmente em um contexto crítico frente aos discursos neoliberais sobre qualidade da educação. O trabalho destaca como a teoria de Charlot pode contribuir para uma educação que transcenda os limites da lógica utilitarista, individualista e da concorrência. A Teoria da Relação com o Saber sustenta que aprender não é apenas acumular conhecimento, mas engajar-se em um processo de construção de sentido, no qual o saber é vivido como uma experiência ética e transformadora. Esta visão é fundamental para resgatar o papel formativo da educação em uma sociedade que tende a priorizar valores mercadológicos.

O percurso desta pesquisa foi marcado por questionamentos sobre o significado da educação e os caminhos possíveis para repensá-la. O contato com a Teoria da Relação com o Saber se revelou essencial para guiar essa investigação, pois trouxe contribuições valiosas, tanto para minha experiência como educadora, quanto para o debate acadêmico. O período entre o ingresso no doutorado e o início da escrita, envolveu um tempo de muitas perguntas e questionamentos, de inúmeras inquietações sobre diversas possibilidades de percurso que poderiam ser feitos na construção da pesquisa. Sabia muito claramente sobre o que queria investigar, mas não sobre o como. Esta inquietação foi um exercício interno de mobilização das minhas relações com o saber. Compreender o como, foi um exercício de atividade e sentido que conduziu o processo de construção, passo a passo, em que as minhas relações anteriores foram somando-se as atuais por meio das experiências e vivências do percurso.

No final das disciplinas obrigatórias, encontrei o fio condutor para construir esta pesquisa por dois fatores importantes: Primeiro, porque esta teoria ressoa com as minhas experiências como discente e docente, simultaneamente, em minhas relações com o saber durante toda a caminhada de educadora e educanda. Segundo, porque enquanto educadora, tenho acompanhado por meio de pesquisas realizadas durante todo o percurso formativo da docência, a necessidade de encontrar algum amparo, algo mais, para além do utilitarismo e das competências técnicas que se tornaram a educação contemporânea.

Assim, as obras de Charlot, especialmente as discussões da obra *Educação ou Barbárie*, vieram ao encontro destas angústias e sentimentos de estar caminhando na contramão dos princípios de uma educação antropológica-formativa.

Diante disto, este trabalho foi construído a partir de dois pontos de investigação que consideramos importantes. O primeiro fez uma contextualização do cenário da educação

contemporânea baseada nos ideais de concorrência e excesso de informações apresentados, neste modelo neoliberal, como sinônimo de aprendizagem.

Este ponto da análise compreenderam os capítulos um, dois e três em que apresentamos um diagnóstico de época sob a perspectiva de Charlot, fazendo um diálogo com as discussões sobre o neoliberalismo em Dardot e Laval, analisando o fato de que a educação atual está orientada pelo mercado e pela produtividade, dominada por discursos de desempenho e qualidade, vinculados a uma lógica mercadológica, negligenciando a formação do sujeito em sua condição humana.

Neste ponto, foram explorados com mais profundidade a análise crítica sobre a problemática da qualidade da educação, sob esta ótica neoliberal, observando como este discurso molda as políticas e práticas educacionais, na atualidade, enfatizando cada vez mais, a educação como um produto de mercado em que a eficiência, produtividade e inovação se tornaram os principais objetivos, deixando de lado os valores de referência para o desenvolvimento do ser humano, como a cidadania, a formação ética e suas relações com o mundo.

Essa perspectiva neoliberal enfatiza a concorrência, tanto na formação do indivíduo, quanto nas práticas pedagógicas que tendem a se concentrar em resultados quantificáveis, frequentemente reduzidas a um sistema de avaliação pautado em desempenho, produtividade e eficiência, o que reflete uma perspectiva mercadológica e individualista. Esse enfoque ignora as dimensões éticas, sociais e culturais que constituem a essência da formação humana. Charlot (2000), em contrapartida, propõe que a relação com o saber seja entendida como uma atividade que mobiliza o sujeito, não apenas para o aprendizado técnico, mas para sua constituição enquanto ser humano em suas relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Os discursos sobre a qualidade da educação contemporânea promovem a ideia de que para alcançar o sucesso é necessário entrar em uma lógica da concorrência que vem sendo implantada como cultura, naturalizando-se como forma de vida, em uma ilusão de autonomia do indivíduo, visto que nestes espaços de concorrência há uma relação de hierarquia de saberes. Subentende-se que as posições de sucesso só serão alcançadas por alguns, pelos mais inteligentes, os que tiveram as melhores oportunidades, pelos indivíduos que por meio da concorrência e individualismo conseguiram se sobrepor sobre os demais.

O problema da concorrência como forma de vida é silencioso, pois parece estar estabelecendo-se em um processo de aceitação social, ao mesmo tempo e contraditoriamente, sufocante, pois é um excesso de tudo, com inúmeras possibilidades que nunca é o bastante. O indivíduo fica imerso em um mundo de informações, emoções que o levam a exaustão.

Sob a ótica da educação, esse excesso de tudo, inclusive da informação, da necessidade que se impõe de aprender, de estar apto a entrar em um mundo de concorrência, dá a sensação de estar sempre atrasado, porque nesta ideia de competição, o olhar é para o outro, não com o desejo de aprender, mas para ser melhor que o outro. Esta sensação de ficar para trás, afasta o sujeito de sua conexão consigo mesmo, pois o tempo é fundamental para o pensar reflexivo e para a mobilização em termos de relação com o saber.

Este movimento de reflexão sobre o sentido do que se aprende, em meio a essa vida apressada, requer que se faça escolhas e compreenda que a condição humana está em compartilhar, no pensar reflexivo, no silêncio contemplativo, na arte de fazer do caminho uma aventura histórica que tenha sentido e não um caminho que vislumbre apenas um ponto de chegada, pois nesta “aventura” humana, o sujeito estará sempre construindo suas relações com o saber. E este é o ponto que liga o sujeito a sua verdadeira humanidade, a necessidade de construir, a partir de outros, que o antecederam e deixar o seu legado de saber para as gerações futuras em um passo de solidariedade.

Diante disso, compreende-se que este trabalho, traz certa esperança e evidências científicas que a educação precisa estar ancorada em uma antropologia, que os alunos precisam aprender a se relacionar com o próprio saber, aprender a fazer escolhas conscientes de modo que este saber tenha um sentido para a sua formação em sua condição humana. Ao contrário da bricolagem pedagógica que se faz, atualmente em sala de aula, como uma tentativa desesperada de sobrevivência, pois os discursos pedagógicos, vindo de todas as partes, apontam para uma aprendizagem em que impera a lei do menor esforço, um saber que não se interessa por uma visão ampliada do mundo, sobre o conhecimento de si mesmo e menos ainda sobre o outro.

Uma aprendizagem cada vez mais no isolamento, na concorrência que focam seus discursos para uma reprodução de saberes técnicos, sufocando qualquer possibilidade do pensar autêntico. Por isso a análise crítica que se faz nesta tese é essencial para que tomemos consciência das reproduções desses discursos, que de certa forma, enquanto docentes, fazemos quando usamos as bricolagens pedagógicas como uma falsa ilusão de estar driblando o sistema, em vez de nos posicionarmos contra este adestramento de mentes que é produzido implicitamente, quando pensamos ser autônomos em nossas salas de aula.

No segundo ponto da pesquisa, o que compreende os capítulos quatro e cinco, aprofundamos a discussão, na Teoria da Relação com o Saber, reconstruindo-se conceitos fundamentais da teoria e buscando indicativos para uma educação ético-formativa. Com esse enfoque, revisitamos também, algumas obras de Biesta, Freire, Dalbosco e Cenci, fazendo um

diálogo com esses autores, destacando a necessidade de recolocar o sujeito no centro das discussões pedagógicas.

Importante destacar que nos dois últimos capítulos optamos por evitar usar a palavra “qualidade¹³” da educação por ter sido usada de forma inadequada no discurso neoliberal, fortemente influenciada e relacionada a termos técnicos de uma educação apenas como informação. Achamos importante repensar os conceitos e contextos em que esta palavra tem sido usada, afastando-se do significado de educação como formação. Esta decisão só aconteceu a partir do momento em que percebi, a partir da leitura da obra *Para além da Aprendizagem* (Biesta, 2021) que para se opor ao discurso neoliberal é preciso “resgatar uma linguagem própria da educação”.

Pensar a educação como formação, a partir da Teoria da Relação com o Saber, é compreender que o sujeito deve estar no centro das discussões. E esta premissa é uma forma de romper com os discursos de uma educação utilitarista e recolocar princípios de uma pedagogia antropológica.

Refletir sobre uma educação em termos de mobilização, atividade e sentido ancorados em uma teoria pedagógica, com pesquisas validadas por educadores, que conheçam a realidade de uma sala de aula é possibilitar que as experiências dos sujeitos sejam consideradas e colocadas em diálogo para a construção de indicativos de uma pedagogia mais solidária, que valorizem a relação entre o sujeito e o saber, reconhecendo tanto a singularidade, quanto a pluralidade. A simples adoção de discursos pedagógicos sem um alicerce teórico pode levar a práticas inconsistentes e a um ensino que prioriza métricas de desempenho em detrimento da formação crítica dos sujeitos.

Deste modo pode-se afirmar que a teoria da relação com o saber apresenta um potencial antropológico-formativo para além dos discursos neoliberais da educação atual, sobre os quais apresentamos como indicativos para uma educação formativa. É importante ressaltar que a Teoria da Relação com o Saber, também possui limites e por isso não temos a intenção de apresentar uma pedagogia contemporânea. O próprio Charlot, tem consciência desta limitação ao deixar claro em sua obra *Educação ou Barbárie* (2020) que pensar uma pedagogia contemporânea é um trabalho para ser realizado em conjunto com pesquisadores da educação.

Portanto o nosso recorte da pesquisa foi tecer um panorama de análises críticas sobre os discursos que constituem, dentro da visão neoliberal, as características do que se entendem ser

¹³ Em vez de se referir a qualidade da educação, optamos por nos referir a educação como formação, que é um termo mais adequado quando se pensa em relação com o saber.

a qualidade da educação contemporânea e a partir desta análise apontar, com base na Teoria da Relação com o Saber, alguns indicativos para se pensar uma educação formativa que deve ser compreendida dentro de uma perspectiva antropológica, recolocando o sujeito no centro das discussões pedagógicas em sua condição humana.

Nesta relação com o saber, é necessário repensar o papel do professor na educação contemporânea. A docência deve ser vista como uma atividade relacional e formativa pautada na autoridade, responsabilidade, confiança, compromisso ético e moral, reconhecendo o caráter complexo do ato de educar e por isso, precisa ser uma relação crítica e dialógica consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Ensinar é um processo de relação com o seu próprio saber e um compromisso com a formação integral do sujeito.

A influência dos paradigmas neoliberais sobre a escola tem levado à valorização excessiva de rankings, notas e da eficiência técnica, obscurecendo a função formativa e humanizadora da educação. Nessa lógica, o processo educativo tende a se reduzir à quantificação de resultados, negligenciando seu papel na construção de sujeitos críticos, autônomos e solidários. Para romper com essa lógica da concorrência, torna-se urgente resgatar a lógica da solidariedade, ou, em outras palavras, recuperar a dimensão relacional do saber. Isso implica promover uma educação centrada na cooperação, na escuta ativa e na empatia, em que o conhecimento seja construído de forma compartilhada e significativa. A valorização das experiências dos alunos e o fortalecimento das relações humanas devem ocupar o centro do processo educativo.

Nesse contexto, a avaliação não deve estar estritamente atrelada a parâmetros quantitativos e classificatórios. A avaliação continua sendo essencial, mas é preciso fazê-la com base no que o aluno sabe, no que consegue expressar, e não como um instrumento para certificar o que ele ainda não aprendeu.

Avaliar, portanto, é também um gesto ético e relacional. Como enfatiza Freire (1980, p. 107), “a educação é um ato de amor” que se realiza no diálogo, sustentado pela humildade, pela esperança e pela confiança no ser humano. Ensinar e aprender não são tarefas simples, como sugerem os discursos neoliberais que promovem a mecanização da prática educativa. A função do educador é insubstituível: nenhuma tecnologia, por mais avançada que seja, pode substituir a presença humana no ato de educar.

A relação com o saber é, antes de tudo, uma experiência humana, profundamente enraizada nas interações do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo (Charlot, 2000). Essa relação não se constitui de maneira automática ou instrumental, mas requer tempo, envolvimento afetivo e cuidado. No contexto de uma sociedade marcada pela aceleração, pela

hiperprodutividade e pela lógica do desempenho, torna-se urgente repensar, não apenas o tempo pedagógico, mas também o tempo de viver dos jovens, tempo este necessário para a escuta, a reflexão e a elaboração de sentidos.

Nesse cenário, é igualmente fundamental ressignificar o papel das tecnologias digitais no processo educativo. Mais do que ferramentas técnicas, essas tecnologias devem ser incorporadas de modo crítico e humanizado, orientadas por finalidades formativas e éticas. Isso implica colocá-las a serviço da humanização, sob o domínio intelectual, emocional e ético dos sujeitos, de modo que contribuam para a ampliação dos vínculos e o fortalecimento da solidariedade.

A Teoria da Relação com o Saber não traz uma metodologia de ensino, nem fórmulas para a prática didática enquanto um manual a ser seguido, como fazem as propostas dos discursos neoliberais. Em vez disso, sugere que a educação seja considerada em sua totalidade, é um trabalho intelectual, emocional, afetivo e relacional para ser realizado pela educação em seu sentido antropológico como processo de construção de saberes.

Qualquer disciplina escolar, que compreenda o ato de aprender em termos de relação com o saber, precisa levar em consideração que educar sempre trata-se de um sujeito, de uma relação com outros sujeitos, em uma dinâmica de equilíbrio entre normas e desejos, um ser em sua condição humana, que tem voz e atua em uma sociedade por meio de sua mobilização e atividades. Esta relação pressupõe uma atividade que se constrói articulada ao grupo, à família, a uma sociedade e a própria espécie humana que, engajando-se em um mundo, ocupa uma posição e se inscreve em relações sociais como sujeitos (Charlot, 2000).

Importante ressaltar que a Teoria da Relação com o Saber não apresenta um caminho pronto, e nem é este o objetivo, ao contrário, o autor afirma que a teoria pode receber contribuições de todas as disciplinas que estão envolvidas com a educação humana, tais como: a Psicologia, a Psicanálise, Sociologia, História, Filosofia, Antropologia, Ciências da Linguagem, Ciências da Educação e tantas outras que se interessem pelo desenvolvimento humano.

A Teoria da Relação com o Saber, em sua própria constituição, já é direcionada a um projeto de solidariedade, de construção conjunta dos saberes em que põe, como pressuposto para seu avanço, “que pesquisadores se interroguem, também, sobre sua própria relação com o saber” (Charlot, 2000).

Partindo do princípio que relação implica uma ação contínua, a teoria pode receber contribuições valiosas da Filosofia e da Antropologia, pois elas tendem a ocupar-se diretamente com a questão do aprender em suas múltiplas dimensões com o foco no sujeito, na sua condição

humana. Já as ciências da educação ampliam o olhar para uma educação formativa “confrontando conhecimentos, as questões axiológicas (que devemos fazer?), e a preocupação com as práticas (que podemos fazer e como?)” exercendo um ponto de encontro interdisciplinar com foco na construção de uma educação formativa (Charlot, 2000, p. 88).

Portanto, a Teoria da Relação com o Saber, proporciona um espaço receptivo para outras leituras, deixando seus conceitos e fundamentos como ponto inicial para muitas contribuições que possam fortalecê-la rumo ao projeto de uma educação formativa construída com base na solidariedade.

Por fim, reiteramos que esses indicativos tornarão efetivos, somente se forem implementados por meio de relações autênticas com o saber, sustentadas pelo diálogo e pela reflexão crítica. A educação não deve se limitar à formação de profissionais para o mercado, mas sim possibilitar o desenvolvimento pleno dos sujeitos em sua condição humana, resgatando o sentido das relações com o saber como experiência compartilhada e de forma solidária.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. A condição humana. Trad. Roberto Raposo. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2007.

BERTAGNA, Helena; ALMEIDA, Luana Costa. A “qualidade empresarial” e a “qualidade social” na reforma educacional: causas, consequências e disputas: Entrevista: Luiz Carlos de Freitas. Revista Educação e Políticas em Debate, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 1–15, 2024. DOI: 10.14393/REPOD-v13n3a2024-75234. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/75234>. Acesso em: 20 set. 2024.

BIESTA, Gert. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2013.

BIESTA, Gert. Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg-1. ed. 3; reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2021- (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

BOURDIEU, Pierre. Questões de Sociologia. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Edições Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Esboço da teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (org.). Pierre Bourdieu/Sociologia. Tradução Paula Monteiro. São Paulo: Olho d’Água, 2003. p. 39-72. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. Brasília: Ministério da Educação. 2017.

CENCI, Angelo Vitório. Deitar raízes no mundo: sobre as dimensões do pensar em Arendt e seu significado para o educar hoje. Práxis Educativa, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 675–691, 2018. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.13i3.0003. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/11001>. Acesso em: 3 nov. 2024.

CENCI, Angelo Vitório. Renascer das próprias cinzas: a formação e a atual problemática do sujeito. Revista Espaço Pedagógico, v. 24, n. 3, p. 470-486, 19 dez. 2017. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7760>. Acesso em: 23 nov. 2023.

CENCI, Angelo Vitório; PETRY, Cleriston. Para além da racionalidade neoliberal: o comum e a práxis instituinte como princípios ético-formativos. Revista Educação em Questão, [S. l.], v. 58, n. 56, 2020. DOI: 10.21680/1981-1802.2020v58n56ID21291. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/21291>. Acesso em: 3 nov. 2024.

CENCI, Angelo Vitório. As questões educacionais e os paradoxos do neoliberalismo: É ainda possível vincular formação humana e educação pública? Trabalho apresentado. ANPEDSUL. 2024. [Texto não publicado].

CHARLOT, Bernard. Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica. Tradução Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. Aprender é entrar no mundo humano e nele produzir-se como sendo humano (A Educação como Fundamento Antropológico). *Revista Internacional Educon*, [S. l.], v. 5, n. 1, 2024. DOI: 10.47764/e24051001. Acesso em: 3 nov. 2024.

CHARLOT, Bernard. As figuras do diabo no discurso pedagógico. *Revista Educação em Questão*, [S. l.], v. 56, n. 48, 2018. DOI: 10.21680/1981-1802.2018v56n48ID15171. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15171>. Acesso em: 3 nov. 2024.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez. 2013 (Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos).

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. Dimensões socio/antropológicas e o lugar da narrativa na teoria da relação com o saber: entrevista com Bernard Charlot, realizada por Rosemeire Reis e Soledad Vercellino. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 14, n. 35, p. 1–16, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n35p1-16. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14042>. Acesso em: 3 nov. 2024.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na sociedade contemporânea: reflexões antropológicas e pedagógicas. In: CHARLOT, Bernard. (Org.). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: Um trabalhador da contradição. In: CHARLOT, Bernard. (Org.). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. Educação e globalização: Uma tentativa de colocar ordem no debate. In: CHARLOT, Bernard. (Org.). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. Trabalho e educação: abordagens antropológicas e sócio-históricas. In: CHARLOT, Bernard. (Org.). *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, Bernard. Fundamentos e usos do conceito de relação com o saber. In: DIEB, Messias (Org.). *Relações e Saberes na Escola: os sentidos do aprender e do ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: Cristina d'Ávila. (Org.). Ser professor na contemporaneidade. Curitiba: CRV, 2010, v., p. 19-42.

CHARLOT, Bernard. O Ser Humano É uma Aventura: Por uma Antropopedagogia Contemporânea. Revista Internacional Educon, [S. l.], v. 4, n. 1, 2023. DOI: 10.47764/e23041001. Disponível em: <https://grupoeduccon.com/revista/index.php/revista/article/view/1761>. Acesso em: 3 nov. 2024.

CHARLOT, Bernard. Os fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. Revista Internacional Educon, v. 2, n. 1, e21021001, p. 1-18, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://grupoeduccon.com/revista/index.php/revista/article/download/1727/1363/3508>.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na sociedade contemporânea: reflexões antropológicas e pedagógicas. In: CHARLOT, B. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez. 2013 (Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos).

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação dos professores e globalização. Questões para a educação hoje. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na educação quando o tempo da barbárie está de volta. Curitiba: Educar em Revista, v.35, n. 75, p.161-180, jan./fev. 2019.

CHARLOT, Bernard.; GIOLO, Jaime. Bernard Charlot: uma relação com o saber. Revista Espaço Pedagógico, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 159-179, 2023. DOI: 10.5335/rep.v10i2.14730. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14730>. Acesso em: 4 set. 2024.

DALBOSCO, Claudio Almir. A condição humana e educação do amor próprio em Jean-Jacques Rousseau. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

DALBOSCO, Claudio Almir. Educação e condição humana na sociedade atual: formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo. Curitiba: Appris, 2021.

DALBOSCO, Claudio Almir. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. v. 44, n. 154, 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal / Pierre Dardot; Christian Laval; tradução Mariana Echalar. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

DEWEY, John. Democracia e Educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, 3. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. Experiência e Educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, 3. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. Leituras sobre John Dewey e a educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

- FOUCAULT, Michel. O nascimento da biopolítica. Curso dado no College de France (1978 - 1979). Tradução de Eduardo Brandão. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 2008.
- FRANCO, Maria Amélia Rosário Santoro. Pedagogia e prática docente. São Paulo: Editora Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 12.a ed. Trad. de Moacir Gadotti & Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Série Ecumenismo e Humanismo, v. 16. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Paz & Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da Liberdade. 10º ed. Rio de Janeiro. Paz & Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADAMER, Hans-Georg. Verdade e Método. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.
- GILHUS, Ingrid. Salid. Hermenêutica. REVER - Revista de Estudos da Religião, 16, n. 2, 2016. 144-156. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/rever/article/view/29431>>. Acesso em: fev. 2024.
- KANT, Immanuel. Sobre a Pedagogia. Editora da Unimep, Piracicaba, 2002.
- LACAN, Jacques. Escritos. Tradutora Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- LAVAL, Christian. A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. - 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.
- LÉVY, Pierre. Ciberultura. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LIMA, Telma Cristina Sasso de; Mioto, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.
- OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.
- PETRY, CLERISTON; CENCI, Angelo Vitório. O dilema da autoridade educacional num mundo “fora dos eixos”. Revista Diálogo Educacional, [S. l.], v. 21, n. 69, 2021. DOI: 10.7213/1981-416X.21.069. AO02. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26492>. Acesso em: 3 nov. 2024.
- PIAGET, Jean. Sobre a Pedagogia: textos inéditos. São Paulo: casa do psicólogo, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da Educação. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1992.

SCHLEICHER, Andreas. Primeira Classe: Como construir uma escola de qualidade para o século XXI, São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

STEIN, Ernildo. Aproximações sobre hermenêutica. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.