

FREIRE E CHARLOT: DA EDUCAÇÃO À RELAÇÃO COM O SABER

Carla Roberta Sasset Zanette¹
Cleya Brígida Nunes²

RESUMO

O artigo analisa as categorias ontológicas e antropológicas de dois autores – Paulo Freire (1921-1997) e Bernard Charlot – explicitando as premissas de seus respectivos estudos e teorias e aproxima suas semiologias e proposições. Estudo bibliográfico-histórico, de natureza crítico-hermenêutica, que propõe aproximar os dois pensadores e integrar suas propostas educacionais na direção e considerar a escola, a mediação dos professores e dinâmica da aprendizagem como dimensões da humanização e da produção social da existência humana, singular e coletiva. Explora conceitos dos dois autores como importantes elementos para a revitalização das práticas educacionais e escolares atuais.

Palavras-Chave: Educação. Relação com o Saber. Humanização.

ABSTRACT

The article analyzes the ontological and anthropological categories of two authors – Paulo Freire (1921-1997) and Bernard Charlot – explaining the premises of their respective studies and theories and approaching their semiologies and propositions. Bibliographic-historical study, of critical-hermeneutic nature, which proposes to bring the two thinkers together and integrate their educational proposals in the direction and consider the school, the mediation of teachers and learning dynamics as dimensions of humanization and social production of human existence, unique and collective. It explores the two authors' concepts as important elements for the revitalization of current educational and school practices.

Keywords: Education. Relationship with Knowledge. Humanization.

INTRODUÇÃO

Muitos são os pensadores que dialogam com os pressupostos defendidos por Paulo Freire (1921-1997), considerado expoente no cenário educacional mundial, especialmente no que diz respeito aos conceitos de pessoa humana, de educação e de suas relações com o saber, na perspectiva da aprendizagem e do ensino. Trata-se de um importante tema de articulação de sentido e de interpretação de seus desdobramentos pedagógicos e culturais.

Neste sentido, a presente investigação tem o propósito de lograr encontrar aproximações entre as concepções abordadas por Paulo Freire e as categorias e conceitos

¹ Doutora em Educação, pesquisadora do EDUCON, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul, RS; contato: crsasset@ucs.br

² Assistente Social, membro da Associação da Preservação dos Botos do Rio Tocantins, pesquisadora do Grupo PAIDEIA UNICAMP, líder das organizações populares ambientais de Lajeado-TO; contato: xerentecb24@hotmail.com.br

defendidos por Bernard Charlot, pesquisador e educador radicado no Brasil, na intenção de compreender o viés epistemológico que perpassa as abordagens desses dois grandes pensadores da educação. Buscaremos aproximar esses dois autores e reunir as condições de identificar proximidades epistemológicas e políticas, mesmo com as diferenças de estilos e de proposições.

Charlot (2012), quando questionado em uma entrevista sobre sua aproximação com Freire, assim responde:

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

Para tanto, iniciaremos com a exposição de destacados pressupostos tratados por Freire e, na sequência, trabalharemos com os conceitos de Charlot, evidenciando pontos de convergência entre os referidos autores. Essa aproximação categórica permitirá identificar as similaridades e as diferenças de autorias, muitas vezes numa mesma abordagem epistemológica e sócio-política. Trata-se de buscar identificar as disposições de aproximação, as similaridades e idiosincrasias, bem como as diferentes contextualizações desses dois notáveis autores e de suas respectivas produções teórico-práticas no campo da Educação.

APROXIMAR FREIRE E CHARLOT: UM EXERCÍCIO SINÓTICO E HERMENÊUTICO

Paulo Freire, pensador reconhecido nacional e internacionalmente no âmbito da educação, foi declarado Patrono da Educação Brasileira, conforme Lei nº 12.612, sancionada em 13 de abril de 2012 (BRASIL, 2012). Freire defende uma educação como prática social, que reconhece e valoriza o aluno diante de seus problemas sociais. Assim, a educação representa muito mais que um instrumento social, mas a possibilidade de superação e de transformação da realidade. Uma educação capaz de libertar o homem da ingenuidade, do conformismo e da alienação.

Nessa perspectiva de educação, a escola, para Freire, deve ser um local democrático, aberto à mudança, à mobilização, à cultura popular e comprometido com o rigor científico, isto é, com os saberes necessários à transformação social. Longe de ser um autor que defende o espontaneísmo, Paulo Freire aponta, seguidas vezes, para a necessidade de

apropriação e reelaboração, autônoma e singular, coletiva e grupal, dos conhecimentos e da cultura, em cada sujeito que aprende e em cada sujeito que convive, com seus semelhantes e seus pares.

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

Para Freire, o entendimento da concepção de homem está vinculado à concepção de tempo, uma vez que, em sua cosmovisão pluralista:

Não há historicidade no gato pela incapacidade de emergir do tempo, de discernir e transcender, que o faz afogado num tempo totalmente unidimensional – um hoje constante de que não tem consciência. O homem existe [...] no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha -se nele. Temporaliza-se (FREIRE, 1976, p. 41).

Dito isso, o homem, diferentemente de outros animais, é um ser de *práxis*, de reflexão, de consciência, é um ser que reconhece e constitui sua individualidade, engendra e expressa seu “eu” em oposição ao “outro”. Uma oposição não no sentido de conflito, mas de contraponto, de espelho, de integração, como se deduz:

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

O homem é um ser de relações, que age e interage com o mundo que o cerca, criando e recriando sua cultura. Muitas das afirmações de Freire são acentuadas nessa dialética, não há a unilateralidade da pedagogia tradicional, nem há a idealização do escolanovismo, a relação pedagógica é compreendida na matriz da ontologia social, isto é, do caráter coletivo e social das relações humanas. Neste sentido, o mundo humano é social e cultural, cujas reflexões resultam de suas interações. “O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação” (FREIRE, 1983b, p. 76)

Ao afirmar o inacabamento de cada pessoa, o pensador brasileiro acentua a educação como processo de formação humana, isto é, de *humanização* de si e do mundo.

É condição do homem ser curioso, inquieto, estar sempre em um processo de “busca”, de transformação, pois:

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

Esta não acomodação do homem confere-lhe a capacidade de pensar, de aprender e de ensinar, enfim, de humanizar-se por meio de uma prática libertadora permeada pelo diálogo, isto é, pela palavra. Essa disposição ontológica de Paulo Freire se constitui numa inolvidável riqueza de seu pensamento e de sua intervenção no mundo.

Segundo Freire, é por meio do *diálogo* que o homem pode ser capaz de pronunciar-se e de mudar o mundo, problematizando-o, num processo de ação-reflexão. A linguagem, nesse contexto, assume caráter fundamental, pois o saber humano é resultado do pensar e do agir nas relações sociais, não de modo isolado, mas em uma relação dinâmica e integradora entre os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e os que ainda estão para serem construídos. Essa relação ocorre mediada pela linguagem. Paulo Freire foi, por muitos anos, professor de Língua Portuguesa no Recife, e essa dimensão, da ontologia da linguagem na disposição da ontologia do trabalho e da convivência humana, tornou-se uma importante matriz teórica e admirável inspiração prática de seu pensamento.

Freire diferencia a *educação bancária* da *educação libertadora*. A primeira pode ser entendida como alienada e alienante, uma vez que anula e silencia a imaginação, a criatividade do educando, o pensar autêntico e suas possibilidades de transformação em seu agir. É uma educação que promove a reprodução da consciência ingênua, uma vez que deposita conteúdos nos educandos, de modo a domesticá-los, segundo as concepções de quem domina o saber. Já a educação libertadora, problematizadora, volta-se para a *humanização*, tanto do educador quanto do educando, no entendimento de que ambos são sujeitos do processo, sabem e aprendem continuamente, seja aquele que ensina, seja aquele que aprende, em uma relação “do-discência”. Era próprio de Paulo Freire esse recurso de integrar sufixos, desinências e sentidos etimológicos das palavras para expressar a dialogicidade, a dinamicidade e a pluralidade de seus estudos, conceitos e interpretações.

Nessa linha de pensamento, a aprendizagem orienta o ensino e, por isso, implica aplicação em situações concretas. O conhecimento, considerado verdadeiro, está além da memorização ou da transferência de informações, mas sim na resolução de situações-problema. Educação bancária refere-se ao conceito metafórico de considerar supostamente que nossos alunos são passivos, situam-se como receptores de dados, são *bancos de dados*, cumulativos e objetuais.

Aprender implica ter desejo; o homem precisa ver sentido e necessidade no que

está aprendendo. O saber está relacionado ao sentido (desejo, curiosidade e necessidade), por esse motivo, os conteúdos programáticos devem ser organizados a partir dos objetos reais de conhecimento, nos quais a teoria corresponde a uma prática. Essas observações de Paulo Freire ainda hoje ecoam em nossas práticas educacionais e escolares. A educação é uma prática de formação humana, de produção constante e singular de sentidos para nossa existências, materiais e simbólicas. Para Freire, não é possível separar teoria e prática, o fazer do conhecer. São ambas, dimensões do agir histórico do ser humano no mundo.

O homem só existe inserido na prática de sua realidade. Em decorrência, o saber só existe na criatividade, na curiosidade, na busca inquieta e contínua. Cada pessoa detém a originalidade de constituir a significação de sua existência numa abordagem dialógica e processual, isto é, permeada por constantes aprendizagens e permanentes transformações.

Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), uma obra clássica de sua maturidade, Freire afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção. O professor, nesse contexto, é entendido como um mediador da problematização, na medida em que oferece condições para o aluno chegar à sua consciência crítica. Aprendizagem que se concretiza também na *escuta*, de um professor que não fala para os alunos, mas *com* eles.

Ao docente é fundamental ter a clareza de que:

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

Pensar na relação com o saber numa perspectiva “do-discente” pressupõe compreender que o professor, ao ensinar, aprende; e o aluno, ao aprender, ensina. Esse entendimento leva a novas concepções de compreender a educação e o mundo, superando o conhecimento ingênuo para o conhecimento pautado na apropriação subjetiva, na construção singular e coletiva de sentidos, na prática da comunicação e expressividade da pluralidade da razão.

Temos clareza de que há muito mais a ser afirmado de Paulo Freire, mas nos limitaremos a essas premissas de fundo, como base para encetar o diálogo com o pensamento de Bernard Charlot. Nas linhas a seguir, tratarei de alguns dos pressupostos abordados por Charlot, na tentativa de dialogar com os conceitos de Freire anteriormente apresentados.

Bernard Charlot é um pesquisador que se mobilizou a investigar o fenômeno do fracasso escolar, especialmente com jovens de categorias sociais populares³, na perspectiva

³ Na definição de Charlot, o termo “populares” designa “aquelas famílias que ocupam uma ‘posição dominada’ na sociedade, vivem em situações de pobreza ou precariedade, produzem uma configuração teórica e prática do mundo que traduz ao mesmo tempo sua posição dominada e os meios implementados para viver ou sobreviver nessa posição e, às vezes, transformar as relações de força.” (CHARLOT, 2000, p. 11, grifos do autor).

da relação com o saber. Sua atuação, teórica e prática, marcou a literatura educacional na França, seu país de origem, e em outros espaços de sua atuação profissional e formativa, na África e no Brasil.

A teoria da *relação com o saber* busca compreender, entre outros aspectos, “como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (CHARLOT, 2005, p. 41). Essa tem sido a categoria-chave do pensamento de Charlot, expressa em muitas de suas pesquisas e intervenções formativas e dialógicas, no campo das Ciências Humanas e Sociais e, especialmente, no campo da Educação.

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

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

Nessa perspectiva, o homem é entendido como um ser singular, que apresenta trajetórias históricas e vivências que lhes são únicas. Ao mesmo tempo, é compreendido como um ser social que ocupa uma determinada posição igualmente social, que se relaciona consigo, com os outros e com o mundo, interpretando-o e transformando-o, bem como transformando-se a si mesmo. Consoante Charlot (2000, p. 43, grifos do autor), “é um ser singular que se apropria do social sob uma forma *específica, transformada* em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc.”.

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

O estudioso Charlot (2000, p.45) entende a importância de existir uma sociologia do sujeito capaz de investigar a individualidade do sujeito, bem como as relações que estabelece consigo, com os outros e com o mundo. Charlot define a concepção de homem como um ser humano incompleto, inacabado, que se apropria de um saber construído histórico-social-culturalmente. Por conseguinte, aprender é condição para o ser tornar-se *humano*. Novamente reconfigura-se a similaridade da conceituação de que não nascemos prontos ou acabados,

ser humano consiste em continuamente fazer-se humano;

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

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

Em outras palavras, é um sujeito que carrega a ausência em si, sob forma de desejo.” Essa ausência revela o desejo de um outro ser humano. Desejo esse que, se saciado, anularia a incompletude como homem. De fato, o termo *desejo* é incompleto, uma vez que ele não se basta sozinho. Na compreensão do teórico que nos inspira (2000, p. 53), todo desejo “é ‘desejo de’ e esse ‘de’ remete a uma alteridade que tem uma forma social, quer se trate do outro como pessoa, quer como objeto do desejo”. A existência do outro constitui o sujeito como um ser humano singular e, ao mesmo tempo, define sua dimensão social, posto que se relaciona e interage com outros homens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Freire (2005) revela que é própria da existência humana a condição de inconclusão, e, diferentemente de outros animais, tem consciência de seu inacabamento. E isso é possível por meio da educação. Assim:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (FREIRE, 2005, p. 83-84).

É nessas relações do sujeito consigo, com o outro e com o mundo, que a educação se constitui como um processo de aprendizagem. Segundo Charlot (2000, p.53), a educação centra-se em três aspectos: 1) na *hominização* (tornar-se homem); 2) na *singularização* (ser único e exemplar); 3) e na *socialização* (agindo, interagindo na sociedade e ocupando uma posição social). São aspectos dinâmicos da dialética da subjetividade/sociedade que necessitam de especial atenção e compreensão, dada a importância de sua definição e alcance.

Assim, o sujeito, ser singular, educa-se por um movimento interno, que só é possível porque existe um mundo externo. Em outras palavras, o homem humaniza-se e aprende na

interação com o outro, confrontado aos saberes sociais já construídos, e participando de atividades circunstanciais (tempo/espço).

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

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

Nesse sentido, o aprender, compreendido como movimento interior do sujeito, só existe se houver o externo, ou seja, a intervenção do outro. Do mesmo modo, o ensinar, cuja origem é externa ao sujeito, só ocorre se existir um movimento interior do sujeito. São dinâmicas que se completam e se articulam, não podendo ser concebidas de forma unilateral e reducionista.

Os processos de ensino e aprendizagem, em suas respectivas relações do sujeito com o mundo, efetivam-se por intermédio da linguagem, que concretiza a representação do pensamento. Dado seu caráter fundamental nos contextos do ensino e da aprendizagem, passamos a tecer considerações articuladas à *relação com o saber*.

Após apresentar aportes teóricos que fundamentam alguns conceitos de Freire e Charlot, especialmente, os conceitos de educação, de homem ou de pessoa humana, a categoria do conhecimento e de suas relações com o saber, com o ensino e com a aprendizagem, é possível perceber aproximações entre esses dois autores, por meio de um diálogo que perpassa o entendimento sobre o homem, compreendido como um ser singular, mas que se constitui na coletividade. O homem é um ser de relações que se constrói e se reconstrói nas relações consigo, com o outro e com o mundo. O homem educa-se, isto é, humaniza-se por meio de uma prática libertadora permeada pelo diálogo e pelas relações com o saber.

Compreendido como um ser inacabado, inconcluso, o homem está sempre em busca do que necessita e lhe falta e, portanto, em constante aprendizado. É um ser que aprende quando mobilizado a resolver problemas, quando se sente desafiado a tomar decisões. O desejo é propulsor da aprendizagem. Por sua vez, o professor é problematizador, é o mediador, que, por meio do diálogo, via linguagem, oferece condições ao aluno de aprender os saberes historicamente construídos pela humanidade, desafiando-o a construir novos saberes. Esses dois pensadores, cada um a seu modo, ampliam os horizontes de nossas práticas culturais e escolares, pois inserem o fenômeno da relação ensino-aprendizagem na própria ontologia

social e histórica da condição humana.

Em tempos exigentes como os que vivemos hoje, a possibilidade de reunir duas grandes personalidades e dois fecundos pensadores, para pensarmos as tarefas e desafios da educação, da convivência social e da humanização, configuram-se como horizontes de esperanças ativas e de práticas transformadoras e humanizadoras.

REFERÊNCIAS:

CHARLOT, B. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**. v.7, n.13, p.9-25, 2012. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/170/148>>.

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

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie**. São Paulo: Editora Cortez, 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

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

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

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