
Da Relação com o Saber: Contribuições Teóricas e Implicações Epistemológicas para a Educação

From The Relationship to Knowledge: Theoretical Contributions and Epistemological Implications for Education

GABRIEL JORGE RODRIGUES DE SOUZA 

Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), Brasil

HÉLIO DA GUIA ALVES JUNIOR 

Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), Brasil

MARIA AMÉLIA SANTORO FRANCO 

Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), Brasil

RESUMO: Quais implicações pedagógicas decorrem da obra “Da relação com o saber” de Bernard Charlot para o currículo, a avaliação e a prática docente? É perseguindo essa pergunta que este artigo apresenta um ensaio filosófico que tem como objetivo identificar as contribuições dessa obra para a superação de obstáculos ligados à falsa compreensão dos problemas sociais que atravessam a escola e o trabalho pedagógico. A partir de uma revisão teórica, elencamos seus principais conceitos e suas definições, refletindo a respeito de como eles podem contribuir com uma reelaboração dos pressupostos epistemológicos que orientam a elaboração dos currículos, os critérios de avaliação e os fundamentos da prática docente. Nessa direção, concluímos que a grande contribuição epistemológica de Charlot, no trabalho em questão, foi a de deslocar a escola de um modelo que naturaliza o fracasso e o compreende em termos de faltas para um modelo que analisa situações, atividades e sentidos, construindo a relação outra de saber com o mundo.

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS. BERNARD CHARLOT. FRACASSO ESCOLAR.

ABSTRACT: What pedagogical implications result from the work “On the relationship with knowledge” by Bernard Charlot for the curriculum, evaluation and teaching practice? It is pursuing this question that this article presents a philosophical essay that aims to identify the contributions of this work to the overcoming of pedagogical obstacles linked to the false understanding of the social problems that cross the school and the pedagogical work. From a theoretical review, we list its main concepts and definitions, reflecting on how they can contribute to a re-elaboration of the epistemological assumptions that guide the elaboration of curricula, the evaluation criteria and the foundations of teaching practice. In this sense, we conclude that Charlot’s great epistemological contribution, in the work in question, was to shift the school from a model that naturalizes failure and understands it in terms of faults to a model that analyzes situations, activities and meanings, building the other relationship of knowing with the world.

EPISTEMOLOGICAL FOUNDATIONS. BERNARD CHARLOT. SCHOOL FAILURE.

Introdução

« Em memória de Bernard Charlot, cujo legado adentrou a cultura pedagógica brasileira e cuja teoria, vida e prática nos ensinaram, antes de mais nada, que a verdadeira relação com o saber nasce do reconhecimento da humanidade em cada sujeito. »

No atual estágio de recrudescimento das contradições do capitalismo, a Educação deixou de ser vista como um processo de emancipação para tornar-se um território de disputa mercantil e de alienação tecnológica.

Além disso, o cenário pós-pandemia, longe de representar uma “nova normalidade”, escancarou o colapso de um modelo civilizatório que precariza o trabalho docente e tenta substituir a construção subjetiva do pensamento pela automação algorítmica da Inteligência Artificial.

Nesse contexto de erosão do pensamento, entendemos que os estudos e pesquisas de Bernard Charlot sempre foram uma resistência à exploração cruel e, ao mesmo tempo, um farol que ilumina novas posturas e possibilidades pedagógicas que resguardam o caráter emancipatório frente à barbárie imposta pela redução da vida à mercadoria.

Com isso, os princípios apresentados em “Da Relação com o Saber” (Charlot, 2000) emergem como arsenal conceitual de resistência crítica para subsidiar a insubordinação contra a lógica que reduz o aluno a um consumidor de informações fragmentadas, considerando que somente ao resgatar o sentido humano dos processos pedagógicos e a capacidade de mobilização do sujeito é possível transformar a educação em uma linha de resistência capaz de confrontar a exclusão sistêmica e a desumanização impostas pelo colapso das promessas neoliberais.

Dessa forma, Bernard Charlot (2000) explicita que seu movimento de escrita nasce da necessidade de

fundamentar conceitualmente, a partir de outra chave interpretativa, uma nova compreensão sobre o que até então se entendia como “fracasso escolar”, questão ainda persistente nos discursos e metas oficiais sobre a Educação

Por essa razão, o roteiro metodológico deste artigo fundamenta-se na análise imanente e na exegese conceitual da obra supracitada de Charlot, adotando uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e hermenêutico para realizar um ensaio filosófico de natureza epistemológica.

A etapa central consiste na identificação, definição e articulação dos conceitos-chave, operando uma mediação didática que traduz a densidade teórica do livro para uma síntese acessível, sem abdicar da precisão conceitual.

Com isso, o ensaio culmina na síntese da tese central e na demonstração da unidade lógica do pensamento do autor, oferecendo ao leitor não especializado um mapa compreensivo que conecta a teoria às suas implicações pedagógicas (i) no currículo, (ii) na avaliação e (iii) na prática docente, e organiza este ensaio como uma porta de entrada rigorosa e sensível à obra original.

Assim, a presente articulação entre essas ideias procura responder à seguinte pergunta: quais implicações pedagógicas decorrem da Teoria da Relação com o Saber (TRS) para o currículo, para a avaliação e para a prática docente?

Com isso, estabelecemos como objetivo geral identificar as contribuições de “Da relação com o Saber” para a melhor compreensão dos obstáculos pedagógicos. Seguindo nessa direção, elencamos os seguintes objetivos específicos: (i) compreender a proposta de Charlot a respeito de “Da relação com o Saber”; (ii) articular seus conceitos como princípios orientadores à compreensão do currículo, da avaliação e da prática docente; (iii) refletir sobre as contribuições provocadas por essas compreensões.

Salientamos que a opção pelo aprofundamento na obra em questão, em lugar de uma revisão bibliográfica ampla, fundamenta-se na compreensão de que a rigorosidade teórica é condição indispensável para uma análise crítica consistente do presente.

Consideramos que a atualidade de uma teoria não se define por sua cronologia, mas por sua potência frente aos impasses contemporâneos, fazendo da Teoria da Relação com o Saber (Charlot, 2000) um eixo estruturante para pensar transformações educacionais de caráter emancipatório.

Assim, defendemos que o foco em uma obra clássica não representa um mero retorno ao passado, mas o resgate de um fundamento epistemológico consolidado que resguarda o debate educacional atual da dispersão entre fetichismos empresariais mistificados como propostas pedagógicas supostamente “inovadoras”.

Nessa direção, embora este ensaio tome como eixo principal a obra “Da relação com o Saber” (Charlot, 2000), importa reconhecer que as reflexões mais recentes do autor ampliam e atualizam esse horizonte teórico.

Em “Aprender é entrar no mundo humano e nele produzir-se como sendo Humano”, Charlot (2024) afirma que a criança nasce humanizada, mas não humanizada e que aprender é entrar no mundo humano. Com isso, a educação deixa de ser compreendida apenas como mediação escolar e passa a ser situada em seu fundamento antropológico, isto é, como processo por meio do qual o sujeito se apropria de mediações simbólicas e instrumentais historicamente produzidas, humaniza-se e produz a si mesmo no interior do mundo humano.

Em consonância com esse movimento, Charlot (2023), em “O Ser Humano é uma Aventura: por uma Antropopedagogia Contemporânea”, sustenta que pensar a educação hoje exige enfrentar os desafios ecológicos, tecnológicos, demográficos e também o

atual regresso de velhas formas de barbárie e pela emergência do que chamou de “ciberbarbárie”.

Nessa mesma direção, o autor assinala que a escola e a educação vêm sendo capturadas por uma lógica de concorrência generalizada (Charlot, 2023), o que recoloca, em chave contemporânea, a necessidade de problematizar criticamente perspectivas liberais e competitivas que atravessam as práticas pedagógicas.

É nesse contexto que se torna ainda mais significativo o contraponto anunciado em “Educação ou Barbárie?” (Charlot, 2020), obra à qual o próprio autor remete ao desenvolver essa crítica mais ampla às formas contemporâneas de desumanização.

Desse modo, a leitura de “Da relação com o Saber” pode ser enriquecida quando articulada a esses textos mais recentes, uma vez que neles Charlot radicaliza uma preocupação sempre presente em suas obras: compreender a educação para além de reducionismos técnicos, meritocráticos ou deficitários.

Se, em “Da Relação com o Saber”, Charlot (2000) desloca a interpretação do chamado “fracasso escolar” para a relação do sujeito com o saber, com o mundo e consigo mesmo, em seus escritos mais recentes, ele explicita que a educação diz respeito à própria possibilidade de humanização e à defesa do humano diante da barbárie.

Não por acaso, Charlot (2023) conclui que precisamos hoje de uma nova utopia antropológica para recolocar o ser humano no centro da reflexão e das práticas pedagógicas, formulação que reforça a atualidade e a potência crítica de sua teoria para pensar a Educação. É em direção a esse horizonte que caminhamos.

A recusa da reificação do fracasso escolar

Charlot (2000) afirma ter considerado indispensável explicar por que ele situava em termos de “Relação com o Saber” as questões tratadas

usualmente como fracasso escolar, deficiências oriundas da origem social ou do contexto sociocultural.

Essa tomada de posição, apresentada pelo autor como necessária, delimita um deslocamento teórico, evidenciando que, em vez de aceitar o fracasso escolar como um objeto evidente, Charlot (2000) o recoloca como problema a ser construído cientificamente, pois compreende que o debate aparece saturado por teorias parciais e opiniões de senso comum, exigindo aprofundamento conceitual e teórico.

No mesmo movimento, Charlot (2000, p. 10) formula perguntas orientadoras que tornam explícito o estatuto do problema: “Por que estudar o fracasso (ou sucesso) escolar em termos de relação com o saber? Que se deve entender, exatamente, por ‘relação com o saber’?”. Ambas as perguntas inauguram uma estratégia de investigação, a qual, antes de responder às demandas sociais imediatas sobre causas e soluções, trata de reconstruir a questão, de “questionar a questão” (Charlot, 2000, p. 15), e, com isso, produzir um objeto analisável.

Nessa direção, Charlot (2000) parte de uma advertência metodológica, a qual evidencia que certos objetos do discurso social e dos meios de comunicação ganham tal grau de evidência que podem enganar o pesquisador, como acontece com expressões como exclusão, crise do ensino e fracasso escolar.

Em outras palavras, o autor não nega a existência de jovens que não aprendem, tampouco a ocorrência de situações escolares difíceis. Ao contrário, reconhece que eles existem e que essas situações ocorrem. O risco, porém, está em tomar uma expressão como se designasse um dado de realidade bruto diretamente constatável.

Por isso, Charlot (2000) afirma que o fracasso escolar não é um fato que a experiência permitiria constatar. A expressão é, antes, uma forma de verbalizar e organizar o vivido, uma vez que se trata

de uma certa maneira de exprimir a experiência e, portanto, de recortar, interpretar e categorizar o mundo social. O autor insiste que, quanto mais ampla é a categoria construída, mais ela tende a se tornar polissêmica e ambígua, recobrando fenômenos distintos sob o mesmo nome.

Esse caráter abrangente aparece quando Charlot (2000, p. 14) mostra que a noção circula por situações heterogêneas. Ou seja, pode referir-se à “não-aquisição de certos conhecimentos ou competências” e a trajetórias muito diferentes, dos primeiros anos escolares ao ensino superior.

Justamente por recobrir tantas coisas e remeter a tantos processos, situações e problemas, essa compreensão superficial de fracasso escolar, tende a funcionar como categoria aparentemente evidente. Nessa condição, cada manifestação do que se chama fracasso escolar confirma a evidência da expressão. É por isso que Charlot (2000, p. 14) sustenta que tais objetos do discurso não têm função propriamente analítica, já que operam como “atrativos ideológicos”.

Ao mesmo tempo, por serem “noções-encruzilhada”, podem deslocar o debate, como, por exemplo, quando a discussão do fracasso escolar como desigualdade social é desviada para a esterilidade pedagógica, e vice-versa. Charlot (2000) é enfático ao delimitar de forma crucial que o problema não é apenas pedagógico. Em sua compreensão, ele é também epistemológico e metodológico, porque envolve a construção do objeto, a escolha das categorias e a vigilância diante da evidência sociomidiática.

Daí decorre uma consequência para o trabalho do pesquisador, pois os objetos sociomidiáticos tendem a impor-se como se fossem objetos científicos já prontos, e o pesquisador corre o risco de repassar um objeto sociomidiático como objeto de pesquisa. Além disso, como o tema mobiliza demanda social e financiamentos, espera-se que quem pesquisa

descubra “a causa” do fracasso escolar.

Por essa razão, Charlot (2000, p. 15) alerta que, diante dessa expectativa, o pesquisador pode aceitar comportar-se como “expert”, respondendo na linguagem de quem formula a pergunta. O movimento próprio da pesquisa, porém, é o de “questionar a questão”. Isso exige desconstruir e reconstruir o objeto e a pergunta, porque o objeto pode parecer evidente até para o próprio pesquisador, que pode ficar preso aos desafios ideológicos que lhe dão aparente consistência.

Nessa direção, Charlot (2000, p. 15), explicita a importância do procedimento de descrição e escuta, buscando reduzir ao máximo a parte inicial de interpretação ao mesmo tempo em que se reconhece que “dizer sua prática” implica interpretá-la e teorizá-la.

Nessa perspectiva, a tarefa do pesquisador inclui interrogar também a maneira como os sujeitos organizam e categorizam o mundo, como veem alunos, professores, trabalho, escola e sociedade. Charlot (2000, p. 15) recomenda não deixar que objetos sociomidiáticos se imponham como objetos de pesquisa, deve-se circunscrever ao máximo possível os fenômenos, mantendo distância e retornando aos fundamentos por meio da observação e da escuta, e, na sequência, conceituação e teorização das referidas categorias.

A partir desses cuidados, Charlot (2000, p. 16) enfatiza que “não existe o ‘fracasso escolar’”. O autor reconhece que os fenômenos designados por esse nome são reais, mas insiste que não existe um objeto “fracasso escolar” analisável como tal. Charlot (2000) conclui que esse objeto são os “alunos” que não conseguem acompanhar o ensino previamente estruturado. Portanto, só se estuda o fracasso escolar por meio de uma análise crítica dos condicionantes sociais, escolares e pedagógicos que o produzem.

Sob essa ótica, o que realmente existe são alunos

que não conseguem acompanhar o ensino nas condições que lhes são oferecidas, que não adquirem saberes que lhes são impostos, que não constroem certas competências que não lhe fazem sentido, que naufragam e reagem com diferentes formas de rebeldia que se traduzem em retração, desordem ou agressão. É justamente esse conjunto de fenômenos observáveis que o senso comum agrupa sob o nome de fracasso escolar.

Ao traduzir o fracasso para torná-lo pensável, Charlot (2000, p. 17) inaugura duas vias de compreensão. A primeira é pensá-lo como desvio/diferença, uma vez que o fracasso escolar é uma diferença “entre alunos, entre currículos, entre estabelecimentos”, a qual é lida por notas e indicadores de sucesso e por posições em um sistema escolar hierarquizado.

A segunda via, por sua vez, desloca o foco para a experiência do aluno, pois compreende que o fracasso escolar é também uma experiência que o aluno vive e interpreta, capaz de tornar-se objeto de pesquisa.

Aqui, examinam-se situações, atividades, condutas e discursos. Esse deslocamento permite comparar experiências e produzir diferenças “na relação com o saber e a escola”, e não apenas diferenças de posições. Com isso, Charlot (2000, p. 18) afirma que ambas as vias produzem saber, mas “não são equivalentes”.

A segunda via de compreensão é a que organiza o horizonte deste artigo, pois permite aproximar o problema das implicações pedagógicas, especialmente quando se considera currículo, avaliação e prática docente como dimensões institucionais historicamente situadas nas quais se constroem as interações escolares.

“Saber”, “conhecimento” e “informação”

Charlot (2000, p. 62) afirma uma tese que opera como eixo definidor de sua obra: “não há saber em si, o

saber é uma relação”. Essa formulação recusa a ideia de saber como substância autônoma e desloca a análise para o vínculo entre sujeito e mundo, reforçando esse ponto ao lembrar que os enunciados aparecem como objetos descontextualizados, mas são formas substancializadas de uma atividade, de relações e de uma relação com o mundo.

Em outras palavras, Charlot (2000) explica que não há saber senão para um sujeito e não há saber que não esteja inscrito em processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Em complemento, o autor indica que a apropriação do saber exige ao sujeito se instalar na relação com o mundo que a constituição desse saber supõe, o que já antecipa implicações pedagógicas, uma vez que não basta expor conteúdos, é preciso construir uma relação específica com o mundo.

A distinção entre informação, conhecimento e saber é apresentada a partir de Monteil (1985) e Schlanger (1978). Assim, “a informação é um dado exterior ao sujeito”, enquanto o conhecimento é “o resultado de uma experiência pessoal” e o saber, por sua vez, está “sob a primazia da objetividade”, sendo uma informação a qual o sujeito se apropria (Charlot, 2000, p. 61).

Desse ponto de vista, [o saber] é também conhecimento, porém desvinculado do invólucro dogmático no qual a subjetividade tende a instalá-lo”. O saber é, portanto, produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto” e tornar-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem”. (Charlot, 2000, p. 61).

Em síntese, a análise de Charlot (2000) às luzes de Monteil (1985) e Schlanger (1978) é pertinente ao evidenciar que não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão construído em uma “confrontação interpessoal”.

Em outras palavras, a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo, desfazendo-se do dogmatismo subjetivo, de relação desse sujeito com os outros, que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber, tornando-se, então, “um produto comunicável”, uma “informação disponível para outrem”.

Portanto, quando se define o saber, traz-se para dentro dessa definição um sujeito e uma “relação mais ampla com o mundo” (Charlot, 2000, p. 59), o que impede dissociar currículo, avaliação e prática docente das relações que o aluno estabelece com o aprender.

Relação com o saber, sujeito e atividade

Charlot afirma que estudar a relação com o saber implica considerar o aluno como sujeito. Nesse contexto, consideramos importante recuperar a definição desse conceito proposta pelo autor. Assim, o sujeito, na perspectiva de charlotiana (Charlot, 2000, p. 33), é:

- (i) um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos;
- (ii) um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais;
- (iii) um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade.

A definição de sujeito proposta por Charlot (2000) articula uma concepção relacional e processual da pessoa humana, deslocando-a de uma noção estática para um ente aberto ao mundo e aos outros. Ao enfatizar que o sujeito é portador de desejos e movido por eles, o autor sublinha a dimensão motivacional e

intencional da ação humana, o que implica reconhecer a agência como sempre orientada por projetos e afetos. Essa abertura temporal e espacial, que transcende o aqui e agora, aponta para a necessidade de considerar contextos históricos e culturais na análise das práticas e das aprendizagens, uma vez que os desejos e as relações que orientam o sujeito são mediadas por significados socialmente produzidos.

Ao mesmo tempo, Charlot (2000) destaca a dupla condição do sujeito: social e singular. Como ser social, o indivíduo é inscrito em posições e relações que estruturam oportunidades, recursos e limitações; essa perspectiva exige atenção às dimensões institucionais e familiares que moldam trajetórias e identidades. Como ser singular, porém, o sujeito não se reduz às determinações sociais: sua história pessoal, suas interpretações e a atribuição de sentido conferem-lhe unicidade e capacidade de reinterpretar as condições dadas. É nessa condição que o sujeito, para Charlot (2000, p. 33):

- (i) age no e sobre o mundo;
- (ii) encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber;
- (iii) se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação.

Essa ênfase na presença do saber no mundo sublinha a dimensão epistemológica da experiência cotidiana e a importância das mediações culturais e instrumentais que tornam possível a apropriação do conhecimento. Assim, compreender o sujeito implica analisar as condições concretas de sua ação e as formas pelas quais o ambiente e as relações sociais orientam processos de aprendizagem.

Ao afirmar que o sujeito se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação, Charlot (2000) propõe uma leitura dialética da formação humana, em que a educação aparece tanto como espaço de reprodução de

disposições sociais quanto como ocasião de subjetivação e transformação.

Esse enquadramento se articula ao deslocamento metodológico que Charlot (2000, p. 38) realiza ao criticar uma sociologia que não permite pensar a experiência escolar, uma vez que defende a posição de que “A experiência escolar é a de um sujeito e uma sociologia da experiência escolar deve ser uma sociologia do sujeito”, indicando como caminho a perspectiva de François Dubet (1994; Dubet; Martuccelli, 1996).

Sob uma perspectiva antropológica, Charlot (2000, p. 53) estabelece que “nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender”. A partir disso, o autor (Charlot, 2000, p. 54) esclarece que a educação é entendida como constituição de si, uma vez que ela é “uma produção de si por si mesmo” que só ocorre “pela mediação do outro e com sua ajuda”, insistindo na análise da relação como processo e definindo “relação funciona como um processo que se desenvolve no tempo e implica atividades”.

A partir dessas compreensões, o autor oferece definições diretas de três noções operatórias: mobilização, atividade e sentido. Charlot, (2000, p. 55) prefere a ideia de mobilizar à de motivar, pois “A mobilização implica mobilizar-se (‘de dentro’), enquanto a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (‘de fora’)”.

Nessa perspectiva, a ideia de movimento traz à tona dois outros conceitos, o de recursos e o de móbil, “entendido como razão de agir” (Charlot, 2000, p. 55). Assim, a ideia de mobilizar compreende colocar recursos em movimento. Mobilizar-se, portanto, é pôr-se em movimento a partir da reunião de forças e de si próprio como recurso, é também engajar-se em uma atividade originada por móveis que trazem razões para fazer algo.

A atividade, por sua vez, é definida como estrutura orientada, compreendida como “um conjunto de

ações propulsionadas por um móbil e que visam a uma meta” (Charlot, 2000, p. 55). Nessa compreensão,

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesmo como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, a um sentido, a um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica 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).

Com isso, a partir de Francis Jacques (1987), o autor explica que o sentido é introduzido com uma definição de significar, “significar algo a respeito do mundo, para alguém ou com alguém”, ou seja, “o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo e com os outros” (Charlot, 2000, p. 56). Assim, apoiando-se na Teoria da Atividade de Leontiev (1975; Rochex, 1995), Charlot (2000, p. 56-57) conclui:

Para Leontiev, o sentido de uma atividade é a reação entre sua meta e seu móbil, entre o que incita a agir e o que orienta a ação, como resultado imediatamente buscado. [...] pode-se dizer que fazem sentido um ato, um acontecimento, uma situação que se inscrevam nesse nó de desejos que o sujeito é.

Essas definições são decisivas para a pergunta deste artigo porque deslocam o olhar para novas compreensões. Currículo, avaliação e prática docente deixam de ser analisados apenas como distribuição de conteúdos e passam a ser lidos como condições de mobilização, de atividade e de produção de sentido na relação com o aprender.

Do fracasso escolar à leitura positiva: implicações do deslocamento

A postura investigativa defendida por Charlot (2000) exige do educador disposto a compreender o sujeito uma compreensão da realidade que não apenas

reafirme o que está evidente e o que é defendido pela lógica dominante no senso comum. É preciso, portanto, ir além do empírico da percepção, além da aparência. Assim, nessa perspectiva, o autor estabelece a distinção fundamental entre duas posturas de interpretação da realidade: a leitura negativa e a leitura positiva.

Em termos simples, a leitura negativa é constituída pelas lentes dos dominantes sobre os dominados, que, quando os olham, apenas notam as ausências, o que “falta”. A leitura positiva, por sua vez, esforça-se para realçar e compreender aquilo que o dominado constrói apesar das faltas.

Para Charlot (2000, p. 30), a passagem da leitura negativa à leitura positiva não é um mero ajuste de tom, uma vez que se trata “antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica”.

Nessa perspectiva, a leitura negativa, por representar a compreensão dos dominados pela ótica dos dominantes, interpreta a realidade em termos de faltas e, nesse movimento, “o fracasso escolar não é imputável às práticas docentes, mas, sim, aos alunos e às suas famílias” (Charlot, 2000, p. 29).

Essa compreensão reifica as relações, reduzindo-as a coisas, aniquilando-as para transformá-las em coisas ausentes, explicando, assim, o mundo por deslocamento das faltas ao postular “uma causalidade da falta”, fabricando, nesse processo, coisas como o “fracasso escolar” e a “deficiência sociocultural”. Em termos mais simples, a falta é colocada como causa de algo, em vez de se investigar no que/onde a atividade não funcionou.

Para Charlot (2000, p. 30), a leitura positiva, ao contrário, liga-se à experiência dos alunos, à sua interpretação do mundo, à sua atividade. Diante do aluno que fracassa, ela não procura “o que falta” para que ele seja bem-sucedido. Pergunta-se “o que está ocorrendo”, procurando compreender “como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um

aprendizado”. Nas palavras do autor:

Praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e às suas carências. É, por exemplo, perguntar-se o que sabem (apesar de tudo) os alunos em situação de fracasso - o que eles sabem da vida, mas também o que adquiriram dos conhecimentos de que a escola procura prover-lhes. Nesse sentido, trata-se mesmo de uma leitura “otimista”, para quem fizer questão de usar essa palavra. (Charlot, 2000, p. 30).

Essa compreensão tem impacto em diferentes dimensões escolares do currículo, da avaliação e da prática docente, porque obriga o deslocamento da ênfase das carências atribuídas ao aluno para a análise dos processos pelos quais as diferentes situações escolares se produzem.

Charlot (2000, p. 24) reforça essa recusa de causalidade simplificadoras ao criticar a transformação de correlação estatística em causa, afirmando que, quando se parte de uma correlação estatística entre a origem social e o sucesso escolar e se passa a dizer que a origem social causa o fracasso, realiza-se uma interpretação que é “é inteiramente abusiva”.

Praticar uma leitura positiva é recusar-se a pensar o dominado como objeto passivo, “reproduzido”, pelo dominante e completamente manipulado, até, inclusive, em suas disposições psíquicas mais íntimas. Mas sem incorrer em ingenuidade e sem esquecer que o dominado é, com certeza, um sujeito, porém um sujeito dominado. (Charlot, 2000, p. 31).

Em termos pedagógicos, essa recusa significa que a pergunta não pode se limitar ao capital ou à origem, precisa interrogar o que acontece na atividade e nas práticas. Para Charlot (2000, p. 22), “O sucesso na escola não é questão de capital, mas de trabalho; mais exatamente: atividades, práticas”.

Esse deslocamento do déficit para a atividade também aparece quando o Charlot (2000, p. 25) critica a noção de deficiência sociocultural, afirmando que a

deficiência não é um fato, mas “uma construção teórica, uma certa maneira para interpretar o que está ocorrendo (ou não está ocorrendo) nas salas de aula”.

Assim, o que se pode constatar é apenas que certos alunos fracassam nos aprendizados e pertencem frequentemente a famílias populares, “nada mais” (Charlot, 2000, p. 25).

A passagem do que acontece na atividade para uma falta colocada no aluno é descrita pelo autor como retroprojeção, ou seja, a falta constatada ao fim é “projetada, retroprojetada, para o início dessa atividade” (Charlot, 2000, p. 27). Em vez de perguntar pelo que ocorreu no que, onde a atividade não funcionou, raciocina-se em termos de deficiências (Charlot, 2000, p. 27).

É justamente essa cadeia causal da falta que Charlot (2000) desmonta como teoria. Ou seja, não reduzir a análise a faltas ou ao mero reprodutivismo, mas situar currículo, avaliação e prática docente como dimensões que podem favorecer ou impedir a mobilização, a atividade e o sentido.

Figuras do aprender e a escola: onde a experiência se constrói

Charlot (2000) explicita que aprender é mais amplo do que adquirir conteúdos, pois existem muitas coisas para aprender, e aprender é mais amplo do que adquirir um saber, entendido como um conteúdo intelectual. Por isso, definir o saber implica trazer um sujeito e sua relação com o mundo, uma vez que definir o saber é trazer para dentro dessa definição um sujeito, de certa maneira mais amplo do que o sujeito do saber, em uma relação mais ampla com o mundo. Nessa perspectiva, a questão pedagógica se torna inseparável da forma como a escola institui as figuras do aprender.

Charlot (2000) explica que um aluno que não vai bem na escola frequentemente recorre a estratégias marginais, como colar, para obter resultados

aparentes, desviando-se do sentido próprio da aprendizagem e construindo uma outra forma de relação com o mundo. Em consequência, sua relação com a escola deixa de ser orientada pelo aprender e passa a centrar-se em evitar a reprovação por meio de artimanhas que visam apenas ao sucesso imediato nesse sistema que lhe é imposto.

Daí a consequência explicitamente pedagógica: se o saber é relação, então o processo educativo deve ter como objeto “o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo”, e “não, a acumulação de conteúdos intelectuais”, que geram esses desvios.

Essa compreensão conecta diretamente a noção de relação com o saber às decisões curriculares e avaliativas, ratificando que os problemas pedagógicos não se resolvem por mera adição de conteúdos, mas por construção de relação que articula sentido e mundo.

Com isso, Charlot (2000, p. 66) mostra que aprender nem sempre tem o mesmo sentido para professores e alunos e que isso é uma questão-chave para compreender a experiência escolar e, particularmente, a experiência do fracasso escolar. O exemplo do aluno que afirma “eu tinha aprendido isso...” e do professor que o manda voltar a seu lugar por não ter aprendido mostra que muitas vezes ambos não dão o mesmo sentido a um mesmo termo, evidenciando o descompasso entre a percepção do aluno e do professor em relação a uma situação de aprendizagem.

Nessa compreensão, há alunos que são levados a se instalar numa figura do aprender “que não é pertinente para a aquisição de saber e, portanto, para ter sucesso na escola” (Charlot, 2000, p. 66). Com uma aula repetitiva, por exemplo, o aluno até pode memorizar um conteúdo e acreditar que está aprendendo. Essa instalação pode aparecer em uma “relação binária com o saber”, na qual só se pode aprender o que já se sabe, e, quando não se sabe, “não

se pode aprender”. Em outras palavras, o aluno está lidando com um currículo que só presta atenção em uma única sequência de conteúdos, em uma linearidade que esvazia o sentido da aula para o aluno.

A implicação pedagógica aqui é que currículo, avaliação e prática docente não podem pressupor uma figura única e transparente do aprender. Precisam considerar o sentido que o aluno atribui ao que faz e ao que se espera dele, pois o fracasso pode ser construído justamente por desencontro de figuras e sentidos.

Charlot (2000, p. 67) também enfatiza que aprender é sempre aprender “em situação”, pois a escola é lugar de instrução, mas é ao mesmo tempo “um espaço de vida”. Assim, o professor instrui e educa, mas também representa as determinações institucionais, a disciplina e sua própria pessoa singular. Por isso, as relações do aluno com o professor são sobredeterminadas: “são relações com seu saber, com seu profissionalismo, com seu estatuto institucional, com sua pessoa”.

Charlot (2000, p. 68) acrescenta que aprender se inscreve na história do sujeito e “em um momento de outras histórias”. Ou seja, nessa perspectiva, a formulação se torna decisiva para a prática pedagógica, uma vez que “A relação pedagógica é um momento”, um conjunto de percepções, representações e projetos atuais que se inscrevem na apropriação de passados e projeções de futuro.

Assim, essa definição orienta uma leitura do currículo e da avaliação como dispositivos que incidem sobre histórias, expectativas e relações, não apenas sobre conteúdos.

A relação com o saber e suas implicações pedagógicas

A pergunta orientadora deste artigo, “quais implicações pedagógicas decorrem da relação com o saber para o currículo, a avaliação e a prática docente?”, pode ser respondida pela articulação de

quatro contribuições de Charlot (2000) explicitadas ao longo deste trabalho: (i) a recusa da reificação do fracasso escolar e da causalidade da falta; (ii) a centralidade da atividade, do trabalho e das práticas; (iii) o caráter relacional do saber (“não há saber em si”); (iv) a análise da experiência escolar como experiência de um sujeito, atravessada por dimensões epistêmicas, identitárias e sociais.

A primeira implicação curricular decorre diretamente da tese “não há saber em si, o saber é uma relação” (Charlot, 2000, p. 62). Se o saber é relação, ele não pode ser tratado apenas como uma lista de objetos a transmitir. Isso se torna ainda mais explícito quando o autor afirma que os enunciados descontextualizados são “formas substancializadas” de uma atividade e de uma relação com o mundo.

Na perspectiva do currículo, Charlot (2000) desloca o foco do produto para o processo, já que o importante não é apenas o que se ensina, mas como o aluno é levado a construir-se na relação com o mundo que o saber supõe. Nessa direção, o processo educativo deve ter como objeto “o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo”, e “não, a acumulação de conteúdos intelectuais” (Charlot, 2000, p. 64). Assim, o currículo, se coerente com esse princípio, não pode ser reduzido a somatória, precisa ser pensado como organização de condições que favoreçam a adoção de uma relação específica com o mundo.

A segunda implicação curricular deriva das “figuras do aprender”. Charlot (2000) afirma que aprender é mais amplo do que adquirir saber-objeto e que existem diversas “coisas” para aprender. Esse ponto impede que o currículo pressuponha uma única forma de aprender como evidente. Ou seja, se há figuras diferentes e processos diferentes, o currículo precisa considerar a diversidade de objetos, atividades, dispositivos e formas relacionais com que os alunos se confrontam, e considerar que “aprender será exercer que tipo de atividade?” (Charlot, 2000, p.

67).

Uma consequência curricular, portanto, é não tratar os conteúdos como fins isolados, uma vez que o sentido implica significar algo “a respeito do mundo, para alguém ou com alguém” (Charlot, 2000, p. 56, grifo do autor). O currículo, nesse horizonte, precisa ser entendido como escolha e organização de experiências que permitam mobilização e sentido, porque o saber se constitui para um sujeito.

A terceira implicação curricular decorre do fato de que o aluno pode investir o enunciado em outro sistema de sentido, como nota, punição, passar de ano, agradar o professor, o que torna a apropriação “frágil” (Charlot, 2000, p. 64). Isso significa que um currículo organizado apenas como exigência de desempenho pode favorecer relações outras com o mundo que não são relações de saber. Nos termos do autor, quando o enunciado é investido em outro sistema de sentido, não se instala a relação específica com o mundo e não há quase efeito formativo. Ou seja, se o currículo se reduz a cumprir exigências, então ele pode reforçar investimentos frágeis. Por isso, a centralidade da relação com o saber desloca o currículo para a construção de uma relação de saber, e não para a produção de resultados como fim em si.

Na mesma direção, a avaliação é diretamente atingida pela crítica à tradução do fracasso escolar como objeto reificado e pela crítica à leitura negativa. Se fracasso escolar não é um fato constatável e se ele não como coisa em si, então, de acordo com a perspectiva de Charlot (2000), a avaliação não pode operar como simples dispositivo de nomeação do fracasso como entidade.

Charlot (2000, p. 17) mostra que uma das traduções do fracasso escolar como diferença é justamente a leitura por “notas, indicadores de sucesso, anos de atraso”. Isso não é negado, uma vez que o autor afirma que essa via produz saber e foi central em sociologias da diferença.

Contudo, ela se torna problemática quando a diferença é convertida em falta e quando correlação entre origem e fracasso é transformada em causalidade. Assim, do ponto de vista avaliativo, uma primeira implicação da compreensão charlotiana é reconhecer que notas e indicadores são posições relativas no sistema e que não autorizam, por si só, a produção de causalidades e identidades deficitárias.

A segunda implicação avaliativa deriva da crítica à “leitura negativa”. Charlot (2000, p. 30) descreve que essa leitura interpreta a realidade em termos de faltas e desloca a imputação do fracasso para alunos e famílias. Ela postula “uma causalidade da falta”. Assim, conforme já explicamos, a avaliação, quando guiada por essa leitura, tende a converter resultados em marcas pessoais e a retroprojetar a falta ao início da atividade.

Nesse cenário, Charlot (2000, p. 27) explicita que, em vez de perguntar pelo que ocorreu, “onde a atividade não funcionou”, raciocina-se “em termos de deficiências”. Portanto, uma implicação pedagógica direta é que a avaliação precisa deslocar suas perguntas: não apenas “o que faltou?”, mas “o que está ocorrendo?” (Charlot, 2000, p. 30), isto é, qual é a atividade do aluno, qual o sentido para ele, como se constrói a situação de fracasso.

A terceira implicação avaliativa se liga à recusa de causalidade abusiva. Charlot (2000, p. 24) insiste que tomar origem social como causa do fracasso é “inteiramente abusivo”, defendendo que “A origem social não é a causa do fracasso escolar” (Charlot, 2000, p. 25).

Para a avaliação, isso implica cuidado com interpretações que transformam dados em determinismos. Charlot (2000, p. 22) mostra que a explicação precisa interrogar “trabalho, atividade, práticas”. Assim, uma avaliação coerente com esse enfoque precisa procurar evidências relativas ao trabalho e às práticas em situação, porque o sucesso

não é questão de capital, mas de “atividades, práticas”:

A posição dos filhos não é “herdada”, à maneira de um bem passasse de uma geração a outra por uma vontade testamental; ela é produzida por um conjunto de práticas familiares: as dos pais (que supervisionam os temas de casa, levam os filhos aos museus, a concertos, em viagens, levam-nos à aula de dança, ao tênis, etc. e as dos filhos (os “herdeiros” sabem muito bem que não basta ser “filho de” para ter sucesso na escola, mas que é preciso trabalhar, esforçar-se muito). O sucesso na escola não é questão de capital, mas de trabalho; mais exatamente: atividades, práticas. (Charlot, 2000, p. 22).

Nessa perspectiva, essa orientação não elimina notas e indicadores, mas altera seu estatuto, pois, em vez de fim e causa, tornam-se sinais que exigem análise das situações e das atividades.

A prática docente, por sua vez, é diretamente interpelada pelo movimento metodológico de “questionar a questão”, interrogando os termos nos quais ela é formulada (Charlot, 2000, p. 15) e pela postura da “leitura positiva”.

Se a leitura positiva é “antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica” (Charlot, 2000, p. 30), então a docência é convocada a deslocar o olhar, para, diante do aluno que fracassa, não buscar “o que falta”, mas perguntar “o que está ocorrendo, isto é, qual atividade o aluno realiza, qual sentido atribui à situação, quais relações se estabelecem.

Isso se articula ao procedimento indicado para a pesquisa, mas que, na obra, tem claro valor pedagógico, o de “descrever e escutar”, reduzindo a interpretação inicial, sem abdicar de “conceitualizar e teorizar” (Charlot, 2000, p. 15). Assim, a docência é interpelada a observar, escutar e reconstruir, não a aplicar automaticamente categorias evidentes.

A prática docente também é atravessada pela tese do sujeito. Charlot (2000) define o sujeito como ser aberto ao mundo, portador de desejos, em relação com

outros, ser social e singular, com história e capacidade de dar sentido ao mundo, implicando que a docência não pode tratar o aluno como objeto passivo.

Charlot (2000, p. 31) explicita essa recusa ao afirmar que praticar uma leitura positiva é “recusar-se a pensar o dominado como um objeto passivo, ‘reproduzido’ pelo dominante” e ao sustentar que “todo o indivíduo é um sujeito, por mais dominado que seja”. Assim, para a prática docente, a implicação é reconhecer o aluno como sujeito de atividade e de sentido, mesmo em situação de suposto fracasso.

Além disso, Charlot (2000) oferece conceitos operatórios para a prática: mobilização, atividade e sentido. “Mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento” (Charlot, 2000, p. 54). Seguindo nesse raciocínio, “a atividade é um conjunto de ações propulsivas por um móbil e que visam a uma meta” (Charlot, 2000, p. 55). E “Significar é sempre significar algo do mundo “para alguém ou com alguém” (Charlot, 2000, p. 56, grifo do autor).

Esses enunciados orientam uma prática docente que não se limita a “passar conteúdo”, já que o trabalho dos professores não é apenas aplicação de técnica, é mediação em uma relação com o mundo, consigo e com o outro.

Charlot (2000) também oferece uma implicação prática decisiva ao mostrar que professor e aluno podem não dar o mesmo sentido à palavra aprender. Isso significa que o trabalho docente precisa tornar explícitas as expectativas sobre “aprender”, pois o fracasso pode resultar do desencontro de figuras do aprender.

Se há alunos que se instalam numa figura do aprender que não é pertinente para adquirir saber escolar, a prática docente precisa reconhecer esse desencontro como objeto de trabalho, compreender a figura do aprender do aluno e construir condições para que ele adote uma relação de saber com o mundo.

Portanto, a prática docente, em coerência com os postulados de Charlot (2000), precisa orientar suas ações para a construção dessa relação, e não apenas para a obtenção de resultados imediatos.

Conclusão

Concluimos que a pergunta deste artigo foi respondida a partir das articulações apresentadas ao longo do trabalho, apresentadas mediante as três seguintes afirmações.

Primeiro, a relação com o saber desloca o tratamento do fracasso escolar como objeto evidente para a análise de situações e histórias. Como fracasso escolar não é um fato e “não existe o ‘fracasso escolar’” como coisa, a escola não pode organizar currículo, avaliação e prática docente como se lidasse com uma entidade natural. Logo, a implicação pedagógica fundamental é reconstruir o objeto, tratando o que acontece na experiência escolar como situação construída, analisando atividade, sentido e relações em jogo, e não imputando automaticamente faltas a alunos e famílias.

Segundo a relação com o saber, ao recusar a leitura negativa e a causalidade da falta, exige uma postura metodológica, a leitura positiva. Essa mudança incide diretamente na avaliação, tornando necessário analisar o que ocorre nas práticas e nas atividades. Também incide no currículo, já que, se o processo educativo tem como objeto levar a adotar uma relação de saber com o mundo, e não a acumulação de conteúdo. Assim, o currículo não pode ser apenas listagem de conteúdos, precisa ser organização de experiências e atividades que possibilitem mobilização e sentido.

Terceiro, a relação com o saber implica pensar o saber como relação e o sujeito como centro da experiência escolar. Se “não há saber em si, o saber é uma relação” e se “Não há saber senão para um sujeito”, então currículo, avaliação e prática docente

devem ser lidos como dimensões que configuram as relações do sujeito com o mundo, consigo e com os outros.

Por isso, a prática docente precisa operar sobre mobilização, atividade e sentido, mobilizar-se, organizar ações e considerar que significar é sempre significar algo do mundo para alguém ou com alguém.

Em síntese, a grande implicação pedagógica oriunda da obra de Charlot (2000) que se compreende neste estudo é a de deslocar a escola de um modelo que naturaliza o fracasso para um outro que analisa situações, atividades e sentidos, construindo a relação de saber com o mundo.

Referências

- Charlot, Bernard. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed.
- Charlot, Bernard. (2020). *Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. São Paulo: Cortez.
- Charlot, B. (2023). O ser humano é uma aventura: por uma antropopedagogia contemporânea. *Revista Internacional Educon*, 4(1), e23041001. doi: 10.47764/e23041001
- Charlot, B. (2024). Aprender é entrar no mundo humano e nele produzir-se como sendo humano: A educação como fundamento antropológico. *Revista Internacional Educon*, 5(1), e24051001. doi: 10.47764/e24051001
- Dubet, François. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Dubet, François; MARTUCCELLI, Danilo. (1996). *À l'école, Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Jacques, Francis. De la signifiante. (1987). *Revue de Métaphysique et de Morale*, v. 92, n. 2, p. 179-218.
- Leontiev, Alexis. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou: éditions du Progrès.
- Monteil, Jean-Marc. (1985). *Dynamique sociale et systèmes de formation*. Paris: Éditions universitaires.
- Rochex, Jean-Yves. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF.
- Schlanger, Judith. (1978). *Une Théorie du savoir*. Paris: Vrin.

Declaração ética

Conforme a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, por se tratar de pesquisa teórica e bibliográfica, está dispensada de aprovação pelo Comitê de Ética (CEP).

Agradecimento

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Sobre os Autores

GABRIEL JORGE RODRIGUES DE SOUZA

 <https://orcid.org/0009-0006-9579-1416>

Doutorando e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (PPGE/UNISANTOS). Atua como professor de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio da rede estadual paulista e na rede privada. Membro do grupo de pesquisa “Pedagogia Crítica: Práticas e Formação”. Bolsista CAPES.

<http://lattes.cnpq.br/9379058397146214>

E-mail: gabriel.jorge@unisantos.br

HÉLIO DA GUIA ALVES JUNIOR

 <https://orcid.org/0000-0002-5643-8656>

Doutorando e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (PPGE/UNISANTOS). Atuou como professor de cursos presenciais de licenciatura e bacharelado, ministrando as disciplinas Filosofia da Ciência, Metodologia Científica e Trabalho de Conclusão de Curso. Membro do Grupo de Pesquisa “Pedagogia Crítica: Práticas e Formação”. Bolsista CAPES.

<https://lattes.cnpq.br/2214315704472172>

E-mail: helio.guia@unisantos.br

MARIA AMÉLIA SANTORO FRANCO

 <http://orcid.org/0000-0003-3867-5452>

Pós-doutora em Pedagogia (Paris VIII e UFS), Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em

Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora titular e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (PPGE/UNISANTOS). Líder do Grupo de Pesquisa “Pedagogia Crítica: Práticas e Formação”.

<http://lattes.cnpq.br/3600560690195448>

E-mail: amelia@unisantos.br

acadêmica aceita. Não é permitido nenhum uso, distribuição ou reprodução que não esteja em conformidade com esses termos.

HISTÓRICO EDITORIAL

Submissão recebida 14/01/2026 13:03

Revisões solicitadas 18/02/2026 19:57

Correção enviada pelo autor 20/02/2026 17:50

Decisão editorial - Aceito 02/03/2026 03:28

OPEN ACCESS

REVISTA INTERNACIONAL EDUCON

PREFIXO DOI 10.47764 · ISSN 2675-6722 · Qualis (2021-2024): A4

<https://grupoeducon.com/revista>

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE (EDUCON/CNPQ/UFS) – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

EDITORA-CHEFE

Profa. Dra. Veleida Anahi Capua da Silva Charlot

EDITOR CIENTÍFICO

Prof. Dr. Yan Capua Charlot

EDITOR HONORÁRIO

(in memorian)

Prof. Dr. Bernard Charlot

COMO CITAR · APA

Jorge, G., Alves Junior, H. d. G., Franco, M. A. S. Análise das Concepções de Formação de Professores nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura de uma Universidade Pública. *Revista Internacional Educon* (2026) 7(1): e092026-006. doi: [10.47764/e092026-006](https://doi.org/10.47764/e092026-006)

COMO CITAR · ABNT

JORGE, Gabriel; ALVES JUNIOR, Hélio da Guia; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Da Relação com o Saber: Contribuições Teóricas e Implicações Epistemológicas para a Educação. *Revista Internacional Educon*. v. 7, n. 1, e092026-006, jan./abr. 2026. doi: [10.47764/e092026-006](https://doi.org/10.47764/e092026-006)

COPYRIGHT © 2026 Souza, Alves Junior, Franco. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da licença **Creative Commons Attribution (CC BY)**. O uso, distribuição ou reprodução em outros fóruns é permitido, desde que o(s) autor(es) original(is) e o(s) proprietário(s) dos direitos autorais sejam creditados e que a publicação original nesta revista seja citada, de acordo com a prática