

INVESTIGAÇÕES SOBRE A NOÇÃO DE RELAÇÃO AO SABER NA AMÉRICA DO SUL



Organizadores
Dilson Cavalcanti
Soledad Vercellino
Constantin Xypas

Coleção
Saber e Relação ao Saber:
Tendências e Perspectivas
Volume 1

Prefácio de
Bernard Charlot



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Dilson Cavalcanti
Soledad Vercellino
Constantin Xypas
(Organizadores)

INVESTIGAÇÕES SOBRE A
NOÇÃO DE RELAÇÃO AO SABER
NA AMÉRICA DO SUL

Coleção Saber e relação ao saber: tendências e perspectivas
Volume 1

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2023

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV
Revisão: Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE
Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

IN62

Investigações sobre a noção de relação ao saber na América do Sul / Dilson Cavalcanti, Soledad Vercellino, Constantin Xypas (organizadores). – Curitiba : CRV, 2023. 288 p. (Coleção Saber e relação ao saber: tendências e perspectivas – volume 1)

Bibliografia

ISBN Coleção Digital 978-65-251-4237-1

ISBN Coleção Físico 978-65-251-4239-5

ISBN Volume Digital 978-65-251-4240-1

ISBN Volume Físico 978-65-251-4241-8

DOI 10.24824/978652514241.8

1. Educação 2. Produção científica 3. Formação – ensino 4. Aprendizagem I. Cavalcanti, Dilson. org. II. Vercellino, Soledad. org. III. Xypas, Constantin. org. IV. Título V. Série.

CDD 370

CDU 37

Índice para catálogo sistemático
1. Educação – 370

2023

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV
Todos os direitos desta edição reservados pela: Editora CRV
Tel.: (41) 3039-6418 – E-mail: sac@editoracrv.com.br
Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Conselho Editorial: Comitê Científico:

- | | |
|---|--|
| <p>Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
 Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
 Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
 Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
 Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
 Carlos Federico Dominguez Avila (Unieuro)
 Carmen Tereza Velanga (UNIR)
 Celso Conti (UFSCar)
 Cesar Gerónimo Tello (Univer .Nacional
 Trés de Febrero – Argentina)
 Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
 Elíone Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
 Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
 Élsio José Corá (UFES)
 Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
 Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
 Gloria Fariñas León (Universidade
 de La Havana – Cuba)
 Guillermo Arias Beatón (Universidade
 de La Havana – Cuba)
 Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
 João Adalberto Campato Junior (UNESP)
 Josania Portela (UFPI)
 Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
 Lídia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
 Lourdes Helena da Silva (UFV)
 Luciano Rodrigues Costa (UFV)
 Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
 Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
 Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
 Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
 Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
 Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
 Rodrigo Pratte-Santos (UFES)
 Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
 Simone Rodrigues Pinto (UNB)
 Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
 Sydione Santos (UEPG)
 Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
 Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)</p> | <p>Altair Alberto Fávero (UPF)
 Ana Chrystina Venancio Mignot (UERJ)
 Andréia N. Militão (UEMS)
 Anna Augusta Sampaio de Oliveira (UNESP)
 Barbara Coelho Neves (UFBA)
 Cesar Gerónimo Tello (Universidad Nacional
 de Trés de Febrero – Argentina)
 Diosnel Centurion (UNIDA – PY)
 Eliane Rose Maio (UEM)
 Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
 Fauston Negreiros (UFPI)
 Francisco Ari de Andrade (UFC)
 Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
 Helder Buenos Aires de Carvalho (UFPI)
 Ilma Passos A. Veiga (UNICEUB)
 Inês Bragança (UERJ)
 José de Ribamar Sousa Pereira (UCB)
 Jussara Fraga Portugal (UNEB)
 Kilwamy Kya Kapitango-a-Samba (Unemat)
 Lourdes Helena da Silva (UFV)
 Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira (UNIVASF)
 Marcos Vinicius Francisco (UNOESTE)
 Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
 Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)
 Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
 Míghian Danae Ferreira Nunes (UNILAB)
 Mohammed Elhajji (UFRJ)
 Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)
 Najela Tavares Ujije (UNESPAR)
 Nilson José Machado (USP)
 Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
 Sílvia Regina Canan (URI)
 Sonia Maria Ferreira Koehler (UNISAL)
 Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
 Vânia Alves Martins Chaigar (FURG)
 Vera Lucia Gaspar (UDESC)</p> |
|---|--|

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

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

*This study was financed in part by the Coordenação
de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
– Brasil (CAPES) – Finance Code 001*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SUMÁRIO

PREFÁCIO POR QUE ESCREVO UM PREFÁCIO PARA UM LIVRO QUE NÃO PRECISA DE PREFÁCIO?	13
<i>Bernard Charlot</i>	

PREFACIO ¿POR QUÉ ESCRIBO UN PREFACIO DE UN LIBRO QUE NO NECESITA PREFACIO?.....	17
<i>Bernard Charlot</i>	

INTRODUÇÃO	21
<i>Dilson Cavalcanti</i>	

INTRODUCCIÓN	25
<i>Soledad Vercellino</i>	

CAPÍTULO 1 ALGUNS PONTOS DE VISTA E APONTAMENTOS SOBRE A DIFUSÃO DA NOÇÃO DE RELAÇÃO AO SABER NO BRASIL	31
<i>Dilson Cavalcanti</i>	

CAPÍTULO 2 PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DA NOÇÃO DE RELAÇÃO AO SABER (<i>RAPPORT AU SAVOIR</i>) NO PERÍODO DE 2015 A 2020	49
<i>Andreia dos Anjos Bastos</i> <i>José Dilson Beserra Cavalcanti</i>	

CAPÍTULO 3 RELAÇÃO COM O SABER NA PESQUISA COM JOVENS/ ESTUDANTES COMO “SUJEITOS SOCIAIS/SINGULARES”	61
<i>Rosemeire Reis</i>	

CAPÍTULO 4 RELAÇÃO COM O SABER E TERRITÓRIO – EXERCÍCIOS INTERDISCIPLINARES.....	75
<i>Maria Celeste Reis Fernandes de Souza</i> <i>Wildma Mesquita Silva</i> <i>Andrea Cecilia Moreno</i>	

CAPÍTULO 5 DA RELAÇÃO COM OS SABERES DE PESQUISADORES(AS) QUE INVESTIGAM A NOÇÃO DE RELAÇÃO COM O SABER NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	89
<i>Luciana Venâncio</i>	
<i>Adriano Ferreira Nobre</i>	
<i>Cyntia Emanuelle Souza Lima</i>	
<i>Emmanuelle Cynthia Da Silva Ferreira</i>	
<i>Liana Lima Rocha</i>	
<i>Otoniel Carneiro Fernandes</i>	
<i>Luiz Sanches Neto</i>	
CAPÍTULO 6 A RELAÇÃO COM O SABER EM SALA DE AULA: aplicações no ensino de ciências e matemática	111
<i>Sergio de Mello Arruda</i>	
<i>Marinez Meneghello Passos</i>	
CAPÍTULO 7 A RELAÇÃO COM O SABER DE JOVENS ESTUDANTES DE UM CURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR: mobilização, sentido e atividade para o acesso ao universo acadêmico.....	125
<i>Veleida Anahí da Silva</i>	
<i>Adriana Alves Novais Souza</i>	
<i>Cintia Aparecida Ataíde</i>	
CAPÍTULO 8 ESQUECERAM DE MIM, A ESCOLA DESISTIU DOS MEUS SONHOS: a relação com o saber de uma estudante.....	141
<i>Eanes dos Santos Correia</i>	
<i>Willdson Robson Silva do Nascimento</i>	
<i>Yan Capua Charlot</i>	
CAPÍTULO 9 LA NOCIÓN DE RELACIÓN CON EL SABER: fundamentos de su fertilidad para analizar el aprendizaje escolar	155
<i>Soledad Vercellino</i>	
CAPÍTULO 10 UN DIÁLOGO POSIBLE ENTRE LA RELACIÓN CON EL SABER Y LA DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS	179
<i>Claudia Broitman</i>	
CAPÍTULO 11 EL DOCENTE UNIVERSITARIO: su relación con el saber didáctico	197
<i>Elda M. Monetti</i>	

CAPÍTULO 12 LA RELACIÓN CON EL SABER DESDE LA PERSPECTIVA CLÍNICA: el desafío de revisar mi propia práctica como profesora y formadora en la universidad		211
<i>Viviana Mancovsky</i>		
CAPÍTULO 13 EL SABER Y LA RELACIÓN CON EL SABER: agenciamientos teóricos y prácticas desde un proyecto de investigación de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).....		225
<i>María Guadalupe García</i> <i>María José Porta</i> <i>Beatriz Edith Pedranzani</i>		
CAPÍTULO 14 RELACIÓN AL SABER EN EL DISCURSO Y EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.....		237
<i>Ana María Fernández Caraballo</i>		
CAPÍTULO 15 LA NOCIÓN DE RAPPORT AU SAVOIR, UNA HERRAMIENTA CLAVE PARA EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA.....		249
<i>Ana Zavala</i>		
CAPÍTULO 16 EL “OFICIO” DE ALUMNO Y LA RELACIÓN CON EL SABER EN EL CONTEXTO DE LA SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA: investigación teórica		261
<i>María Victoria Alzate Piedrahita</i> <i>Miguel Ángel Gómez Mendoza</i>		
ÍNDICE REMISSIVO		275
SOBRE OS ORGANIZADORES.....		279
SOBRE OS AUTORES		281

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PREFÁCIO

POR QUE ESCREVO UM PREFÁCIO PARA UM LIVRO QUE NÃO PRECISA DE PREFÁCIO?

Bernard Charlot¹

O que faz o pesquisador quando ele investiga a relação com o saber? Essa questão, que levantei alguns anos atrás, atravessa e inspira vários capítulos deste livro e poder-se-ia dizer que este é o assunto central do livro. Portanto, o texto desenvolve-se em dois níveis: o da relação com o saber como assunto central e, como em eco, aquele das pesquisas sobre a relação com o saber. Aqui, estou escrevendo em um terceiro nível: o de um prefácio. O que faz quem escreve um prefácio? Mais ainda: qual pode ser a relação com o saber de quem redige um prefácio sobre textos que falam da relação com o saber? Além do mais, são textos em que eu mesmo apareço como referência central da literatura.

Há várias formas para enfrentar essa pergunta. Pode-se dizer a verdade: o leitor que correu o risco de abrir um prefácio, em vez de pular por cima e ir direto ao primeiro capítulo, não precisa daquele prefácio. Já comprou, pediu emprestado ou ganhou de presente o livro, ou já o adquiriu em forma de e-book e, em todo o caso, vai lê-lo, seja qual for a opinião sobre o livro de quem escreveu o prefácio. Além do mais, essa opinião vale pouco. Você já viu o autor de um prefácio falar mal do livro? No máximo, ele fala do livro com alguma distância prudente, que deixa adivinhar certa ressalva.

Sendo assim, por que se escreve um prefácio? A justificativa mais imediata é relacional: esse prefácio foi pedido por amigo, membro do grupo de pesquisa, ex-orientando ou aluno e a vida já é suficientemente difícil para não aumentar, ao recusar um pedido de prefácio, o número dos inimigos. Mas isso significa que o autor do prefácio tem algum vínculo com o conteúdo do livro – já que raramente se escreve um prefácio apenas porque foi pedido pelo vizinho do prédio. O que começa a tornar este assunto interessante. Qual vínculo? Nunca vi um professor universitário pedir um prefácio a um estudante seu. O que, aliás, é pena, já que poderia ser bastante interessante. Imaginem uma turma que escreveu balanços de saberes e enfrentou entrevistas para que

1 Professor Emérito da Universidade de Paris 8 e Professor Voluntário na Universidade Federal de Sergipe (Brasil).

pudesse ser escrito um dos capítulos deste livro e escrevendo ela mesma o prefácio (ou o posfácio) do livro. Mas não é essa a lógica dominante de um prefácio: pede-se um prefácio a uma “autoridade”. Às vezes, trata-se de uma autoridade institucional – mas nem sempre isso torna o livro simpático ao leitor potencial. Na maioria das vezes, trata-se de uma autoridade “intelectual”, ou que pode ser considerada como tal (ou que se julga tal ela mesma...). A aposta do autor ou dos organizadores do livro é que esse prefácio, ou seja, o nome do autor dele, imprimido na capa, vai chamar a atenção de um possível leitor e incitar a ler o livro.

Posto isso, o leitor dessas linhas talvez esteja se perguntando, com certa perplexidade, quando eu vou começar a falar do livro. Mas já estou falando dele, leitor! Já disse que, em verdade, ele não precisa deste prefácio, é um bom livro, que pode viver e prosperar por si mesmo. Já disse que muitos autores dos capítulos são parceiros intelectuais e acadêmicos, ex-orientandos de pós-doutorado, amigos e até esposa. E já fiz o primeiro passo: convidar o leitor a entrar nesse universo de investigação que se chama “relação com o saber”. Por que um aluno faz o esforço de se mobilizar intelectualmente – ou se recusa a fazê-lo? Por que um pesquisador pesquisa esse tema e, ademais, escreve um capítulo de livro sobre isso? Por que eu estou escrevendo um prefácio para este livro? E por que você, leitor, esteve a fim de ler o livro, e ainda não abandonou a leitura deste estranho prefácio? Qual sentido tem tudo isso, essas mobilizações dos alunos, dos pesquisadores, de mim mesmo e de você?

Não há saber sem relação com o saber, porque aprender, e mais particularmente tentar aprender isso ou aquilo, sempre é assumir determinada relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo – e essas relações não são iguais quando se trata de aprender a andar de bicicleta, a seduzir sua (ou seu) coleguinha, o teorema de Pitágoras ou as ideias de Freud. Aprender é uma forma de habitar o mundo, de construir a sua história, de estruturar a sua subjetividade, de assumir ou recusar sua identidade social, de negociar com seu inconsciente. O pesquisador vai priorizar uma ou outra dessas abordagens – e a especificidade de quem se considera pesquisador em “Ciências da Educação” é que ele não pode desistir de qualquer uma dessas questões e, portanto, ignorar formas-primas de pesquisa, ainda que não possa ser especialista em tudo. A educação é um triplo processo de humanização, socialização e subjetivação/singularização. Sob outra forma: o recém-nascido nasce humanizado ou seja, cria de sapiens, mas não humanizado. Vai se humanizar entrando em um mundo humano, plural, sendo acolhido, mais ou menos, nesse mundo e aprendendo-o. Isso se chama educação.

Os pesquisadores sobre a relação com o saber exploram essas aventuras ao mesmo tempo sociais e singulares, voluntárias e inconscientes, de se tornar

humano. Como já disse, há várias formas de entrar nessa investigação, cujos vertentes são numerosos e articulados. A questão da relação com o saber é a questão do desejo, do inconsciente, do encontro com o outro e com o saber institucionalizado de um sujeito que é ao mesmo tempo singular e membro de grupos sociais. Portanto, ela pode ser abordada a partir de vários pontos de vista. Todas as abordagens são legítimas; a única que não é legítima é aquela que iria pretender ser a única abordagem legítima. E todas têm um ponto em comum: o que chamei de *lecture en positif*, ou seja, “leitura em positivo”. Trata-se de entender a educação como aventura humana de um sujeito e, portanto, é fundamental dar a palavra a esse sujeito. É o que fazem todos os capítulos deste livro, sob uma forma ou outra.

O livro tem uma característica básica: é um livro da América do Sul, aquela que fala espanhol ou português – mas, também, um livro que entende o francês, isto é, a língua em que foram escritos os textos onde nasceu a noção de relação com o saber, com Lacan e Bourdieu e Passeron e os textos que originaram as abordagens teóricas e metodológicas da relação com o saber, diferentes mas não contraditórias, aquelas de Charlot, de Beillerot e de Chevallard. Neste momento, existem duas redes internacionais de pesquisa sobre a relação com o saber: a sul-americana, a partir do Brasil e de países de língua espanhola (Argentina, Uruguai, Chile, Colômbia...) e a francófona, com França, Canadá, Bélgica e Suíça. Ambas as redes têm alguns contatos, mas poucos, geralmente por minha intermediação ou a de Dilson Cavalcanti, que teve a ideia deste livro e foi um dos seus organizadores.

Este livro é o livro da rede sul-americana, na sua diversidade, e acho que podemos considerar que ele apresenta quase todas as formas de abordagem da questão da relação com o saber presentes na América do sul. Acho isso importante: humanizar-se, entrar no mundo é sempre entrar em uma sociedade, uma cultura, uma língua – as vezes, várias, mas com formas dominantes. Portanto, esse livro não implanta um fantasma de criança europeia na criança argentina ou brasileira, ele fala de investigações sobre crianças da América do sul – que são seres humanos, com sua dimensão de universalidade, mas seres humanos que crescem e se educam “aqui”.

Mais uma coisa: gostei do livro. Gostei do livro porque é um bom livro, que informa, dá uma ampla matéria para refletir, apresenta múltiplas facetas do assunto, no que se poderia chamar de cubismo epistemológico – aquele em que se juntam partes que exprimem a verdade profundo do objeto sem apresentar uma totalização unificada, completa e definitiva desse objeto.

Disse que gostei do livro e, portanto, fiz a minha tarefa de autor de prefácio. Mas o que mais importa, agora, é a sua relação com o livro, leitor. Boa leitura, com atividade intelectual, sentido e prazer.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

PREFACIO

¿POR QUÉ ESCRIBO UN PREFACIO DE UN LIBRO QUE NO NECESITA PREFACIO?

Bernard Charlot¹

¿Qué hace el investigador cuando investiga la relación con el saber? Esta pregunta, que planteé hace unos años, recorre e inspira varios capítulos de este libro, y se podría decir que es el tema central del libro. Por tanto, el texto se desarrolla en dos niveles: el de la relación con el saber como tema central y, como en eco, el de la investigación sobre la relación con el saber. Aquí estoy escribiendo en un tercer nivel: el de un prefacio. ¿Qué hace quien escribe un prefacio? Más aún: ¿cuál puede ser la relación con el saber de quien escribe un prefacio sobre textos que hablan de la relación con el saber? Además, son textos en los que yo mismo aparezco como referente central en la literatura.

Hay varias formas de abordar esta cuestión. Se puede decir la verdad: el lector que se arriesgó a abrir un prefacio, en lugar de saltarlo y pasar directamente al primer capítulo, no necesita ese prefacio. Ya has comprado, prestado o recibido el libro como regalo, o ya lo has comprado en forma de e-book y, en cualquier caso, lo vas a leer, sea cual sea la opinión del libro de quien escribió el prefacio. Además, esta opinión tiene poco valor. ¿Has visto alguna vez al autor de un prefacio hablar mal del libro? A lo sumo, habla del libro con cierta distancia prudente, lo que insinúa una cierta reserva.

Entonces, ¿por qué escribir un prefacio? La justificación más inmediata es relacional: este prefacio fue solicitado por un amigo, miembro del grupo de investigación, antiguo tesista o estudiante, y la vida es lo suficientemente difícil para correr el riesgo de aumentar el número de enemigos, al rechazar una solicitud de prefacio. Pero esto significa que el autor del prefacio tiene alguna conexión con el contenido del libro, ya que rara vez se escribe un prefacio solo porque lo solicitó el vecino en el edificio. Lo que empieza a hacer interesante este tema. ¿Qué vínculo? Nunca he visto a un profesor universitario pedirle un prefacio a un alumno suyo. Lo cual, por cierto, es una pena, ya que podría resultar bastante interesante. Imagínese que un grupo que escribió balances de saber y se enfrentó a entrevistas para que uno de los capítulos

1 Profesor Emérito de la Universidade de Paris 8 e Professor Voluntário na Universidade Federal de Sergipe (Brasil).

de este libro pudiera escribirse, también escribieran el prefacio (o el epílogo) del libro ellos mismos. Pero esta no es la lógica dominante de un prefacio: se pide un prefacio a una “autoridad”. A veces se trata de una autoridad institucional, pero eso no siempre hace que el libro sea comprensivo para el lector potencial. La mayoría de las veces, se trata de una autoridad “intelectual”, o que se puede considerar como tal (o que se considera a sí misma como tal...). La apuesta del autor u organizadores del libro es que este prefacio, es decir, el nombre de su autor, impreso en la portada, llamará la atención de un posible lector y lo animará a leer el libro.

Dicho esto, el lector de estas líneas puede que se pregunte, con cierta perplejidad, cuándo voy a empezar a hablar del libro. ¡Pero ya estoy hablando de él, lector! Ya he dicho que realmente no necesita este prefacio, es un buen libro, que puede vivir y prosperar por sí solo. He dicho que muchos autores de capítulos son socios intelectuales y académicos, ex becarios postdoctorales, amigos e incluso cónyuge. Y ya he dado el primer paso: invitar al lector a entrar en ese universo de investigación que se llama “relación con el saber”. ¿Por qué un estudiante hace el esfuerzo de movilizarse intelectualmente o se niega a hacerlo? ¿Por qué un investigador investiga este tema y, además, escribe un capítulo de libro sobre él? ¿Por qué estoy escribiendo un prefacio de este libro? ¿Y por qué, lector, estaba de humor para leer el libro y todavía no ha dejado de leer este extraño prefacio? ¿Qué sentido tiene todo esto, estas movilizaciones de estudiantes, investigadores, tuyas y mías?

No hay saber sin relación con el saber, porque aprender, y más particularmente tratar de aprender esto o aquello, es siempre asumir una cierta relación con el mundo, con los demás y con uno mismo, y estas relaciones no son las mismas cuando se trata de aprender a caminar, andar en bicicleta, para seducir a su colega, el teorema de Pitágoras o las ideas de Freud. Aprender es una forma de habitar el mundo, de construir tu historia, de estructurar tu subjetividad, de asumir o rechazar tu identidad social, de negociar con tu inconsciente. El investigador priorizará uno u otro de estos enfoques, y la especificidad de quienes se consideran investigadores en “Ciencias de la Educación” es que no pueden renunciar a ninguno de estos temas y, por lo tanto, ignorar las formas de investigación, incluso si no pueden ser expertos en todo. La educación es un triple proceso de humanización, socialización y subjetivación/singularización. De otra forma: el recién nacido nace hominizado, es decir, cría de sapiens, pero no humanizado. Se humanizará entrando en un mundo humano, plural, siendo acogido, más o menos, en ese mundo y aprendiéndolo. A esto se llama educación.

Los investigadores sobre la relación con el saber exploran estas aventuras, al mismo tiempo sociales y únicas, voluntarias e inconscientes, de convertirse

en humano. Como dije, hay varias formas de adentrarse en esta investigación, cuyas dimensiones son numerosas y articuladas. La cuestión de la relación con el saber es la cuestión del deseo, del inconsciente, del encuentro con el otro y con el saber institucionalizado de un sujeto que es a la vez singular y miembro de grupos sociales. Por tanto, ella puede ser abordada desde varios puntos de vista. Todos los enfoques son legítimos; el único que no es legítimo es el que pretende ser el único enfoque legítimo. Y todos tienen una cosa en común: lo que llamé *lecture en positif*, es decir, “lectura en positivo”. Se trata de entender la educación como una aventura humana de un sujeto y, por ello, es fundamental darle la palabra a ese sujeto. Eso es lo que hacen todos los capítulos de este libro, de una forma u otra.

El libro tiene una característica básica: es un libro de América del Sur, uno que habla español o portugués, pero también un libro que entiende el francés, es decir, el idioma en el que se escribieron los textos en los que nació la noción de relación con el saber, con Lacan y Bourdieu y Passeron y los textos que dieron lugar a planteamientos teóricos y metodológicos de la relación con el saber, diferentes pero no contradictorios, los de Charlot, Beillerot y Chevillard. Actualmente, existen dos redes internacionales de investigación sobre la relación con el saber: la sudamericana, de Brasil y países de habla hispana (Argentina, Uruguay, Chile, Colombia...) y la francófona, con Francia, Canadá, Bélgica y Suiza. Ambas redes tienen algunos contactos, pero pocos, generalmente a través de mi intermediación o la de Dilson Cavalcanti, que tuvo la idea de este libro y es uno de sus organizadores.

Este libro es el libro de la red sudamericana, en su diversidad, y creo que podemos considerar que presenta casi todas las formas de abordar la cuestión de la relación con el saber presente en Sudamérica. Creo que esto es importante: humanizarse, entrar en el mundo es siempre entrar en una sociedad, una cultura, un idioma, a veces varios, pero con formas dominantes. Por tanto, este libro no implanta el fantasma de un/a niño/a europeo/a en niños/as argentinos/as o brasileños/as, habla de investigaciones sobre niños/as sudamericanos/as, que son seres humanos, con su dimensión de universalidad, pero seres humanos que crecen y se educan “aquí”.

Una cosa más: me gustó el libro. Me gustó el libro porque es un buen libro, que informa, aporta amplio material para reflexionar, presenta múltiples facetas del tema, en lo que podría llamarse cubismo epistemológico – aquel en el que partes que expresan la verdad profunda del objeto sin presentar una totalización unificada, completa y definitiva de este objeto.

Dije que me gustaba el libro y, por lo tanto, hice mi tarea de autor del prefacio. Pero lo que más importa ahora es tu relación con el libro, lector. Buena lectura, con actividad intelectual, sentido y placer.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

INTRODUÇÃO

*Dilson Cavalcanti*¹

A expressão ‘*rapport au savoir*’ surgiu na literatura científica francófona em 1960 e figura, já há algumas décadas, entre as principais noções para o estudo e pesquisa nos campos da Educação, Formação e Didática. A partir da década de 1990 houve um forte movimento de difusão no cenário francófono, mas também, em países hispanófonos e lusófonos.

Nas últimas décadas, a produção científica em teses, dissertações, livros, artigos publicados em periódicos e comunicações em anais de eventos vem aumentando consideravelmente. Simpósios, palestras, mesas redondas e dossiês temáticos também tem sido meios de difusão da noção. No entanto, verifica-se que nos cenários hispanófonos e lusófonos essa produção tem sido desenvolvida com pouca interlocução e debates entre os pesquisadores.

O presente livro, “Investigações sobre a noção de relação ao saber na América do Sul”², portanto, foi pensado como uma forma de celebrar, por um lado, os 60 anos (em 2020) da primeira utilização da expressão ‘*rapport au savoir*’ na literatura científica francófona e de promover, por outro lado, a interlocução entre pesquisadores brasileiros e sulamericanos hispanófonos. Esperamos que esse livro além de celebrativo seja também um marco pioneiro e fundamental para um movimento de interlocução entre pesquisadores do continente sul-americano para fazer avançar estudos e pesquisas acerca da noção, bem como favorecer um cenário da produção científica com maior vigilância epistemológica.

O livro é constituído por 16 capítulos sendo oito (08) escritos por pesquisadores brasileiros e oito (08) por pesquisadores hispanófonos de diferentes países (Argentina, Uruguai e Colômbia). Desse modo, reúne um total de 32 pesquisadores, 21 brasileiros e 11 hispanófonos, vinculados a um conjunto amplo de universidades distribuídas no vasto território latino-americano.

Os primeiros dois (02) capítulos são assinados por membros do Núcleo de Pesquisa da Relação ao Saber (NUPERES). O professor Dilson Cavalcanti da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) é autor do capítulo 1 no qual

1 Coordenador do Pós-graduação Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco (PPGECM/UFPE). Núcleo de Pesquisa da Relação ao Saber (NUPERES). Membro da Rede Internacional de Pesquisadores REPERES.

2 No Brasil e em países hispanófonos, a expressão ‘*rapport au savoir*’ tem sido majoritariamente traduzida como ‘relação com o saber’/‘*relación con el saber*’. Não obstante, alguns trabalhos também utilizam a forma ‘relação ao saber’/‘*relación al saber*’. As duas formas ‘relação com’ e ‘relação ao’ serão utilizadas no livro. No entanto, no título do livro optamos por utilizar a ‘relação ao’ em razão de ser uma tradução mais próxima da expressão ‘*rapport au*’.

apresenta, inicialmente, uma abordagem autobiográfica de sua própria relação à noção de relação ao saber/relação com o saber e em seguida propõe uma sistematização da história da noção em cinco (05) fases de desenvolvimento. Por fim, esboça um panorama da difusão dessa noção no Brasil destacando alguns pontos de vistas e apontamentos. No segundo capítulo, que pode ser entendido como uma continuidade do anterior, Andreia dos Anjos Bastos, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFPE e o professor Dilson Cavalcanti, apresentam um mapeamento da produção científica brasileira no período de 2015 à 2020 construído através de um estudo exploratório-descritivo acerca das teses, dissertações, artigos publicados em periódicos e comunicações científicas publicadas em anais de eventos.

O terceiro capítulo, de autoria de Rosemeire Reis, professora da Universidade Federal de Alagoas, apresenta os resultados de um estudo que vem sendo realizado acerca da relação com o saber de jovens a partir de uma perspectiva autobiográfica. O quarto capítulo foi escrito por Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, Wildma Mesquita Silva e Andreia Celília Moreno, ambas vinculadas à Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), do estado de Minas Gerais. As autoras apresentam os fundamentos teóricos e metodológicos das investigações que vem realizando acerca da problemática territorial articulada à questão da relação com o saber. Assim, buscam demonstrar o movimento dialógico entre Relação com o Saber, Educação Ambiental e Território; e Relação com o Saber, Juventude e Território.

O capítulo 5 é de autoria de um grupo de pesquisadores e estudantes de pós-graduação no campo da Educação Física das Universidades Federais do Ceará e do Rio Grande do Norte constituído por Luciana Venâncio, Adriano Ferreira Nobre, Cyntia Emanuelle Souza Lima, Emmanuelle Cynthia Da Silva Ferreira, Liana Lima Rocha, Otoniel Carneiro Fernandes e Luiz Sanches Neto. Os autores utilizam narrativas dos membros do grupo para analisar as aproximações conceituais entre os referenciais teóricos do campo da Educação Física e os estudos sobre a questão da relação com o saber.

O capítulo seguinte (6) enfoca a problemática da relação com o saber em sala de aula, particularmente, o uso da noção nos estudos sobre o ensino de Ciências e Matemática. Os autores Sergio de Mello Arruda e Marinez Meneghello abordam a contribuição desta noção nas investigações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Londrina.

Os dois (02) últimos capítulos constituem a contribuição do grupo de pesquisa Educação e Contemporaneidade (EDUCON) da Universidade Federal de Sergipe que é coordenado por Veleida Anahí da Silva e Bernard Charlot.

Assim, o capítulo 7, de autoria de Veleida Anahí da Silva, Adriana Alves Novais Souza e Cintia Aparecida Ataíde discute os significados que mobilizam os estudantes de origem popular em um curso pré-universitário incluindo o desejo de ingressar na universidade e dar sentido à sua própria história. O capítulo 8, escrito por Eanes dos Santos Correia, Willdson Robson Silva do Nascimento e Yan Capua Charlot, analisa a narrativa de uma estudante de terceiro ano do Ensino Médio buscando compreender as implicações da Relação com o Saber sobre o desejo e a angústia da estudante como motor de sua mobilização diante das dificuldades para conclusão do Ensino Médio e possível entrada na Educação Superior.

Os próximos oito (08) capítulos constituem a parte escrita em espanhol sendo os primeiros cinco (05) assinados por autores argentinos, os dois (02) conseguintes por autores uruguaios e um (01) por autores colombianos. Assim, no capítulo 9, a professora da Universidad Nacional de Río Negro e da Universidad Nacional del Comahue, Soledad Vercellino, aborda o desenvolvimento da noção de relação com o saber no âmbito da investigação em Educação apresentando um panorama geral e específico, da Argentina. No capítulo 10 temos a contribuição da professora Claudia Broitman, da Universidad Nacional de la Plata que discorre sobre a relação com o saber no contexto dos problemas do ensino de Matemática. Em sequência, no capítulo 11, Elda Monetti, professora da Universidad Nacional del Sur, discute acerca da construção da relação do docente universitário com o saber didático e com o saber da própria disciplina. O capítulo 12, escrito pela professora Viviana Mancovsky (Universidades Nacionales de San Martín e de Lanús), tem como foco a própria prática da autora como formadora e docente universitária a partir da abordagem clínica da relação com o saber demonstrando seus ‘modos de ser’ docente e formadora. Finalizando a contribuição dos pesquisadores argentinos temos o capítulo 13, de autoria das professoras María Guadalupe García, María José Porta e Beatriz Edith Pedranzani (Universidad Nacional de San Luis), no qual analisam as operações subjetivas, os saberes, as práticas curriculares e os modos de relação com o saber que são exigidos nos dispositivos institucionais de Educação.

No capítulo 14, a professora Ana Zavala, Centro Latinoamericano de Economía Humana (Uruguai), explora a potencialidade da noção de relação com o saber enquanto ferramenta de análise da prática de ensino e, em particular, para analisar a relação com o saber do sujeito que ensina seu saber (no caso, a História) a outros sujeitos em uma sala de aula. O capítulo 15, por sua vez, também é de assinado por uma autora uruguaia, a professora Ana María Fernández Caraballo da Universidad de La República, que desenvolve uma

discussão teórica sobre a noção de relação com o saber retomando os aportes de Jacques Lacan para dialogar com a abordagem de Yves Chevallard.

O capítulo 16, que encerra o livro, é assinado por María Victoria Alzate Piedrahita e Miguel Ángel Gómez Mendoza, professores da Universidad Tecnológica de Pereira (Colômbia). Os autores apresentam os resultados de um estudo documental que teve como objetivo articular o ‘ofício do aluno’ e a ‘relação com o saber’, duas dimensões que articulam a experiência escolar, no contexto da Sociologia da Infância.

INTRODUCCIÓN

*Soledad Vercellino*¹

La edición del libro *Investigaciones sobre la relación con el saber desde las Américas* fue pensado en el marco de la celebración de los 60 años de las primeras publicaciones que contenían la expresión *rapport au savoir*.

El sintagma ‘*rapport au savoir*’ surgió en la literatura científica francesa en 1960 en el campo del psicoanálisis con Jacques Lacan (cf. Beillerot, 1989). Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron también utilizaron esta expresión de una manera sin precedentes en el campo de la sociología en el libro *La Reproduction* (cf. Charlot, 1997).

A mediados de la década de 1980, esta expresión comenzó a institucionalizarse como una noción teórica y problemática de investigación en los campos de las Ciencias de la Educación y la Didáctica, basada en contribuciones teóricas de diferentes disciplinas (como Sociología, Psicoanálisis, Antropología). En este contexto, se sistematizaron las siguientes perspectivas teóricas y metodológicas: abordaje microsociológica y abordaje socioantropológica desarrollado por Bernard Charlot; abordaje clínico/socio-clínico/psicoanalítico desarrollado por Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville y Nicole Mosconi; abordaje didáctico antropológico desarrollado por Yves Chevallard.

A partir de la década de 1990, ha habido un movimiento de fuerte difusión tanto en Francia como en otros países de habla francesa, pero también en países de habla española y portuguesa. Durante estos años, se realizaron simposios y se publicaron varios dossiers temáticos de revistas científicas y libros, en los que la relación con el saber fue un tema central. Sin embargo, no existen iniciativas para integrar y sistematizar la producción de investigadores del continente americano sobre esa noción.

Así, la realización de este trabajo es considerada una acción pionera en el contexto del continente americano.

El libro se compone de 16 capítulos, la mitad escritos por colegas brasileros en lengua portuguesa y la mitad en español, procedentes de diferentes países hispanoparlantes: Argentina, Uruguay y Colombia. Congrega a diez investigadores y veintitrés investigadoras de dieciocho universidades distribuidas en la vasta geografía latinoamericana.

Es una obra polifónica que, en la multiplicidad de intereses investigativos, influencias teóricas, estrategias metodológicas, inscripciones territoriales e

1 Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad, Universidad Nacional de Río Negro. Centro Regional Zona Atlántica, Universidad Nacional del Comahue.

institucionales, confluyen en un punto de encuentro: el recurso a la noción de relación con el saber. Es en ese sintagma, noción, idea, o problema, en su generosa amplitud, donde cada voz encuentra su contrapunto en la otra voz; donde la multiplicidad de puntos de vista autónomos produce polifonía, armonía.

El apartado lusófono inicia con un capítulo de Dilson Cavalcanti, de la Universidad Federal de Pernambuco, en el que presenta una genealogía de la relación con el saber, como noción teórica y problema de investigación en los campos de las Ciencias de la Educación y la Didáctica. Historiza la noción en cinco fases: la de aparición, la de propagación de la expresión ‘rapport au savoir’ en la literatura científica francesa, la de su institucionalización, una cuarta fase de difusión en el contexto francófono y una quinta fase que denomina de universalización – difusión más allá de ese contexto.

En continuidad con ese trabajo, en el capítulo siguiente y junto a Andreia dos Anjos Bastos, Cavalcanti da cuenta de las distintas producciones – tesis, disertaciones, artículos publicados en revistas y comunicaciones científicas publicadas en anales de congresos – que hacen mención directa en su título a la noción de relación con el saber en el período de 2015 a 2020 en el contexto brasilero. Identifican las universidades en donde esta noción ha anclado de manera más productiva y las revistas científicas que más colaboran en su difusión.

En el tercer capítulo Rosemeire Reis, docente investigadora de la Universidad Federal de Alagoas, presenta el recorrido de investigación que viene realizando en el estudio de la relación con el saber de jóvenes/estudiantes desde una perspectiva autobiográfica. Focaliza en los procesos de interpretación social que producen los sentidos del aprendizaje, en otras palabras, en los modos como los jóvenes producen saberes auto-referenciales en diferentes espacios sociales y, en particular, la escuela y el vínculo entre esas relaciones con el saber y el encuentro con los saberes objetivados.

El Capítulo cuarto nos lleva al sur del Brasil, al Estado de Minas Gerais. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, Wildma Mesquita Silva y Andrea Cecilia Moreno de la Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE) presentan los fundamentos teóricos y metodológicos del trabajo de investigación que vienen realizando en el que articulan los Estudios Territoriales, guiados por autores en el campo de la Geografía, y la Relación con el Saber, en el sentido teórico propuesto por Bernard Charlot. Destacan la potencia de esa articulación conceptual y metodológica para un entendimiento más cercano entre los aprendizajes y los lugares de vida de los sujetos.

En el capítulo siguiente, Luciana Venâncio, Adriano Ferreira Nobre, Cyntia Emanuelle Souza Lima, Emmanuelle Cynthia Da Silva Ferreira, Liana Lima Rocha, Otoniel Carneiro Fernandes y Luiz Sanches Neto, docentes,

investigadores y estudiantes de posgrado del campo de la Educación Física de las Universidades Federales de Ceará y de Rio Grande do Norte, presenta las pautas teóricas y metodológica de su grupo de investigación, en un intento por ampliar y profundizar la comprensión de la educación física como un área de intervención pedagógica, anclada en la teoría/noción de la relación con el saber. Para ello, analizan las aproximaciones conceptuales entre referentes teóricos del campo de la educación física y los estudios sobre relación con el saber y dan particular valor a las narrativas de saberes de los miembros del grupo.

El capítulo siguiente pasa al ámbito de las Ciencias y las Matemáticas, campo especialmente receptivo para el estudio de la relación con el saber. Sergio de Mello Arruda y Marinez Meneghello Passos, docentes de las Universidades Estaduales de Londrina y del Norte do Paraná, documenta la contribución de esta noción a las investigaciones realizadas en el ámbito del grupo de investigación Educación en Ciencias y Matemáticas (EDUCIM), de la Universidad Estadual de Londrina (UEL).

Los dos últimos capítulos del apartado brasileiro se inscriben en el Grupo de Investigación Educación y Contemporaneidad (EDUCON) de la Universidad Federal de Sergipe, grupo coordinado desde hace dos décadas por Bernard Charlot. En ambos capítulos el foco está puesto en los procesos de relación con el saber en la universidad. Así, Veleida Anahí da Silva, Adriana Alves Novais Souza y Cintia Aparecida Ataíde analizan los significados que movilizan a estudiantes procedentes de sectores populares para cursar el curso preuniversitario, cómo interpretan el deseo de ingresar a la universidad y dar sentido al mundo y a su propia historia. Eanes dos Santos Correia, Willdson Robson Silva do Nascimento y Yan Capua Charlot desarrollan a partir de las narrativas de un estudiante de tercer año de secundaria estatal que ve peligrar su proyección en la universidad, las implicaciones de la relación con el saber sobre el deseo y la angustia como motor de su movilización ante el posible ingreso a la educación superior.

El apartado hispano parlante inicia con un capítulo de Soledad Verce Llino, docente investigadora de la Universidad Nacional de Río Negro y de la Universidad Nacional del Comahue, en el que da cuenta del incipiente, pero vigoroso, desarrollo de la noción de relación con el saber en el ámbito de la investigación educativa, no sólo a nivel internacional, sino también en Argentina. Muestra como esa noción cuenta con la capacidad heurística de articular en el análisis del aprendizaje, las relaciones y múltiples influencias e imbricaciones de las dimensiones destacadas por las teorías del aprendizaje escolar, es decir, puede dar cuenta como el aprender acontece en la encrucijada de diferentes procesos cognitivos y metacognitivos con su anclaje

sociohistórico y situacional; el vínculo del sujeto aprendiente con los objetos de aprendizaje; las características epistemológicas de los objetos de aprendizaje y la singularidad del psiquismo de quien aprende.

Continúa el capítulo de Claudia Broitman, de la Universidad Nacional de la Plata. En él, ésta reconocida investigadora del campo de la Didáctica de las Matemáticas, pone en diálogo ciertas preocupaciones y preguntas propias de la joven y fecunda perspectiva de la Relación con el saber (Charlot 1997, 2005, 2009) con otras presentes en ciertos desarrollos de la Didáctica de las Matemáticas; a la vez señala algunos de los conceptos asociados a la relación con el saber que constituyen aportes para los problemas de la enseñanza de las matemáticas.

Elda M. Monetti, docente e investigadora del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, focalizará en el docente universitario, en particular, en la construcción de la relación con el saber didáctico y con el saber de la propia disciplina. Asimismo, reflexiona acerca del valor de los aportes de las investigaciones sobre la relación con el saber al campo de la docencia, con especial referencia a la formación docente universitaria. El mismo tópico, desde otros énfasis teóricos realizan Viviana Mancovsky, María Guadalupe García, María José Porta, Beatriz Edith Pedranzani, Ana María Zavala y Ana María Fernández Carballo en capítulos subsiguientes.

Viviana Mancovsky, docente e investigadora de las Universidades Nacionales Universidad de San Martín y Lanús, revisita su propia práctica como formadora y profesora en la universidad a partir de la perspectiva clínica de la relación con el saber. Describe ciertos rasgos de una construcción personal y paulatina que fue elaborando hacia una sensibilidad clínica (Cifali, 2018) en sus “modos de ser” docente y formadora.

Desde la Universidad Nacional de San Luis, María Guadalupe García, María José Porta y Beatriz Edith Pedranzani investigan las operaciones subjetivas, los saberes, las prácticas curriculares y los modos de relación con el saber que exigen los dispositivos institucionales en educación. Para ello profundizan en lo que denomina un agenciamiento teórico del “saber y la relación con el saber” a partir de la lectura de Bernard Charlot (1997, 2008) y algunos postulados sobre los “saberes docentes” proporcionados por Maurice Tardif (2004, 2013), poniéndolos en diálogo.

Ana Zavala, de la Universidad CLAEH del Uruguay, aborda la noción desde un ángulo particular: el de sus potencialidades en tanto herramienta de análisis para la práctica de la enseñanza, y en particular la de la historia. Analiza la relación con el saber del sujeto que enseña su saber (la historia, en este caso) a otros en un aula, lo que está en juego entre el saber sabido, aprendido por quien enseña y la versión que ha decidido ofrecer a sus alumnos

para darle ‘contenido’ a su curso y finalmente, las producciones estudiantiles y la interacción entre ellos o con su profesor.

También desde Uruguay, pero inscrita en el Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Ana María Fernández Caraballo recupera y profundiza los aportes de Jacques Lacan a la noción de relación con el saber. Para ello realiza un recorrido por el planteo teórico de Lacan sobre los cuatro discursos y, en particular, se detiene en el discurso universitario, para luego dialogar con la propuesta de Yves Chevallard (1991) que le permite centrar el discurso didáctico (enseñanza) como un discurso específico de saber.

El último capítulo corresponde a María Victoria Alzate Piedrahita y Miguel Ángel Gómez Mendoza de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. En el mismo exponen los resultados de una revisión documental que tuvo como objetivo articular dos dimensiones que identifican la experiencia escolar hoy: el “oficio” de alumno y la “relación con el saber” en el contexto de la sociología de la infancia. Para tal efecto, esbozan las ideas fundamentales que han conducido a la elaboración de las concepciones modernas de la infancia en el contexto del surgimiento de la sociología de la infancia, luego argumentan cómo, en particular las tradiciones francesas y anglo-sajonas, han tomado en serio las posiciones y representaciones de los niños y niñas y ofrecen una concepción renovada de la socialización de la infancia escolarizada, en particular, del alumno. Finalmente muestran cómo la tradición de los estudios de la “relación” con el saber (Bernard Charlot, Elisabeth Bautier y Jean-Yves Rochex, entre otros), ofrece elementos para pensar la experiencia escolar individual sobre la lógica de encaminamiento donde las finalidades de las tareas a escolar (aprendizaje del “oficio” de alumno) ocupan un lugar destacado de realización de ejercicios para el desarrollo del yo en el contexto escolar.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 1

ALGUNS PONTOS DE VISTA E APONTAMENTOS SOBRE A DIFUSÃO DA NOÇÃO DE RELAÇÃO AO SABER NO BRASIL¹

Dilson Cavalcanti²

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

A minha relação à ‘noção de relação ao saber’, em outras palavras, minha relação ao objeto (relação ao saber), num sentido ‘Chevallardiano’, se dá a partir de meu ingresso num grupo de pesquisa de Didática da Matemática coordenado pelo professor Dr. Marcelo Câmara dos Santos que, na ocasião, era o meu orientador nos estudos do mestrado. Em aulas, em disciplinas de pós-graduação e, em reuniões do grupo de pesquisa, vez ou outra a questão da relação ao saber era evocada, quase sempre ligada ao contexto das discussões sobre o famoso triângulo das situações didáticas, cujo polos representavam o professor (polo pedagógico), os alunos (polo psicológico) e o saber (polo epistemológico). Enfim, o discurso sobre a questão da relação ao saber geralmente estruturava uma configuração que poderia ser enunciada da seguinte maneira: o professor em situação didática impregna o saber ensinado de sua própria relação ao saber. Figurativamente, interpretávamos como: o professor, ao ensinar um objeto do saber, dá sua ‘cara a este saber’, sua personalidade. Dessa maneira, a expressão ‘relação ao saber’ passava a fazer parte do campo semântico das falas dos membros do grupo sobre as questões do ensinar e aprender Matemática em sala de aula.

Era comum encontrarmos em artigos produzidos pelo professor Marcelo a referência à sua tese³, respectiva ao seu doutoramento realizado na França,

1 Uma versão desse texto foi publicada na Revista Internacional EDUCON. Cavalcanti, Dilson (2021). A difusão da noção de relação ao saber (*rapport au savoir*) no Brasil: alguns pontos de vista e apontamentos. *Revista Internacional Educon*, 2(3), e21023001. <https://doi.org/10.47764/e21023001>. Alguns ajustes foram realizados para melhor se adequar como capítulo de livro. A Revista Internacional EDUCON autorizou a utilização do texto como capítulo para este livro.

2 Coordenador do Pós-graduação Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco (PPGECM/UFPE). Núcleo de Pesquisa da Relação ao Saber (NUPERES). Membro da Rede Internacional de Pesquisadores REPERES.

3 CÂMARA, M. *Le Rapport au Savoir de L'enseignant de Mathématiques en Situation Didactique: Une approche par l'analyse de son discours*. 1995. 497 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Université

sob a orientação de Claudine Blanchard-Laville, participando da equipe de pesquisa liderada por Jacky Beillerot. Apesar dessa tese ter sido sobre a ‘relação ao saber do professor’, pouco, de fato, era discutido sobre isso no grupo. A noção era mencionada de maneira superficial e sempre como parte de outras discussões, não como objeto de estudo em si.

Em 2011, após uma análise crítica sobre as concepções de ensino (CÂMARA DOS SANTOS, 2002) e modelos pedagógicos (BECKER, 1999), elaborei uma proposta de pesquisa para candidatura ao doutorado em Ensino de Ciências e Matemática da UFRPE, na qual propus a ideia de configuração epistemológica⁴ como *framework* teórico para análise do ensino e aprendizagem da Matemática. Essa ideia foi postulada na perspectiva de *networking theories* (cf. Radford, 2008), propondo uma inter-relação entre as noções de contrato didático, transposição didática e relação ao saber. O projeto foi aprovado na seleção e, no decorrer do curso, uma das disciplinas era voltada para a apresentação de seminários sobre as teorias com as quais estávamos fundamentando nossas propostas de pesquisas. Eu já era bem familiarizado com a noção de contrato didático e a Teoria da Transposição Didática. Não obstante, como meu conhecimento sobre a ‘relação ao saber’ era restrito à leitura de trechos de textos e às discussões realizadas no grupo de pesquisa, compreendi que precisava fazer um estudo mais aprofundado e, assim, designei essa noção como tema do seminário que deveria apresentar no doutorado.

Quando parti para um estudo mais aprofundado sobre a noção de relação ao saber, tomei um susto! Primeiramente, deparei-me com uma quantidade muito grande de trabalhos publicados em português e descobri que aqui, no Brasil, a maior dos trabalhos utilizava a expressão ‘relação com o saber’, enquanto nós, no grupo de pesquisa, utilizávamos ‘relação ao saber’. Em seguida, percebi que as investigações que utilizavam a noção abordavam questões e problemáticas muito diversificadas e diferentes das quais estávamos acostumados a associá-la.

Ao pesquisar no idioma francês a expressão ‘rapport au savoir’, também encontrei uma vasta bibliografia com problemáticas bastante diversificadas. Quanto mais pesquisava e estudava mais ‘perdido’ parecia ficar, afinal, me confrontei com uma série de questões que me pareciam muito confusas, como por exemplo: – diferentes composições terminológicas (e.g. rapports au savoir, rapport aux savoirs, rapports aux savoirs; rapport positif au savoir; rapport social au savoir; rapport au savoir de l’enseignant, rapport de l’enseignant au savoir, rapport au savoir mathématique, rapport aux mathématiques des enseignants, acrescenta-se os casos estendidos a outras disciplinas e também ao outro sujeito escolar, no caso, o aluno); – referencialidade da problemática no sujeito, mas também no saber; – fundamentações em aportes teóricos de várias disciplinas (e.g. Psicanálise, Sociologia, Didática, Antropologia).

Paris-X, Paris, 1995.

4

O esboço inicial dessa ideia foi sistematizado em Cavalcanti e Brito Menezes (2013).

A imagem abaixo corresponde a um dos slides do seminário apresentado, no qual representei minha situação naquele momento – minha relação à noção de relação ao saber, com a metáfora do labirinto e do confronto com a quimera, que representa bem a natureza híbrida desta noção.

Figuras 1 e 2 – slides da apresentação do seminário no PPGEC



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Depois dessa experiência do labirinto, não poderia mais continuar utilizando a noção naquela concepção ingênua que me instigou a considerá-la como um dos construtos da ideia de configuração epistemológica. Depois da qualificação, tomei a decisão de reorientar o foco de minha investigação – reposicionando a noção de relação ao saber de ferramenta teórico-instrumental na modelização de *framework* com foco na análise das situações de ensino e aprendizagem da Matemática para objeto de estudo em si. No final do doutorado, a tese acabou apresentando como resultado um estudo sobre a história e epistemologia da noção de relação ao saber, sua difusão nos países francófonos e, particularmente, um mapeamento sobre a produção científica no Brasil. Finalizar essa tese teve um sentido simbólico para mim – o de entrar no labirinto da literatura científica, confrontar *vis-à-vis* a quimera teórica e conseguir sair para contar um pouco da aventura.

Para sair do labirinto certamente utilizei uma espécie de fio de Ariadne. Acredito que esse fio pode ter sido a maneira tradicional que desde cedo aprendemos na escola de compreender a história em fases, periodizações, enfim, em pedaços – método ultimamente bastante questionado com argumentos pertinentes, como por exemplo, redução da história aos aspectos mais cronológicos, a visão eurocêntrica e a ideia de progresso linear. Não obstante, isso não implica, necessariamente, que a organização em fases seja algo contraproducente. Por essa razão, buscarei compartilhar resumidamente um pouco da experiência de saída do labirinto esboçando uma versão da ‘história da noção de relação ao saber’ em algumas fases que não têm como critério principal o viés cronológico ou consecutivo, mas sim fatos e contextos que, em minha

opinião, foram importantes para compreender a complexidade dessa noção e da respectiva produção científica no desenvolvimento do cenário atual.

Obviamente que assumo a possibilidade de equívocos, já que não tinha em mãos as ferramentas adequadas nem a experiência de um historiador. Também é justo reconhecer que há certa arbitrariedade, no sentido de que a proposição dessa organização serviu aos meus interesses no momento de estudo. Portanto, não se pretende aqui promulgar um discurso fechado ou discricionário sobre o assunto, sendo desejável, inclusive, seu questionamento e/ou complementariedade, afinal, não posso garantir que o fio utilizado tenha sido o melhor ou mais adequado e, talvez, eu nem tenha saído totalmente do labirinto. Sem mais delongas, prossigamos.

Fases do desenvolvimento da noção de ‘relação ao saber’/‘relação com o saber’ (*rapport au savoir*)⁵

Em Cavalcanti (2015) propus uma visão transversal para explicar a história e desenvolvimento da relação ao saber como noção teórica e problemática de pesquisa nos campos das Ciências da Educação e Didáticas, que foi organizada em cinco fases: (1) *surgimento* e (2) *propagação* da expressão ‘*rapport au savoir*’ na literatura científica francesa; (3) *institucionalização*; (4) *difusão* no contexto francófono e (5) *universalização* – difusão além do contexto francófono. Vamos esboçar, a seguir, uma síntese caracterizando cada uma destas fases.

A primeira fase corresponde ao *surgimento* da expressão ‘*rapport au savoir*’ na literatura científica francesa que aconteceu no campo da Psicanálise⁶ com Jacques Lacan em 1960, no texto ‘*Subversion du sujet et dialectique du désir*’⁷, e no campo da Sociologia com Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron⁸ em 1970 na obra ‘*La Reproduction*’⁹. É importante ressaltar que a expressão foi pouco utilizada por estes pesquisadores.

5 Essa seção foi retirada de um texto apresentado na Mesa Temática: Los aportes de los estudios sobre la relación con el saber a la investigación educative, durante o VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa realizado no período de 18 a 20 de Abril de 2018, na Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional del Comahue República. Um texto mais amplo e aprofundado desse assunto pode ser consultado em Cavalcanti (2020).

6 Foi Beillerot (1989) quem pioneiramente investigou a origem da noção de relação ao saber identificando a primeira utilização da expressão ‘*rapport au savoir*’ a partir de Jacques Lacan.

7 Conferência proferida no “*Colloque philosophique international*, Royaumont, 19-23 de setembro de 1960” e posteriormente publicada em: Lacan, Jacques. (1966). *Ecrits*. Paris: Le Seuil. 793 p. Lacan utiliza novamente essa expressão em 1965 no texto ‘*La Science et la vérité*’.

8 Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron não são citados no trabalho de Beillerot (1989). Nesse caso, quem identificou a utilização da expressão *rapport au savoir* por estes sociólogos foi Charlot (1997/2000).

9 Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d’enseignement*. Éditions de Minuit, Paris. p. 279.

Lacan fez uso da expressão ‘*rapport au savoir*’ no contexto de sua argumentação acerca da pertinência do sujeito da Psicanálise como o correlato antinômico do sujeito das Ciências inaugurado pelo cogito cartesiano. Assim, a questão do sujeito é reintroduzida colocando a ‘relação ao saber’ como elemento constitutivo, sendo que a questão do ‘saber’, para Lacan, é semelhante à do desejo. Portanto, a ‘relação ao saber’ seria uma mediação para situar o sujeito – que deseja mas não tem consciência desse desejo. Portanto, uma relação paradoxal que implica também o ‘não saber’.

Entre a utilização da expressão ‘*rapport au savoir*’ por Lacan e seu emprego por Bourdieu e Passeron há uma distância de 10 anos. Nesse período, a expressão, inspirada a partir Lacan, circulou em trabalhos de outros psicanalistas e no contexto da formação de adultos, conforme vamos ilustrar melhor um pouco mais à frente. O que é importante pontuar aqui é que o contexto no qual Bourdieu e Passeron utilizaram a expressão ‘*rapport au savoir*’ não tem ligação com esse surgimento e propagação a partir de Lacan. Portanto, considera-se que a expressão teve uma dupla genealogia – surgindo independentemente nos campos da Psicanálise e Sociologia.

Em nosso entendimento, o contexto de seu surgimento no campo da Sociologia está vinculado a dois fatos. O primeiro, respectivo ao momento sócio-histórico da França que na época foi marcado pelo acesso generalizado à Educação e a questão do fracasso escolar que se pronuncia associado à essa abertura, que faz com que surja uma corrente de estudos buscando apresentar explicações mais fundamentadas que a teoria dos dons.

O segundo fato é respectivo à multiplicação e diversificação da utilização da noção de ‘*rapport à*’. Louis Althusser, por exemplo, fez uso dessa noção no seu texto ‘*Idéologie et appareils idéologiques d’État*’ para definir a questão da ideologia. A questão do saber também é bem marcada no texto. No entanto, não se identifica uma ligação entre ‘*rapport à*’ e ‘*savoir*’ em uma mesma expressão sintagmática.

É na confluência desses dois fatos que no livro ‘*La Reproduction*’ a expressão emerge. Essa obra é um clássico da Sociologia da Educação que estabelece uma teoria do sistema de ensino engendrado na reprodução da estrutura social, demonstrando, entre outras coisas, as desigualdades a partir da correlação entre origem social e fracasso escolar.

Bourdieu e Passeron utilizaram de maneira frequente e diversificada a noção de ‘*rapport à*’ em expressões derivadas como ‘*rapport au langage*’, ‘*rapport à la culture*’, ‘*rapport au langage scolaire*’, ‘*rapport scolaire à la langue*’ e, particularmente, ‘*rapport au langage et au savoir*’, para enfatizarem que a questão da cultura e da relação à cultura assim como a da linguagem e da relação à linguagem jogam um papel fundamental nessa conjuntura de reprodução das desigualdades.

A segunda fase diz respeito à *propagação* dessa expressão que pode ser descrita a partir de dois tipos de movimentações (internas e externas). Internas, quando a expressão é utilizada por outros pesquisadores nos campos da Psicanálise e Sociologia – é o caso de alguns psicanalistas de inspiração lacaniana, como Piera Aulagnier, por exemplo, ou de sociólogos, como Noëlle Bisseret¹⁰. Externas¹¹, quando a expressão é importada por outros campos distintos daqueles nos quais ela surgiu. É o caso do campo da Formação de Adultos e das Ciências da Educação que utilizaram a expressão importando-a tanto a partir do contexto psicanalítico quanto sociológico. Podemos situar o movimento de propagação a partir de meados da década de 1960 até meados da década de 1980.

A circulação interna nos campos da Psicanálise e da Sociologia foi um tanto discreta, restrita a certos psicanalistas de inspiração lacaniana, como Piera Aulagnier, ou a sociólogos como Noëlle Bisseret, por exemplo. Já a circulação externa merece certo destaque. No contexto da Formação de Adultos, a expressão circulou¹² fortemente em textos e debates realizados, a partir de 1966, em duas instituições: a *Institution Nationale pour la Formation des Adultes* (INFA) e o *Centre de Formation Universitaire et de Coopération Économique* (CUCES). A partir de 1967, com a institucionalização das Ciências da Educação como disciplina científica no contexto universitário francês, a expressão começa a circular também nas produções acadêmicas desse campo. Vale destacar sua utilização em 1975 no título da tese de Patrick Bouvard¹³, em 1977 no livro de Marcel Lesne¹⁴ e no título de um artigo de André Giordan¹⁵.

A partir de 1979, identificamos que essa expressão começa a ser utilizada frequentemente nos trabalhos de Bernard Charlot (CHARLOT; FIGEAT, 1979¹⁶; CHARLOT, 1979¹⁷; CHARLOT, 1982¹⁸; CHARLOT, 1984¹⁹).

10 O próprio Bernard Charlot explica que a oportunidade para utilizar a expressão *rapport au savoir* teria sido em razão da leitura de trabalhos dessa autora.

11 Essa movimentação externa, entre campos, é discutida por Laot (2009) no sentido de 'exportação' ou 'transferência' de um mundo a outro.

12 Em Laot (2009), Cavalcanti (2015) e Cavalcanti (2020) essa circulação é relatada com mais detalhes.

13 BOUMARD, Patrick. *Le rapport au savoir: La libido sciendi et l'alibi docendi*. Université de Paris-VIII, Thèse de IIIe cycle en Sciences de l'Éducation, 1975.

14 LESNE, Marcel. *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris: PUF, 1977.

15 GIORDAN, André. *Pour une éducation scientifique: changer le rapport de l'élève au savoir*. Raison présente, n. 41, 1977.

16 CHARLOT, Bernard; FIGEAT, Madeleine. *L'école aux enchères*. Paris: Petite bibliothèque Payot, 1979.

17 CHARLOT, Bernard. Dis-moi ce que tu comprends, je te dirai ce que tu es (Apprentissage, pouvoir et rapport au savoir). *Éducation Permanente*, Paris, v. 47, p. 5-21, 1979.

18 CHARLOT, Bernard. Je serai ouvrier comme papa..., (échec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir). In *Quelles pratiques pour une autre école*. Paris: GFEN- Casterman, 1982.

19 CHARLOT, Bernard. L'échec scolaire en mathématiques et le rapport social au savoir. *Bulletin de l'APMEP*, février 1984, n. 342, p. 117-124.

Entretanto, cabe ressaltar que em Charlot (1982, 1984) ele utilizou o adjetivo ‘social’ – ‘rapport social au savoir’.

Outro acontecimento relevante que vale a pena mencionar nessa fase de propagação da expressão foi a publicação em 1979 de um dossiê temático da revista *Éducation Permanente* intitulado *Le rapport au savoir*²⁰. Uma das principais razões para esse destaque é o fato desse dossiê contar com dois artigos assinados por Bernard Charlot e Jacky Beillerot, que serão os principais pesquisadores envolvidos, a partir da década de 1980, com o desenvolvimento da relação ao saber no campo das Ciências da Educação, sistematizando-a como uma noção teórica e problemática que será objeto de investigação para as equipes de pesquisas formadas e dirigidas por estes pesquisadores.

Antes de apresentarmos a terceira fase de desenvolvimento da noção de relação ao saber, achamos importante realizar algumas ponderações acerca das primeira e segunda fases. Em nosso entendimento, a utilização da expressão ‘rapport au savoir’ na obra de Lacan e na obra de Bourdieu e Passeron não permite um posicionamento teórico como noção ou conceito, tal como outras expressões utilizadas por estes pesquisadores (e.g. *Sujeito Suposto Saber; Habitus*). A propagação nos campos e períodos supracitados (segunda fase) também não implica em uma sistematização teórica como noção, conceito ou teoria. Nesse sentido Charlot (1992) explica que utilizou a expressão na década de 1970 de maneira mais heurística do que demonstrativa. Em Cavalcanti (2015), sugerimos que estas duas primeiras fases podem ser compreendidas como *fundamentos* da origem da noção de relação ao saber. Isto posto, a terceira fase, então, corresponde à *institucionalização*.

Estamos denominando de institucionalização o processo que se inicia na década de 1980 com Bernard Charlot, Jacky Beillerot e Yves Chevallard, no qual a relação ao saber é reconhecida e sistematizada como problemática de pesquisa no campo das Ciências da Educação (de maneira ampla) e como conceito, e posteriormente noção, no campo das Didáticas (de maneira específica). É nesse contexto que serão desenvolvidas abordagens teóricas, constituídas equipes de pesquisa e realizados estudos empíricos.

Como já mencionamos, Bernard Charlot e Jacky Beillerot foram os principais pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento da relação ao saber no campo das Ciências da Educação. O primeiro defende em 1985 sua tese de *doctorat d’État* cuja nota de síntese é intitulada ‘*Du rapport social au savoir*’ e em 1987 cria a equipe ‘*Éducation, Socialisation et Collectivités Locales*’ (ESCOL) na Université Paris 8, Saint Denis. O segundo defende em 1987 sua tese de *doctorat d’État* intitulando sua nota de síntese de ‘*Savoir et Rapport au Savoir: disposition intime et grammaire sociale*’. No mesmo ano,

20 Le rapport au savoir. (1979) *Revue Éducation Permanente* – ed. n. 47, janv.

Jacky Beillerot funda a equipe ‘*Savoir et Rapport au Savoir*’ no *Centre de Recherche Éducation et Formation* (CREF) da Université Paris X, Nanterre.

A participação do pesquisador Yves Chevallard no processo de institucionalização da relação ao saber é situada no contexto específico da Didática da Matemática em razão da publicação, em 1988, do artigo intitulado ‘*Le concept de rapport au savoir: rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*’²¹, no qual esse autor sistematiza a relação ao saber, inicialmente como um conceito. A partir da década de 1990, Yves Chevallard sistematiza a relação ao saber não mais como conceito, mas sim como uma das noções que constitui sua Teoria Antropológica do Didático (ver. CHEVALLARD, 1996, 2002, 2015).

Em Cavalcanti (2015) propomos a ideia de núcleo duro epistemológico²² da noção de relação ao saber que seria constituído pelas perspectivas teóricas desenvolvidas por estes pesquisadores e suas respectivas equipes de pesquisas. Tais perspectivas teóricas, são comumente mencionadas como *abordagens da relação ao saber*. Assim temos o seguinte conjunto de abordagens que constituem o núcleo duro epistemológico:

- Abordagem sociológica ou microsociológica desenvolvida por Bernard Charlot e equipe ESCOL; abordagem antropológica ou socioantropológica desenvolvida por Bernard Charlot;
- Abordagem clínica/sócio clínica/psicanalítica desenvolvida por Jacky Beillerot e sua equipe ‘*Savoir et Rapport au Savoir*’ do CREF;
- Abordagem didática, antropológica ou didático antropológica desenvolvida por Yves Chevallard.

As quarta e quinta fases correspondem aos movimentos de *difusão e universalização da noção de relação ao saber*, compreendendo a produção bibliográfica (artigos, livros, dissertações, teses), os grupos de pesquisas e os eventos que abordaram a noção de relação ao saber tomando como referência algum, ou ambos, componentes do núcleo duro epistemológico.

Um fato caracterizador dessas fases poderia ser a utilização da noção de relação ao saber por outros pesquisadores que não estiveram diretamente ligados ao desenvolvimento do núcleo duro epistemológico da noção. Sendo

21 CHEVALLARD, Yves. Le concept de rapport au savoir, Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. *Actes du séminaire de Didactique des Mathématiques et de l'informatique*, année 1988-1989, doc. interne, n° 108, Université Joseph-Fourier, Grenoble, p. 211-235.

22 A utilização dos termos ‘núcleo duro epistemológico’, ‘programa de pesquisa e ‘cinturões epistêmicos’ foi inspirada a partir de nossas leituras do programa de pesquisa lakatosiano. No entanto, assumimos uma perspectiva mais heurística do que explicativa, isto é, sem uma filiação *ipsis litteris* com o sentido proposto por Lakatos na análise das teorias.

assim, um ponto fundamental seria a utilização das teorizações do núcleo duro epistemológico como base e fundamentação.

Nesse caso, argumentamos que tais situações estariam inseridas em um programa de pesquisa mais amplo acerca da noção de relação ao saber, podendo ser entendidas, em nossa compreensão, como repercussões das teorizações que formam o núcleo duro epistemológico. Seguindo essa linha de entendimento, da maneira que estamos cogitando, estas situações funcionariam como ‘cinturões epistêmicos’, no sentido de manterem ligação com o núcleo duro epistemológico.

Em relação a estas fases, não conseguimos associar um período inicial de referência, tal como nas fases anteriores. Assim, estamos considerando que ao passo que a fase de institucionalização da relação ao saber enquanto noção foi se desenvolvendo, seguiu-se, inicialmente, um movimento de *difusão no cenário francófono* (4ª fase). Posteriormente, essa difusão se amplia para além do cenário francófono. Dessa maneira, compreendemos esse movimento de *difusão para além do cenário francófono* como uma fase de *universalização* da noção de relação ao saber (5ª fase).

Alguns dados sobre a difusão²³ da noção de relação ao saber no Brasil

O início da difusão da noção de relação ao saber no Brasil aconteceu ainda na década de 1990, concomitantemente à sua difusão no cenário francófono, embora timidamente, com a publicação de três (03) artigos²⁴ – Douady (1994), Gauthier e Cabral (1995) e Charlot (1996) em periódicos e (04) comunicações científicas em anais de eventos – Câmara dos Santos (1997a; 1997b), Gauthier (1998) e Franchi (1999). Provavelmente, esse cenário tem ligação com o fato de, nessa década, alguns brasileiros realizarem seus doutoramentos na França nas equipes de Pesquisa dirigidas por Jacky Beillerot na Université Paris X (por exemplo, Marcelo Câmara dos Santos, que foi orientado por Claudine Blanchard-Laville) e Bernard Charlot na Université Paris VIII (por exemplo, Beatriz Penteado Lomonaco, Paulo de Jesus, Eloisa Helena Santos, orientados por Bernard Charlot). O professor Charlot também orientou na França Jacques Gauthier que, ainda na década de 1990, veio atuar no Brasil e orientou o doutorado de Ivone Evangelista Cabral.

23 Os dados mencionados são referentes aos estudos de mapeamentos realizados por Cavalcanti (2015), Bastos e Cavalcanti (2018) e Bastos e Cavalcanti (2022, capítulo 2 do presente livro). Dessa maneira, cabe ressaltar que nesses levantamentos considerou-se estritamente apenas as referências bibliográficas cujos títulos fazem menção direta à noção de relação ao saber, portanto, que constam em seus títulos os termos ‘relação ao saber’ ou ‘relação com o saber’ e suas formas derivativas.

24 Douady (1994) e Charlot (1996) são traduções de textos publicados originalmente em francês.

Na década seguinte (anos 2000 à 2009) tivemos as primeiras produções em Programas de Pós-Graduação do Brasil sendo identificado um número expressivo de nove (09) teses e 31 dissertações de mestrado. Ainda, a quantidade publicações em periódicos também aumentou bastante, sendo identificados 17 artigos, assim como as comunicações científicas, tendo sido identificadas 57 produções desse tipo. De sete (07) produções científicas na década de 1990 à 114 na década de 2000 temos um movimento importante de difusão que continuará aumentando nos anos seguintes.

Nesse período, é importante destacar que o professor Charlot continua orientando brasileiros em Paris VIII (por exemplo, Ana Maria Freitas Teixeira e Leliana Santos de Sousa Gauthier) que vão também contribuir com a difusão da noção de relação ao saber no Brasil com orientação ou produção bibliográfica. Não obstante, temos no ano 2000 mais dois (02) marcos relevantes que vão impactar profundamente a difusão da noção – a publicação do livro ‘Da relação com o saber: elementos para uma teoria (CHARLOT, 2000)’ e a vinda e atuação do professor Bernard Charlot para o Brasil como pesquisador visitante da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e em seguida, como professor visitante, a partir de 2006 até o momento, na Universidade Federal de Sergipe (UFS).

O mapeamento de Cavalcanti (2015) considerou quatro (04) territórios da produção científica (teses, dissertações, artigos em periódicos e comunicações científicas em anais de eventos). Bastos e Cavalcanti (no prelo²⁵ realizaram outro mapeamento buscando dar continuidade investigando a produção científica a partir de 2015. No entanto, nesse estudo foram objeto de investigação apenas os três (03) primeiros territórios, não realizando o levantamento das referências respectivas às comunicações científicas. No que diz respeito à década de 2010 à 2019, somando os dados dos mapeamentos de Cavalcanti (ibid.) e Bastos e Cavalcanti (ibid), foram identificadas um total de 150 referências respectivas à 19 teses, 43 dissertações e 88 artigos publicados em periódicos.

Os números em si mostram um avanço significativo da difusão da noção de relação ao saber no Brasil nas últimas três décadas (1990/2000/2010) o que indica sua consolidação. A década de 2010 à 2019 se destaca pelo aumento da produção científica. Contudo, pelo menos até meados da década 2010 à 2019, notamos que há pouca interlocução entre os pesquisadores, a não ser aquelas realizadas com Bernard Charlot, assim como há pouca discussão nas fundamentações teóricas sobre a produção científica e sobre a própria história e epistemologia da noção.

A partir da segunda metade da década de 2010 à 2019 temos vivenciado no Brasil um movimento de interlocução entre pesquisadores nacionais, mas

25 Panorama da produção científica acerca da noção de relação ao saber (rapport au savoir) no período de 2015 a 2020. Capítulo 2 do presente livro.

também com pesquisadores internacionais. Além disso, nota-se também o aumento dos estudos acerca da própria produção científica sobre a noção (mapeamentos, revisões sistemáticas) e ampliação de equipes de pesquisa.

Parte da interlocução se deu a partir de palestras, mesas redondas e criação do eixo ‘relação com o saber’ de comunicações científicas, realizadas nas últimas edições do Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (EDUCON). Por essa razão e pela quantidade de comunicações e outras produções advindas desse evento, consideramo-lo como um dos principais veículos de difusão da noção.

Voltando para a questão da interlocução entre pesquisadores, esta tem sido acontecido, além da participação em mesas, em parcerias em grupos de pesquisas, coorientações, participação em bancas, visitas acadêmicas, principalmente entre alguns dos pesquisadores brasileiros como Dilson Cavalcanti (UFPE), Luciana Santos (UPE), Valéria Borba (UFCG), Veleida Anahí da Silva (UFS), Maria Celeste Reis (UNIVALE), Rosimeire Reis (UFAL), Luciana Venâncio (UFC), Sergio Arruda e Marinez Meneghel (UEL), etc. Essa interlocução também se deu com parceiros de outros países, principalmente, da América do Sul, como Soledad Vercellino e Claudia Broitman (Argentina) e Adriana Marrero (Uruguai). O presente livro, *Investigações sobre a noção de relação ao saber na América do Sul*, sem dúvida, pode ser situado como produto desse movimento de interlocução, buscando sua ampliação através do envolvimento de outros pesquisadores.

Considerando o professor Bernard Charlot também como um pesquisador brasileiro, ou atuando no Brasil, ele está no seio da maior parte das interlocuções mencionadas no parágrafo anterior, mas também está envolvido em outras interlocuções internacionais com grupos francófonos de países como Canadá, Suíça e Bélgica. Em 2020, também organizou um número temático da revista *Academia* vinculada à Universidade de Patras (Grécia) em parceria com Georgios Stamelos (professor dessa universidade e que fez sua tese de doutorado em Paris 8 orientado por Bernard Charlot). Neste número temático, vários brasileiros, inclusive eu, participei como colaborador com um artigo, Cavalcanti (2020), no qual abordo a história e epistemologia da noção de relação ao saber.

Em relação às equipes, o grupo de pesquisa EDUCON (UFS) liderado por Veleida Anahí da Silva e Bernard Charlot e o grupo de pesquisa Educação em Ciências e Matemática (UEL) liderado por Sergio Arruda e Marinez Meneghel têm sido importantes espaços de formação de pesquisadores e de produção científica sobre a noção. Mais recentemente, destacamos também o Núcleo de Pesquisa da Relação ao Saber (NUPERES – UFPE) coordenado por Dilson Cavalcanti e Constantin Xypas e contando com a colaboração das pesquisadoras Luciana Santos (UPE), Valeria Borba (UFCG) e Anna Paula

Avelar (UFRPE); o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (GEPEFERS – UFC) liderado por Luciana Venâncio; o Grupo de estudos Relação com o Saber (UNIVALE) coordenado por Maria Celestre Reis e o Grupo de Pesquisa Juventudes, Culturas e Formação (UFAL) liderado por Rosemeire Reis.

Acreditamos que esses movimentos de interlocuções são importantes para o avanço da produção científica e para o desenvolvimento teórico e metodológico da noção e, portanto, podem ser considerados como uma nova fase da difusão da noção de relação ao saber.

À guisa de conclusão – pontos de vistas e apontamentos

A relação ao saber é uma noção multidisciplinar (teorizada a partir de diferentes disciplinas) e com uma dupla referencialidade (no saber e no sujeito), o que, por um lado, torna sua utilização versátil e favorece sua difusão, mas, por outro, corre-se o risco de seu uso se tornar superficial. É uma noção complexa, porém, pode seduzir e levar a um encantamento vislumbrado pelas aparências e por sua ‘fama’, secundarizando os aspectos teóricos de seu estatuto epistemológico.

Na seção anterior ficou claro que atuação do professor Bernard Charlot na França orientando doutoramentos de brasileiros na década, a publicação do livro ‘Da relação com o saber [...]’ e sua vinda para o Brasil foram fatos importantes que impactaram a difusão da noção no país. De fato, a grande maioria dos trabalhos utilizam apenas os textos desse autor como principal referência nos estudos sobre a relação ao saber ou nos estudos que utilizam essa noção como ferramenta teórica. Na verdade, é comum encontramos muitos trabalhos que utilizam apenas o livro supracitado, ou mesmo somente trechos isolados desse livro, como única referência. Há pouca discussão teórica e um pronunciado silêncio epistemológico.

Essa observação nos leva a conjecturar a manifestação de um fenômeno que vamos designar de efeito Charlot. Em linhas gerais, trata-se de um tipo influência acadêmico-científica que funciona, por um lado, como propulsor da difusão, mas, por outro, de sua estagnação à nível teórico-metodológico. Isto é, considerando a trajetória da difusão da noção no Brasil, houve poucos debates e aprofundamentos conceituais e metodológicos de forma que os trabalhos geralmente continuam a utilizar uma base teórica construída nas décadas de 1980 e 1990 a partir de um contexto político-sociocultural francês. Em muitos casos, há uma importação das ideias sem uma devida transposição no sentido de fazer a teorização se adaptar ao contexto político-sociocultural brasileiro.

Obviamente que a riqueza e relevância da abordagem desenvolvida por esse pesquisador justifica em parte esse fenômeno. Porém, há também uma

relação ao saber (noção de relação ao saber) clivada por um tipo de *rapport reverencial* ao pesquisador em questão, do tipo que congrega mais seguidores do que interlocutores, no sentido de discutir, criticar, enfim, dialogar no plano teórico, prática fundamental para fazer evoluir teoricamente e metodologicamente a noção.

É claro que a relevância da abordagem desenvolvida por Bernard Charlot e seu engajamento como educador e pensador bastante atuante no cenário brasileiro e internacional é um fato inquestionavelmente importante. Entretanto, chamamos a atenção para outro fato, o de que há também nesse *rapport* uma certa *reverência* ao pesquisador que impede de se estabelecer uma relação crítica à noção. Em outras palavras, em alguns casos parece que a noção é utilizada mais porque, implicitamente, citar o autor e utilizá-lo como referência confere um certo valor ao trabalho do que pela pertinência e compromisso epistêmico-científico com a noção. Dessa forma, esse *rapport* pode atuar como uma ‘árvore que esconde a floresta’.

Utilizar a noção apenas para implicitamente valorizar o trabalho esconde parte substantiva de sua riqueza e complexidade – como por exemplo, sua bi-referencialidade (no saber e no sujeito), sua característica epistemológica multidisciplinar (teorizações a partir de diferentes disciplinas) e sua versatilidade que conferem um potente poder heurístico para as questões da Educação e da formação humana. Além disso, deixa embaixo do tapete problemas teóricos relevantes como a questão do posicionamento teórico em relação ao seu estatuto epistemológico (noção, conceito, teoria, paradigma); a questão terminológica (relação com o saber ou relação ao saber seriam as melhores formas de traduzir *rapport au savoir*?) e o fenômeno que em breve tentaremos esboçar que hora chamamos de efeito babel na produção científica; as divergências e/ou convergências entre as abordagens teóricas, etc.

Partindo para finalizar esse capítulo, destaco que o engajamento do professor Bernard Charlot nos estudos e pesquisas continuam sendo fundamentais e a interlocução entre pesquisadores iniciada a partir da segunda metade da década de 2010 tem se demonstrando uma importante via para o debate e implica em uma nova fase de difusão da noção. Chamo a atenção para a importância de se construir coletivamente uma agenda de estudos e pesquisas incluindo a realização de um evento nacional ou internacional nos próximos anos sobre a questão da relação ao saber para além da socialização das pesquisas possibilitar também o debate teórico e a avaliação das tendências e novas perspectivas que se abrem.

Concluo sugerindo mais três pontos: (1) avançar na vigilância epistemológica buscando considerar de maneira mais aprofundada as questões teóricas que estão implicadas na noção de relação ao saber, entre as quais, seu núcleo duro epistemológico, o posicionamento teórico (noção, conceito,

teoria, paradigma) e a questão terminológica; (2) avançar no esboço de uma teoria da relação ao saber considerando a questão antropológica como lugar de encontro das abordagens psicanalítica, didático-antropológica e socioantropológica e a ideia de programa de pesquisa epistemologicamente situado a partir de um núcleo duro multidisciplinar; cabe assinalar que o próprio Charlot (2021), em um texto recente sobre os fundamentos antropológicos para uma teoria da relação com o saber propõe uma fundamentação antropológica a partir das ideias desenvolvidas em seu livro *Educação ou Barbárie?* (CHARLOT, 2020); (3) considerar a possibilidade de estudos codisciplinares articulando as diferentes abordagens teóricas como um caminho fecundo a se explorar.

Agradecimentos

Aos professores Constantin Xypas e Bernard Charlot pela leitura e sugestões.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Andreia dos Anjos; CAVALCANTI, José Dilson Beserra. Panorama da produção científica acerca da noção de relação ao saber (rapport au savoir) no período de 2015 a 2020. In: *Relação com o saber nas Américas* (Relación con el saber em las Américas), Río Negro/Recife, 2022. (Capítulo 2).

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, 1999.

CÂMARA DOS SANTOS, Marcelo. A relação ao conhecimento do professor de Matemática. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE, 13. *Anais [...]*. Natal: Ed. UFRN, 1997a.

CÂMARA DOS SANTOS, Marcelo. Algumas concepções sobre o ensino e a aprendizagem em matemática. *Educação Matemática em Revista*, São Paulo, n. 12, p. 38-46, 2002.

CÂMARA DOS SANTOS, Marcelo. O professor de Matemática e sua relação ao conhecimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 20. *Anais [...]*. Caxambu, 1997b.

CAVALCANTI, José Dilson Beserra. *A noção de relação ao saber: história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira*. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2015.

CAVALCANTI, José Dilson Beserra. Le rapport au savoir: émergence, propagation et institutionnalisation en tant que notion dans les domaines des Sciences de l'Éducation et des Didactiques. *Academia (on-line)*, v. 19, p. 27-52, 2020.

CAVALCANTI, José Dilson Beserra; BRITO MENEZES, Anna Paula Avelar. Concepções de Ensino e Aprendizagem, Modelos Pedagógicos e a Ideia de Configuração Epistemológica. In: LIMA, Iranete; Franco, M. J. N.; CUNHA, K. C. (org.). *Reflexões sobre formação de professores e processos de ensino e aprendizagem*. 1. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. v. 3, p. 227-238.

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

CHARLOT, Bernard. Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*, v. 11, n. 1, p. 119-147, 1992.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, n. 97, , p. 47-63, maio 1996.

CHEVALLARD, Yves. Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. Communication aux 3es. *Journées d'étude franco-québécoises*. Université René-Descartes Paris 5, 17-18 juin, 2002.

CHEVALLARD, Yves. Conceitos Fundamentais da Didáctica: as perspectivas trazidas por uma abordagem antropológica. In: BRUN, Jean (dir.). *Didáctica das Matemáticas*. Lisboa: Instituto Piaget. 1996. p. 115-153.

CHEVALLARD, Yves. Pour une approche anthropologique du rapport au savoir. *Dialogue* (Réussir, du collègue au lycée: quelle approche des savoirs?), v. 155, 2015.

DOUADY, Régine. Evolução da relação com o saber em matemática na escola primária: uma crônica sobre calculo mental. *Em Aberto: Tendências em Educação Matemática*, Brasília, 1994. p. 33-42.

FRANCHI, Anna. Resolução de Problemas aritméticos verbais escolares: relação ao saber e contrato didático. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambú. *Anais [...]*, 1999.

GAUTHIER, Jacques. Imaginário da escola e relação com o saber de alunos e alunas de classes populares – estudo de caso em uma escola comunitária e em uma escola pública de Salvador (Bahia). In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 21. *Anais [...]*. Caxambú, 1998. p. 138-138.

GAUTHIER, Jacques; CABRAL, Ivone Evangelista. Os saberes populares e a sua relação com o saber e a pesquisa em enfermagem. *Revista Enfermagem*, Rio de Janeiro, UERJ, v. 3, n. 1, p. 77-84, maio 1995.

LAOT, Françoise F. Formateurs d'adultes et diffusion de la notion de rapport au savoir. Approche socio-historique. In: HOFSTETTER, Rita *et al.* *Savoirs*

en (trans)formation, De Boeck Supérieur “Raisons éducatives”, 2009.
p. 163-183.

RADFORD, Luis. *Theories in Mathematics Education: A Brief Inquiry into their Conceptual Differences*. Working Paper. Prepared for the ICMI Survey Team 7. The notion and role of theory in mathematics education. 2008.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 2

PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DA NOÇÃO DE RELAÇÃO AO SABER (*RAPPORT AU SAVOIR*) NO PERÍODO DE 2015 A 2020

Andreia dos Anjos Bastos¹

José Dilson Beserra Cavalcanti²

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

Em 2015, o professor Dilson Cavalcanti defendeu sua tese de doutorado que teve como tema central a noção de relação ao saber. Nesse trabalho, o autor investigou a história e epistemologia dessa noção, apresentou um esboço da difusão no cenário francófono e realizou um mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira³.

Cavalcanti (2015) considera que a noção de relação ao saber (*rapport au savoir*) é uma das noções mais relevantes no campo das Ciências da Educação na França, uma vez que aparece como verbete nos Dicionários de Educação⁴ e da Educação e Formação⁵ e foi escolhida como uma das 500 palavras-chave para a Educação e Formação ao longo da vida⁶ e uma e uma das 100 palavras da Educação⁷.

1 Mestra em Educação em Ciências e Matemática Universidade Federal de Pernambuco (PPGECM/UFPE). Membro do Núcleo de Pesquisa da Relação ao Saber (NUPERES).

2 Coordenador do Pós-graduação Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco (PPGECM/UFPE). Núcleo de Pesquisa da Relação ao Saber (NUPERES). Membro da Rede Internacional de Pesquisadores REPERES.

3 No capítulo anterior, esse autor aborda de maneira particular a questão da difusão da noção, em especial, no Brasil.

4 COSNEFROY, Laurent, "Rapport au savoir", in Dictionnaire de l'éducation. In: VAN ZANTEN, Agnès (sous la direction de), Presses universitaires de France/Paris, 2008, p. 597-599; versão em língua portuguesa – COSNEFROY, Laurent. "Relação com o saber". In: Dicionário de educação, VAN ZANTEN, Agnès. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

5 BEILLEROT, Jacky. Article – *Rapport au savoir*. Dictionnaire de l'éducation et la formation, 1997.

6 FRANCIS, Danvers. *500 mots clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. PU du Septentrion, 2003.

7 RAYOU, Patrick; VAN ZANTEN, Agnès. *Les 100 mots de l'éducation*, Paris: Presses Universitaires de France "Que sais-je?", 2011.

Esse autor destaca a natureza teórica multidisciplinar da noção de relação ao saber e sua vocação para transpassar fronteiras tanto disciplinares, quanto geográficas. Uma vez que nos últimos 30 anos, evidenciou-se ampla produção bibliográfica envolvendo problemáticas e contextos bastante diversificados em países francófonos (e.g. Bélgica; Suíça; Canadá), hispanófonos (e.g. Espanha, Argentina, Chile, Uruguai, Colômbia); lusófonos (Portugal; Brasil); entre outros.

A partir de 2018, o professor Dilson Cavalcanti funda o Núcleo de Pesquisa da Relação ao Saber (NUPERES)⁸, um grupo de pesquisa multidisciplinar que reúne pesquisadores e estudantes de diversas áreas do conhecimento voltados ao estudo desta noção. Uma das linhas de pesquisa desse grupo é referente ao Mapeamento em Pesquisa Educacional, que tem sido utilizado em diversos trabalhos (e.g. Cavalcanti e Brito Lima, 2018; Bastos e Cavalcanti, 2018a; 2018b; Do Vale, Cavalcanti e Morais, 2018; Morais, Cavalcanti e Do Vale, 2018; Alves e Cavalcanti, 2020) como forma de organização e análise da produção científica.

O grupo utiliza o mapeamento na perspectiva proposta por Cavalcanti (2015) que foi inspirada no trabalho de Biembengut (2008). Em sua tese, Cavalcanti (ibid.) repertoriou um conjunto de 241 referências bibliográficas distribuídas em quatro (04) territórios da produção científica (teses, dissertações, artigos publicados em periódicos e comunicações científicas apresentadas em eventos) que faziam menção direta no título à problemática da relação ao saber (*rapport au savoir*).

Em 2018, apresentamos uma comunicação científica no XII EDUCON⁹, Bastos e Cavalcanti (2018a), com uma versão inicial de um estudo de mapeamento considerando o período posterior ao mapeado em Cavalcanti (2015), no caso, de 2015 a 2018. Essa versão foi retomada e revisada em Bastos e Cavalcanti (2018b)¹⁰ para composição do dossiê temático – Relação com o Saber – do *International Journal Educations and Teaching* (IJET PDVL).

O presente capítulo¹¹, portanto, refere-se a uma versão atualizada até o ano de 2020, articulando e complementando as referências repertoriadas nos mapeamentos realizados em Cavalcanti (2015) e Bastos e Cavalcanti (2018a; 2018b).

8 Vinculado ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Matemática do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. Endereço para acessar o espelho do grupo no diretório da CAPES: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3755440118644873.

9 Disponível em: http://educonse.com.br/xiicoloquio/publicacao_eixos.asp.

10 Disponível em: <https://ijet-pdvl.com/index.php/pdvl/article/view/66>.

11 Os autores receberam autorização do periódico *International Journal Educations and Teaching* (IJET PDVL) para publicar o artigo BASTOS e CAVALCANTI (2018B) como base para o capítulo deste livro.

Considerações acerca da noção de Relação ao Saber

O NUPERES em seus estudos utiliza alguns princípios a partir da história e epistemologia da noção de relação ao saber (cf. Cavalcanti, 2015). Por exemplo, apesar de reconhecermos que, no Brasil e países hispanófonos é mais comum a tradução da expressão ‘rapport au savoir’ como ‘relação com o saber’ ou ‘relación con el saber’, optamos por utilizar ‘relação ao saber’, por ser uma tradução mais próxima do sintagma ‘rapport au savoir’, conforme é bem demonstrado no capítulo 4 – Considerações Teóricas e Terminológicas – da tese de Cavalcanti (ibid.).

Consideramos imprescindível reconhecer que a noção de relação ao saber tem um núcleo duro epistemológico multidisciplinar constituído por diferentes abordagens teóricas (ver Cavalcanti, 2015; Cavalcanti, 2020 e Cavalcanti, 2022 – primeiro capítulo desse livro). Além disso, também utilizamos em nossos estudos como referência o *framework* das cinco (05) fases de desenvolvimento da noção de relação ao saber propostas por Cavalcanti (2015), também descritas no capítulo anterior (Cavalcanti, 2022). Desse modo, esse capítulo está vinculado aos estudos da quinta fase, universalização como difusão da noção além do cenário francófono. Esse capítulo também tem relação direta com o anterior, que abordou de maneira crítico-sintética a difusão da noção no Brasil. Em nosso caso, o estudo aqui apresentado é mais exploratório e descritivo, acerca das referências bibliográficas.

Como já mencionamos, Cavalcanti (ibid.) construiu também um panorama da utilização da noção de relação ao saber na literatura científica brasileira até o ano de 2015. Esse panorama refere-se a um mapeamento da produção científica que culminou num inventário organizado em quatro (04) apêndices no qual foram repertoriadas 241 referências bibliográficas referentes à: 17 teses, 55 dissertações, 41 artigos publicados em periódicos e 128 comunicações científicas publicadas em anais de eventos.

Analisando esse mapeamento, verificamos que o processo de difusão da noção na literatura científica brasileira inicia-se nos anos 90, desde então, observa-se uma tendência de crescimento da produção científica, de maneira especial, nos campos da Educação e do Ensino. Constata-se, ainda, o poder heurístico da noção através dos diversos contextos nos quais é utilizada.

Do mapeamento em pesquisa educacional

Para o desenvolvimento deste estudo, considerou-se a perspectiva do *mapeamento em pesquisa educacional* desenvolvido por Biembengut (2008) e adaptado por Cavalcanti (2015). De acordo com Biembengut (ibid., p. 71), “cada pesquisa que se desencadeia insere-se em uma rede preexistente e seu

valor é relativo à contribuição a essa rede”. Contudo, a autora argumenta que nem sempre a produção científica tem partido das últimas pesquisas nem “apresenta o que já existe sobre o tema, *quantos, quem e onde* já fizeram algo a respeito, que *avanços* foram conseguidos e *quais* problemas estão em aberto para serem levados adiante” (ibid. p. 73, itálico da autora).

Estes são alguns dos argumentos que levaram a inserção da linha de pesquisa ‘mapeamento em pesquisa educacional’ no NUPERES. Concordando com estes argumentos, Cavalcanti (2015) utilizou-os, conforme ilustramos com a citação a seguir, para distinguir dois direcionamentos de mapeamentos – o *horizontal* e o *vertical*.

Os termos e os respectivos questionamentos que a autora destaca na citação, em nossa compreensão, permite-nos fazer uma distinção sobre o direcionamento do mapeamento. Os questionamentos **quantos, quem e onde** já fizeram algo a respeito? ‘apontaria para um estudo exploratório horizontal se concentrando mais no relevo observável das produções científicas, isto é, na topologia do território. Já os questionamentos ‘**que** avanços foram conseguidos e **quais** problemas estão em aberto para serem levados adiante’ indicaria um estudo vertical que poderia ter como orientação o que está sob (isto é, os trabalhos já desenvolvidos – indicariam tendências) e o que está sobre (isto é, os trabalhos que podem ser desenvolvidos – indicariam perspectivas) a superfície da literatura científica (Cavalcanti, ibid. p. 219, negritos do autor).

Compreendemos o *mapeamento horizontal* como um estudo exploratório-descritivo que permite esboçar um panorama geral da produção científica em seus diferentes territórios (teses, dissertações, artigos publicados em periódicos e comunicações científicas publicadas em eventos). Tal panorama pode ser tomado como um mapa, um instrumento norteador que possibilitará ao pesquisador uma visualização da diversidade de contextos nos quais a noção de relação ao saber é utilizada e oferecerá um conjunto de informações básicas que permitam identificar os trabalhos que lhe interessem.

Assim como um mapa, não há indicação de destinos a seguir, trata-se apenas da sistematização das informações sobre o conjunto (ou subconjunto – que pode ser temático ou por período) da produção científica. O mapeamento vertical, por sua vez, tem natureza analítica e pode ser compreendido na perspectiva das revisões sistemáticas, dos estudos de revisão da literatura ou dos estados do conhecimento/da arte.

Nesse artigo, fomos orientados pelos questionamentos **quantos, quem e onde**. Assim, quantos trabalhos, no geral e em cada território foram publicados? No caso das teses e dissertações, quem foram os autores, orientadores e coorientadores? Quando e em quais programas de pós-graduação foram

defendidas? Dessa forma, esboçamos o panorama da produção científica sobre a noção de relação ao saber no período de 2015 a 2020, adotando, portanto, a perspectiva do mapeamento horizontal (cf. Cavalcanti, 2015).

Procedimentos

O estudo inicial que gerou uma comunicação científica para o XII EDUCON foi realizado entre os meses de abril e maio de 2018. Após a seleção dessa comunicação para composição no dossiê temático – Relação com o Saber da IJET-PDVL, realizamos nova pesquisa contemplando o período de maio de 2018 até o início de dezembro do mesmo ano. Em virtude do convite para integrar o livro *Investigações sobre a Relação ao Saber nas Américas*, realizamos um novo levantamento compreendendo as produções publicadas no período de dezembro de 2018 até dezembro de 2020.

Em razão da variedade de fontes disponibilizadas virtualmente, elegemos, como via principal de acesso às informações, o sistema de documentos disponibilizados em hipermídia (*world wide web*). Esse caminho tem sido amplamente utilizado em estudos de mapeamentos uma vez que grande parte das produções acadêmico-científicas está progressivamente sendo disponibilizadas via indexação em bases de dados (como, por exemplo, bibliotecas digitais, bancos de teses, periódicos e repositórios *on-line*). Atualmente, universidades, centros e grupos de pesquisas fazem uso do ambiente virtual para organizar e disponibilizar suas informações.

Por se tratar de um estudo de natureza exploratória e descritiva, os procedimentos adotados foram diversificados, incluindo, por exemplo, consultas randômicas em motores de buscas (e.g. *google*; *google acadêmico*); consultas sistemáticas em plataformas oficiais (e.g. plataforma Lattes; domínio público; bancos de teses), contemplando produções publicadas, exclusivamente, em português.

Em nossa pesquisa focamos apenas os títulos das produções científicas. Para direcionar a busca, utilizamos, de forma cruzada, as palavras-chave ‘*relação*’ e ‘*saber*’, considerando válidos os resultados que apresentassem as preposições ‘*ao*’ e ‘*com*’ e descartando os resultados com o conectivo ‘*de*’ e suas variações (do, dos). Desse modo, esclarecemos que não consideramos os trabalhos que utilizaram a noção de relação ao saber como fundamentação teórica, porém não apresentam referência direta em seus títulos.

No que diz respeito ao período analisado, para evitar duplicidade, desconsideramos as referências que foram apresentadas no mapeamento de Cavalcanti (2015), excetuando as que foram sinalizadas como ‘em desenvolvimento’, pois estas não foram contabilizadas em sua análise. Portanto, no ano de 2015, em nosso mapeamento, constarão as produções sinalizadas

como ‘em andamento’ por Cavalcanti (2015) e que se encontram concluídas, bem como, outras que ocasionalmente não foram alcançadas naquela investigação. Os territórios da produção científica analisados foram: (1) teses; (2) dissertações; (3) artigos publicados em periódicos.

Resultados e discussão

A seguir será apresentado o panorama da produção científica brasileira acerca da noção de relação ao saber, considerando o período entre 2015 e 2020. Na análise dos territórios (teses e dissertações) destacaremos as informações respectivas ao autor, orientador, coorientador, ano da defesa e programa de pós-graduação no qual a pesquisa foi desenvolvida. Por fim, no território (3) – artigos publicados em periódicos, serão apresentados dados respectivos ao ano, periódico e total de publicações.

Território (1): teses

Obviamente esse é o principal território da produção científica. Não obstante, é também o território no qual se espera a menor quantidade de produções. No entanto, o número de referências aqui inventariadas ratifica a consolidação da noção de relação ao saber enquanto problema de pesquisa no segmento da Educação. Em nosso mapeamento identificamos doze (12) teses defendidas no período de 2015 a 2020 que fazem menção direta no título à noção de relação ao saber. O quadro 1 apresenta as informações gerais dessas produções. As referências bibliográficas respectivas a esse território estão elencadas no apêndice A.

Quadro 1 – Síntese das Teses: autor, ano, o orientador(a) /coorientador(a)

n.	Autor da tese	Ano	Orientador(a)/coorientador(a)
1	José Dilson Beserra Cavalcanti	2015	Anna Paula de Avelar Brito Lima
2	Diego Fogaça Carvalho	2016	Marínez Meneghello Passos
3	Lucas da Silva Maia	2016	Alice Helena Campos Pierson
4	Clívio Bueno Soares Terceiro	2017	Maria Clara Bueno Fischer
5	Luciana Silva dos Santos Souza	2017	Marcelo Câmara dos Santos. Nadja Maria Acioly Régnier. (coorientadora)
6	Elissandra Silva Santos	2018	Bernard Charlot José Alberto Correia (coorientador)
7	Valéria Maria de Lima Borba	2018	Anna Paula de Avelar Brito Lima José Dilson Beserra Cavalcanti (coorientador)
8	Wellington Hermann	2018	Marínez Meneghello Passos
9	Quênia Côrtes dos S.Simões	2018	Ernesto Sérgio Bertoldo

continua...

continuação

n.	Autor da tese	Ano	Orientador(a)/coorientador(a)
10	Bruno dos Santos Simões	2018	José Francisco Custódio Filho.
11	Carla Roberta Sasset Zanette	2019	Nilda Stecanela. Bernard Charlot (coorientador)
12	Viviane Andrade de O. Dantas	2020	Veleida Anahí da Silva

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme é possível observar, no ano de 2015 identificamos apenas uma (01) tese que, por sua vez, foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) por José Dilson Beserra Cavalcanti. No ano seguinte, identificamos a tese de Diego Fogaça Carvalho que foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PECEM) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a tese de Lucas da Silva Maia que foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Em 2017, identificamos duas (02) teses, uma (01) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), defendida por Clívio Buenno Soares Terceiro e uma (01) no PPGEC/UFRPE por Luciana Silva dos Santos Souza. No ano de 2018 identificamos cinco (05) teses, sendo a de Elissandra Silva Santos vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), a de Valéria Maria de Lima Borba defendida no PPGEC/UFRPE, a de Wellington Hermann que foi defendida no PECEM da Universidade Estadual de Londrina (UEL), a de Quênia Cortês dos Santos no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a de Bruno dos Santos Simões, defendida na Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT/UFSC).

Em 2019 e 2020, identificamos apenas uma (01) tese defendida por ano. Assim, Carla Roberta Sasset Zanette defendeu em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e Viviane Andrade de Oliveira em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Podemos dizer que a produção científica de teses contendo no título referência direta à noção de relação ao saber manteve certa regularidade no período analisado, apresentando crescimento no ano de 2018.

Em relação aos locais nos quais as 12 teses foram defendidas identificamos oito (08) programas de pós-graduação, sendo uma (01) no PPGEDU/

UFRGS, duas (02) no PPGED/UFS, uma (01) no PPGE/UFU, uma (01) no PPGE/UFSCar, uma (01) no PPGECT/UFSC, uma (01) no PPGEdu/UCS, duas (02) no PECEM/UFL e três (03) no PPGE/UFRRPE.

Território (2): dissertações

Nesse território identificamos 21 dissertações defendidas no período de 2015 a 2020 que fazem menção direta no título à noção de relação ao saber. O quadro 2 apresenta as informações gerais dessas produções. As referências bibliográficas respectivas a esse território estão elencadas no apêndice B.

Quadro 2 – Síntese das dissertações: autor, ano da defesa, orientador e coorientador

n.	Autor da dissertação	Ano	Orientador(a)/coorientador(a)
1.	Daiane Lira	2015	Telmo Marcon
2.	Edvanilson Santos de Oliveira	2015	Abigail Fregni Lins
3.	Ethiana Sarachin da S. Ramos	2015	Sueli Salva
4.	Juliana Pires da Silva	2015	Mérciles Thadeu Moretti.
5.	Angela Maria Pacini Schu	2015	Elisabete Zardo Burigo
6.	Ildema Gomes Aragão	2016	Veleida Anahi da Silva
7.	Heron Omar Arraya Cázon	2016	Odisséa Boaventura de Oliveira
8.	Amanda Maria Rabelo Souza	2016	Edinéia Tavares Lopes
9.	Víctor Cherubin Alves	2016	Maria do Carmo de Sousa
10	Adriana de Fátima N. Carvalho	2017	Ivanilda Higa
11	Juliana Cristina Correa	2017	Denise de Freitas
12	Karina Sales Vieira	2017	Ana Maria Freitas Teixeira
13	Klertianny Teixeira do Carmo	2017	Maria Eleni Henrique da Silva.
14	Wildma Mesquita Silva	2018	Maria Celeste Reis F. de Souza
15	Fábio Alves de Oliveira	2018	Elisabete dos Santos Freire
16	Lucas da Silva Martines	2018	Sueli Salva
17	Eryck de Souza Dieb	2018	Eduardo Santos J. Rodrigues
18	Suelen Aparecida Mondek	2018	João Paulo Camargo de Lima
19	Maria Luceilda de Oliveira	2019	José Dilson Beserra Cavalcanti Ana Paula Avelar de Brito Lima (coorientadora)
20	Mariana Ferreira da Silva Morais	2019	José Dilson Beserra Cavalcanti
21	José Wesley Ferreira	2019	Denize da Silva Souza.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Analisando o quadro 2, verificamos que em todos os anos entre 2015 e 2019, foram defendidas dissertações de mestrado nas quais foi possível identificar alguma menção ao tema relação ao saber em seus títulos. De fato,

observamos, de acordo com o quadro 2, uma produção de 3 a 5 dissertações por ano nesse período. Assim, em 2015 e 2018, foram identificadas 10 dissertações, cinco (05) em cada ano; em 2016 e 2017 foram oito (08) dissertações, sendo quatro (04) em cada ano. Em 2019 foram três (03) dissertações e no ano de 2020, não identificamos nenhuma dissertação defendida nesse critério (menção direta à noção em seu título).

Em relação às instituições, temos que as 21 dissertações foram defendidas em 16 programas de pós-graduações diferentes, sendo que no programa PPGE-CIMA/UFS foram três (03), nos programas PPGED/UFPR, PPGECM/UFPE e PPGED/UFMS foram duas (02) dissertações defendidas em cada e, nos demais programas (PPGED/UFPE; PPGEDB/UFS; PPGED/UFC; PPGECM/UEPB; PPGEDCT/UFSC; PPGEMAT/UFRS; PPGED/UFSCar; PPGEDB/UFC; PPGED/UFS; PPGGIT/UNIVALE; PPGPED/UFSCar; e PPGEDF/USJT), foi uma (01) dissertação defendida em cada um.

Território (3): artigos publicados em periódicos

Nossa pesquisa no território *artigos publicados em periódicos* identificou um conjunto de 74 referências bibliográficas que estão organizadas no apêndice C deste livro. As informações gerais (ano, periódico e quantitativo) acerca dessas produções estão dispostas no quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Publicações em periódicos distribuídos por: ano, periódico, quantidade

Ano	Periódicos	Quant.
2015	<ul style="list-style-type: none"> • Atas de Pesquisa em Educação • Boletim de Educação Matemática • Educação Online • Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia 	04
2016	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Matemática Pesquisa • Arquivo Brasileiro de Psicologia • Investigações em Ensino de Ciências • RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade • Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar • Educação & Realidade • Revista Brasileira de História, Educação e Matemática 	10
2017	<ul style="list-style-type: none"> • Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino • Cadernos Cenpec • Acta Scientiae • Caminhos da Educação Matemática em Revista • Educar em Revista • Educação Química em Punto de Vista • Educação Matemática Pesquisa 	08

continua...

continuação

Ano	Periódicos	Quant.
2018	<ul style="list-style-type: none"> • Ciência & Educação • South American Journal of Basic Education, Technical and Technological • Revista Eletrônica de Educação • Investigações em Ensino de Ciências • International Journal Education and Teaching – PDVL • Revista Interdisciplinar de Ciência Aplicada • Revista Humanidades e Inovação • Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte) • Motrivivência 	26
2019	<ul style="list-style-type: none"> • Revista de Estudos de Cultura • Revista Debates em Ensino de Química • Investigações em Ensino de Ciências • Revista Katálysis, • Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas • CIAIQ2019 • Revista GepesVida • Revista @mbienteeducação • Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica • Paradigma 	19
2020	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Online • Revista Prática Docente • Pro-Posições • Revista de Ensino de Ciências e Matemática • Revista Cocar. • Educación Química • Educação e Pesquisa 	07
Total de artigos publicados em periódicos entre 2015-2020		74

Fonte: Elaborado pelos autores.

Neste território encontramos produções respectivas aos artigos publicados em revistas científicas em todos os anos do período mapeado. É possível verificar um aumento significativo de produções no ano de 2018, com destaque para o dossiê temático – Relação com o Saber – publicado pelo *International Journal Educations and Teaching* (IJET PDVL).

O total dos 74 artigos foi publicado em 40 periódicos. Assim, 12 foram publicados no *International Journal Education and Teaching – PDVL*, oito (08) na *Revista de Estudos de Cultura*, cinco (05) artigos na revista *Investigações em Ensino de Ciências*, três (03) na *Ciência & Educação*. Nas revistas *Acta Scientiae*, *Educação Matemática Pesquisa* e *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar* foram publicados dois (02) artigos em cada. É interessante ressaltar que essas sete (07) revistas citadas publicaram 34 do total de 74 artigos, o que corresponde a 46% da produção científica nesse terceiro território. Os demais periódicos publicaram apenas um artigo cada.

Considerações gerais e síntese

Nesse capítulo apresentamos um panorama geral da produção científica acerca da noção de relação ao saber através de um estudo exploratório-descriutivo nos territórios teses, dissertações e artigos publicados em periódicos no período de 2015 a 2020. É importante ressaltar que esse estudo considerou exclusivamente as produções que fazem menção direta em seu título à noção de relação ao saber. Nessa perspectiva, foi possível repertoriar um conjunto de 107 referências bibliográficas distribuídas em 12 teses, 21 dissertações e 74 artigos publicados em periódicos.

No que diz respeito às teses, apontamos a UFRPE como a instituição com a maior quantidade de produções no período analisado (25%, isto é, 03 de um total de 12). Vale mencionar que as três (03) teses defendidas foram produzidas e orientadas por pesquisadores vinculados ao NUPERES. Já em relação às dissertações, a instituição com maior produção foi a UFS (19%, isto é, 04 de um total de 21).

Considerando o território dos artigos publicados em periódicos, chamamos a atenção para o ano de 2018 que teve 31% do total. Ressaltamos também o fato de que apesar de verificarmos uma tendência de dispersão, respectivo a distribuição dos 74 artigos em 40 revistas, nota-se que as revistas *International Journal Educations and Teaching* (IJET PDVL) e *Investigações em Ensino de Ciências* concentraram 27% da produção, isto é, 20 dos 74 artigos. Desse modo, compreendemos que estas revistas, no período analisado, podem ser apontadas como os principais veículos de difusão da noção de relação ao saber nesse território.

Destacamos a natureza descritiva e panorâmica do estudo ora realizado e sua importância para orientar tanto os estudos internos que desenvolvemos no NUPERES quanto para auxiliar os pesquisadores sobre a diversidade (que pode ser consultada nas referências repertoriadas nos apêndices) e estado atual das pesquisas respectivas à noção de relação ao saber.

Estes resultados despertaram reflexões acerca do desenvolvimento da produção científica e nos impulsionam a planejar novos estudos. Entre as possibilidades, estamos considerando no NUPERES a realização de dois estudos. Um comparativo e integrativo entre esse panorama específico do período de 2015 a 2020 e o panorama construído por Cavalcanti (2015) que abrangeu um período de 1994 a 2015 e outro de revisão sistemática na perspectiva de um mapeamento vertical para analisar as principais tendências e sinalizar novas perspectivas de estudo e pesquisa da relação ao saber.

REFERÊNCIAS

Biembengut, M. (2008). *Mapeamento na Pesquisa Educacional*. Editora Ciências Modernas Ltda.

Cavalcanti, J. D. B. (2015). *A noção de relação ao saber: história e epistemologia; panorama do cenário francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil. Orientadora: Profa. Dra. Anna Paula de Avelar Brito Lima.

Charlot B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma Teoria*. Artmed.

NUPERES. (2018). A Relação ao saber do professor. *Projeto de Pesquisa do Núcleo de Pesquisa da Relação ao Saber*. Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Matemática, Centro Acadêmico da Universidade de Pernambuco. Manuscrito.

CAPÍTULO 3

RELAÇÃO COM O SABER NA PESQUISA COM JOVENS/ESTUDANTES COMO “SUJEITOS SOCIAIS/SINGULARES”

Rosemeire Reis¹

A aprendizagem pode ser definida como uma atividade auto referencial: o saber novo deve ser traduzido no código das experiências das aprendizagens anteriores, antes de achar seu lugar sistema de saberes disponíveis. Esse código é ele mesmo o resultado único de um empilhamento de experiências de aprendizagem que constitui a biografia da aprendizagem. [...] Os processos de aprendizagens são assim construções biográficas socialmente inscritas (DELORY-MOMBERGER, 2005, p. 90).

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar aspectos da apropriação da noção da “relação com o saber”, apreendidos em meu percurso de formação como pesquisadora, em especial, pelas aprendizagens obtidas nos estudos com jovens/estudantes, enquanto “sujeitos singulares sociais”. Descreve sucintamente elementos de duas pesquisas realizadas a partir dessas apropriações, como também aponta questões que considero importante aprofundar.

Desde os estudos doutorais interesse-me pela “relação com o aprender” das juventudes, pelos processos de interpretação do social que produzem os “sentidos” das aprendizagens, em outras palavras, conforme a epígrafe de Delory-Momberger, pelos modos como se produzem os saberes auto referencias, nos diferentes espaços sociais e, especialmente, na escola².

Portanto, a noção de “relação com o saber” tem sentido nas minhas indagações de pesquisa se focalizada numa perspectiva ampla, enquanto “relação com o mundo, com os outros e com si mesmos”, construída pelos sujeitos,

1 Universidade Federal da Alagoas.

2 A partir de um estágio pós-doutoral supervisionado por Christine Delory-Momberger, pela Universidade Paris XIII, entre e 2017 a pesquisa biográfica passa a se articular com meus estudos. Atualmente coordeno uma pesquisa sobre “a construção de jovens como estudantes na universidade”, com apoio financeiro do CNPq e bolsa produtividade. Proponho articular a perspectiva “biográfica” para estudar esses sujeitos como singulares/sociais.

nas aprendizagens apreendidas em diferentes dimensões da vida e não apenas a relação com um saber-objeto” (CHARLOT, 2000). Interessa-me também os confrontos para aprender conhecimentos que a “escola” se propõe a ensinar ou, em outras palavras, os processos pelos quais os/as jovens estabelecem a “relação com os saberes”, enquanto “relações com os saberes-objeto como o próprio saber objetivado, isso é, quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento” (CHARLOT, 2000, p. 86).

Sem a intenção de uma análise exaustiva, pretendo neste artigo trazer elementos que considero importantes nos diálogos estabelecidos em torno da noção da relação com o saber. Na primeira parte apresento como compreendo a noção; na segunda esboço aspectos de meu encontro com ela e os caminhos trilhados posteriormente, em especial, na pesquisa de pós-doutorado, supervisionada por Bernard Charlot, produzida no âmbito do grupo Juventudes, Culturas e Formação, pelo Centro de Educação, UFAL. Para finalizar, apresento uma questão que emerge das pesquisas em andamento.

Relação com o saber numa perspectiva sócio antropológica

As pesquisas que realizo propõem estudar a “relação com o saber” de homens e mulheres numa perspectiva sócio antropológica (CHARLOT, 2000; DELORY-MOMBERGER, 2005; FERRAROTTI, 2009). Partem do pressuposto de que o sujeito é inacabado, social e singular. Conforme Ferrarotti “cada vida humana revela-se como uma reapropriação singular do universo social e histórico que o circunda. Podemos conhecer o social partindo da especificidade irredutível de uma práxis individual” (2009, p. 72).

Recorro às contribuições de Charlot (2000) para explicar que somos seres humanos inacabados. Para nos tornar sujeito precisamos entrar em um mundo que já existe, mediante a educação. Em razão deste inacabamento somos movidos por desejos, construídos na relação que são estabelecidas com os “outros” em sociedade.

Cada indivíduo é social porque ocupa uma posição no espaço social; e singular, pois interpreta e atribui sentidos ao mundo apropriando as experiências partilhadas nos diferentes espaços sociais. É preciso aprender para entrar nesse mundo o que pressupõe a participação em atividades nos diferentes espaços sociais, que possuem suas lógicas específicas, construídas historicamente. É necessário agir no mundo, nos apropriar dele a partir dos sentidos atribuídos a essas atividades. Conforme Charlot (2000) que ninguém aprende pelo sujeito, mas ele pode aprender através da mediação do outro, participando de uma atividade.

Mas como compreendo a noção de “sujeito singular/social”? A noção de relação com o saber parte do pressuposto de que as aprendizagens, consideradas em um sentido amplo, permitem cada um adentrar à condição humana. Portanto, a singularidade é construída pela apropriação do social. Tais aprendizagens se realizam pelo confronto com diferentes lógicas de aprender. É importante salientar que, se os indivíduos precisam entrar em certas atividades para aprender, não significa que tenham acesso às mesmas atividades no decorrer de suas vidas. As condições econômicas, os processos de socialização, os recursos culturais e sociais, o lugar de gênero, inscrevem os sujeitos em diferentes práticas sociais. Essa desigualdade de chances a princípio não condicionam os percursos de cada um na sociedade, mas produzem as diferenças de oportunidades para o domínio de determinadas aprendizagens. Tais desigualdades produzem representações individuais e sociais à propósito das capacidades em relação aos desafios de aprender nos diferentes espaços sociais. Não é apenas a questão do acesso às diferentes atividades que importa, mas, também, as maneiras como os sujeitos se engajam nestas atividades com os quais são confrontados. Tais questões são problematizadas nos estudos que realizo.

Encontros com a noção de relação com o saber

Retomo alguns aspectos de meu percurso de vida, que me levaram ao encontro da noção relação com o saber. No final do mestrado um artigo de Bernard Charlot, denominado “Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia marca meu encontro com a noção de “relação com o saber”³. Nas análises da dissertação de mestrado identificava que uma das dificuldades para exercer a profissão nas escolas públicas eram explicadas pelos/as professores/as pelo não envolvimento de seus estudantes com os estudos⁴. O artigo de Charlot tinha como questão de pesquisa justamente: “*que sentido tem para uma criança o fato de ir para escola e aprender coisas, o que a mobiliza no campo escolar, o que a incita a estudar*”? (CHARLOT, 1996, p. 49).

Essa inquietação me leva a construir o problema de pesquisa que resulta na tese de doutorado defendida em 2006: “Relação de jovens/alunos do ensino médio com os saberes escolares: encontros e desencontros”, sob a orientação de Helena Chamlian, pela FEUSP.

3 Tal artigo publicado em 1996 é a tradução de outro denominado “Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue”. publicado na revista “Les Sociétés Contemporaines” pela Harmattan, n. 11-2, em 1992. Ele apresenta resultados de uma pesquisa francesa.

4 Ver livro: REIS, Rosemeire (2006). *Os professores da escola pública e a educação escolar dos filhos: uma contribuição ao estudo da profissão docente*. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 255 p.

O objetivo da pesquisa era investigar os três anos de experiência escolar de um grupo de jovens em uma escola pública de ensino médio, focalizando principalmente suas relações com os saberes propiciados por esta instituição e suas interpretações sobre trabalho realizado para a apropriação desses saberes. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, tendo como metodologia o “espaço local como um site”, conforme Van Zanten (2001), com a análise a partir do cruzamento e interpretação dos achados⁵. Destaco a parte da pesquisa que realiza uma análise aprofundada dos achados de quatro estudantes, que escreveram o inventário de saber⁶ no primeiro ano, que tinham participado de uma entrevista no segundo ano e de outra no terceiro ano, sendo possível identificar aspectos significativos do processo de construção da relação com o aprender dessas jovens, como estudantes do ensino médio, o que contribui para o estudo das juventudes como sujeitos singulares sociais. Apresento tal análise no artigo denominado: “Experiências partilhadas e singulares na escolarização de jovens-alunas no ensino médio em moratória breve” (2014).

A pesquisa de doutorado estava inserida em um estudo maior, coordenado por Helena Chamlian e Isabel Galvão. Marília Sposito, integrante da equipe, me apresenta às bases teóricas e metodológicas da Sociologia da Juventude⁷ (SPOSITO, 2004; PAIS, 2003; DAYRELL, 2009; ABRAMO, 2005), tendo como pressuposto a juventude como categoria sócio histórica e heterogênea. A partir de então busco aprimorar os caminhos para pesquisar os/as jovens “reais”, com suas inscrições de classe, de gênero, de raça, com seus modos de expressão, com modos compartilhados e singulares de se relacionar com o mundo, com os outros e com si mesmos.

Outra experiência marca minhas escolhas teóricas e metodológicas. No período de doutorado realizo um estágio doutoral, de setembro de 2003 a setembro de 2004, pela Universidade Paris XIII, sob a supervisão de Jean Biarnès⁸, que possibilita minha participação em seminários de formação com equipes de pesquisa francesas

Nesse período identifico duas grandes equipes que trabalhavam com a noção da relação com o saber. Uma delas coordenada por Jacky Beillerot e

5 Foram analisados 2093 questionários, 271 inventários de saber produzidos quando estavam no primeiro ano (2002), uma primeira entrevista no segundo ano (2003) e segunda entrevista, no terceiro ano.

6 Inventários de saber é um instrumento de pesquisa elaborado e aprimorado por Charlot. Trata-se de um texto escrito pelo participante da pesquisa para responder às questões: “aprendi coisas em casa, no bairro (cité), na escola e em outros lugares. O que para mim é importante em tudo isso? E agora o que espero?” (1996, p. 51).

7 O doutorado estava inserido na pesquisa-ação “A gestão da violência e da diversidade na escola”, iniciada em outubro de 2001 e finalizada em janeiro de 2004.

8 Como parte da pesquisa-ação realizo um intercâmbio com Universidade Paris XIII e tive a oportunidade de frequentar disciplinas e dialogar com alguns professores, dentre eles, o Jean-Ives Rochex e a Elisabeth Bautier, da Universidade Paris 8 e com Agnès Van Zanten, da École des Hautes Études.

continuado por Nicole Mosconi e Claudine Blanchard-Laville⁹, denominada Centro de Pesquisa Educação e Formação (Centre de Recherche Éducation et Formation – CREF), com publicação de trabalho coletivo em 1989, que desenvolvia a noção por teorias psicanalíticas e a outra, criada em 1987, de Bernard Charlot, denominada “Educação, Socialização e Coletividades Locais” (Éducation, Socialisation, Collectivités Locales – ESCOL), pela Universidade Paris VIII, que articulava conhecimentos interdisciplinares, mas voltados à Sociologia da Educação.

Apreendo os pressupostos dos dois principais grupos franceses que trabalham com a noção da relação com o saber a partir do livro “Du rapport au savoir à l’Ecole et à l’Université”, organizado por Colette Laterrasse e publicado em 2002. Destaco como referência o artigo do capítulo “Relação com o saber: conceitos e operacionalizações” (Le rapport au savoir: concepts et opérationnalisations), no qual os autores apresentam aspectos de sua gênese histórica, da construção da relação com o saber como conceito (conforme denominam), convergências e divergências entre o grupo coordenado por Beillerot e o grupo coordenado por Bernard Charlot (da Universidade Paris VIII). Não há condições nesse artigo de tratar dessas questões. Alguns pesquisadores na atualidade fazem pertinentes aprofundamentos nesse sentido, dentre eles Cavalcanti (2015) e Soledad Vercellino (2018). Participo por dois semestres do seminário “Systèmes éducatifs, socialisation des jeunes et processus de marginalisation” (2003-2004) com Jean Yves Rochex e Elisabeth Bautier¹⁰ que foram importantes na minha formação como pesquisadora. Os referenciais teóricos e metodológicos de Bernard Charlot, de Jean Yves Rochex e Elisabeth Bautier são basilares nas apropriações que realizo sobre a noção de relação com o saber¹¹.

Aos poucos identifico que, para além dos inúmeros pontos de encontro nos referenciais teóricos e metodológicos sobre a noção da relação com o saber para Bernard Charlot, Jean Yves-Rochex e Elisabeth Bautier, havia também divergências. De modo geral, é possível identificar três vertentes que geram divergências teóricas e metodológicas: a de Bernard Charlot, que trata da relação com o saber em uma perspectiva antropológica, enquanto Sociologia do Sujeito, que compreende os estudantes enquanto sujeitos singulares/sociais,

9 Alguns livros que encontrei na época foram: “Formes et formations du rapport au savoir”, de Mosconi, Beillerot e Blanchard-Laville e “Savoir et rapport au savoir” de Beillerot, Blanchard-Laville e Mosconi”.

10 ROCHEX, Jean-Yves, BAUTIER, Elisabeth. Notas de aula do seminário “Systèmes éducatifs, socialisation des jeunes et processus de marginalisation”, ano universitário 2003-2004, na Universidade Paris VIII, Saint-Denis, França, nos dias 23 nov. 2003, 3 e 10 de dez. 2003.

11 Em 2003, Rochex e Bautier modificam o nome da equipe ESCOL, que passa de Éducation, Socialisation et Collectivités Locales para Éducation et Scolarisation, para Éducation et Socialisation, o que evidencia a opção focalizar os estudos na categoria “aluno”.

reconhecidos nos seus diferentes modos de aprender, nos diferentes espaços sociais; a de Jean Yves-Rochex (2006)¹², marcada por uma base psicanalítica e, também, vygotkiana, que apesar de compreender a relação com o aprender dos alunos, sacraliza seus estudos no saber escolar e a de Elisabeth Bautier, que fundamenta suas análises na perspectiva de Bernstein sobre explícito e implícito e por sua formação na linguística, direciona suas pesquisas para os confrontos do aluno com as exigências das atividades escolares para superar as dificuldades.

Não é possível analisar com profundidade tais divergências nesse artigo. Importa assinalar um aspecto. Naquela época nos estudos com Rochex e Bautier, havia uma opção de focalizar os processos de apropriação das atividades escolares tendo em vista a construção do “aluno” na escola.

Apresento algumas ideias apreendidas nas notas dos seminários “Systèmes éducatifs, socialisation des jeunes et processus de marginalisation” (2003-2004). Nesses seminários Rochex e Bautier enfatizam a importância das análises sobre como ocorre o confronto e os mal-entendidos de estudantes, especialmente daqueles de origem popular, com relação ao processo de apropriação das atividades escolares como possibilidade de ressignificação da categoria “aluno”.

Suas pesquisas recorrem às observações e análises minuciosas do trabalho dos/as professores/as e a respectiva atividade os/as estudantes em sala de aula. Para eles os inventários do saber propiciariam saberes anunciativos, o que não permitiria compreender tais confrontos. Seus estudos nessa época partiam das questões sobre quais seriam os aspectos que deveriam ser levados em consideração para construir no jovem seu modo de aprender como aluno¹³.

Partem do pressuposto de que muitos jovens não conseguem aprender as diferenças das situações e as demandas específicas de cada um dos lugares nos quais realizam suas atividades. Explicam que não existimos independentemente do que as situações esperam de nós. Portanto, Bautier e Rochex (2003) investigam se os sujeitos utilizam, ou não, as mesmas categorias de análise em todas as situações, ou se eles constroem a si mesmos subjetivamente, nas confrontações com estas situações.

Para Bautier e Rochex (2003) não há uma sociologia do sujeito porque este está em relação com as especificidades das atividades construídas no meio social, a partir das interações que este produz. O meio familiar, por exemplo, tem suas características específicas. É necessário que os sujeitos reconheçam a especificidade de cada espaço social do qual participam, para se introduzirem

12 Para identificar os argumentos de Jean Yves-Rochex sobre esse debate ver: A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos. In: Educação e Pesquisa. vol.32, no.3 São Paulo, sept./dez. 2006.

13 Ver: CHARLOT, B. *A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais do subúrbio*. Porto: Anthropos, 2009.

nele e apreenderem sua lógica. Conforme os autores, determinados jovens não reconhecem a normatividade da instituição escolar, mas pode ser que essa instituição não permita a este/a jovem a construção dessa normatividade. Na escola eles são “*professores e alunos*” e não crianças, jovens e adultos. Essa situação é pré-construída. Para Bautier e Rochex (2003) é imprescindível que a instituição escolar permita aos/às jovens compreender sua especificidade, propiciar uma confrontação com as lógicas específicas do trabalho escolar. A hipótese dos autores é de que muitos jovens, especialmente dos grupos sociais menos favorecidos, entram na instituição escolar, mas não conseguem se des- centrar de sua lógica apreendida nas relações em espaços não escolares. Para eles, a relação educativa é construída entre os/as alunos/as e os/as professores/as, no lugar institucional de cada um e a relação educativa é a relação entre os sujeitos que ocupam estes lugares. Os/as estudantes em dificuldade não constroem essa relação educativa. Afirmam, também, que os/as jovens dos meios populares geralmente não são confrontados com as mesmas exigências escolares, com os mesmos textos ou as mesmas propostas pedagógicas. A natureza das atividades intelectuais, ligadas a esses conteúdos, contribuem para a construção ou não desse lugar de “aluno”. Os/as professores/as podem aderir à “facilitação” ou “elementarização” dos saberes, o que não permite que essa totalidade seja construída.

Os autores questionam as consequências da perda da especificidade da instituição escolar. Propõem análises que visem investigar essa “passagem” entre os modos de pensar e os saberes que os jovens apreendem na sua vida cotidiana e os modos de pensar necessários para a apropriação dos saberes escolares, que denominam de processos de “secundarização” dos saberes (ROCHEX, 2004; BAUTIER, 2004).

Bernard Charlot questiona a centralidade atribuída por Rochex e Bautier quanto ao estudo da relação com o saber a partir da construção do “aluno”. Aspectos das divergências é explicitado nos resultados de duas pesquisas realizadas no mesmo período. Uma delas denominada “*Expérience scolaire des nouveaux lycéens*”, com jovens do ensino médio, realizada por Bautier e Rochex, publicada em 1998 e a outra, “*La rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*”, realizada por Bernard Charlot e publicada em 1999 e com versão portuguesa traduzida em 2009.

Nas considerações finais do seu livro “*La rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*”, Bernard Charlot tece algumas críticas aos estudos centrados na relação com o saber apenas enquanto análise de como os/as estudantes realizam um trabalho cognitivo de abstração a partir de um caso particular” (2009, p. 272), pois,

segundo ele, tais análises reproduziriam uma leitura negativa da relação dos estudantes com o aprender, valorizando somente aqueles que adentram as exigências próprias das lógicas de aprender na escola. Ele chega a questionar algumas conclusões que Bautier e Rochex apresentam no livro “*Expérience scolaire des nouveaux lycéens*”, por considerar que é preciso reconhecer os diferentes modos de aprender dos jovens e não apenas as lógicas de aprender exigidas pela escola. Explica Charlot:

O investigador deve ter cuidado para não se encerrar numa leitura negativa do meio social. Uma leitura positiva das experiências dos jovens de meios populares permite compreender que esses jovens, para sobreviver no mundo dominado que é o seu tiveram que aprender muitas coisas (dominar as ¹⁴formas de actividade, entrar em mecanismos relacionais). Eles realizam processos que são completamente pertinentes, racionais e eficazes para interpretar o mundo em que vivem e para nele sobreviver [...] Existem várias aprendizagens que não podem se limitar exclusivamente ao saber escolar e varias formas de subjetividade, cujo modelo não é necessariamente o sujeito epistêmico reflexivo com grandes competências cognitivo/linguísticas [...] Ao investigador cabe explorar e analisar as formas heterogêneas de aprendizagem e da subjectividade, sem hierarquizar essas formas. Caso o contrário, ele corre o risco de apresentar o seu clone fantasmático como o verdadeiro sujeito, detentor do verdadeiro saber... (CHARLOT, 2009, p. 273).

Apesar de considerar importante, também, estudar o confronto com o aprender dos estudantes a partir das exigências das atividades escolares, considero pertinentes as críticas de Bernard Charlot e partilho suas perspectivas de análise, especialmente no que diz respeito a valorização exacerbada as aprendizagens de conteúdos escolares, em detrimento de outros tipos de aprendizagens dos estudantes.

As lógicas específicas de aprender na escola precisam ser apreendidas, mas as diferentes aprendizagens se articulam e as aprendizagens escolares não podem ser hierarquizadas como as únicas importantes. Portanto, considero que os inventários de saber, as entrevistas individuais e em grupo, as análises de materiais produzidos em classe, das aulas podem coexistir e se complementar enquanto procedimentos de pesquisa.

Desde 2009, como professora e pesquisadora em educação no Centro de Educação, pela UFAL, coordeno o grupo de pesquisa “Juventudes, Culturas e Formação”. As temáticas relacionadas às juventudes e escolarização, relação com o saber e com os saberes, entre outras, continuam sendo focos de minhas

preocupações de pesquisa. Vários estudos são realizados no grupo. Destaco um deles denominado “Estudantes da escola pública estadual do Ensino Médio em Maceió: quem são, os sentidos que atribuem aos estudos e as possíveis relações entre a experiência escolar e seus planos de futuro”, realizado em uma escola de ensino médio em Alagoas, por dois anos (2010-2012), com a participação de vários integrantes do grupo, em continuidade às questões anteriormente estudadas.

Uma parte dessa pesquisa se tornou um estudo pós-doutoral intitulado: “(Des) mobilização para aprender no Ensino Médio: a relação com o saber de jovens e pessoas adultas”, sob a supervisão de Bernard Charlot, pela UFS com objetivos aprofundar teoricamente o conceito de mobilização dos sujeitos em relação aos estudos; de apreender indícios de processos de mobilização e/ou de desmobilização em relação aos estudos em uma escola pública do Ensino Médio em Maceió. Tal pesquisa quanti-qualitativa contou com um estudo exploratório com duzentos e dezoito questionários, com grupos de discussão; elaboração dos inventários do saber e entrevistas semiestruturadas. Além das análises para cruzar os achados dos questionários, inventários do saber, dos grupos de discussão e das entrevistas, cada entrevista foi analisada separadamente para identificar os processos de mobilização ou de desmobilização em relação aos estudos.

No estudo busco compreender se determinadas aprendizagens vivenciadas na escola se evidenciavam enquanto metas desejáveis no mundo (CHARLOT, 2009; AULAGNIER, 1990) e/ou como modos singulares de dar sentidos aos significados culturais (CHARLOT, 2000, 2009; DELORY-MOMBERGER, 2009). Análise, ainda, como determinadas aprendizagens articulam-se entre si, nas suas dimensões identitárias e epistêmicas. Alguns resultados desse estudo encontram-se no artigo: “A relação com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio”, escrito em coautoria com Bernard Charlot (2014)¹⁵.

Conclusões

Partilho o pressuposto de Charlot de que aprender é adentrar na condição humana. Com os processos de aprendizagem vivenciados nos tornarmos concomitantemente: humanos, sociais e singulares. Identifico que a noção “relação com o saber” é fértil para os estudos sobre a relação com o aprender das juventudes na escola, dentre outros aspectos porque contribui para ultrapassar

15 Ver: CHARLOT, B.; REIS, R. As relações com os estudos brasileiros de ensino médio. *Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional*. Organizado por N. Krawczyk. São Paulo: Cortez, 2014.

a dicotomia entre a construção de sujeitos “como jovens” e como “alunos”, o que me leva a optar nas pesquisas à nomeá-los/as como “jovens-estudantes”.

Considero que existem lógicas de aprender em todos os espaços sociais nos quais adentramos. Para a “apropriação do mundo” nos confrontamos com os modos existentes de aprender em uma determinada época, apreendida na relação com outras pessoas. Porém, os sentidos atribuídos a essas aprendizagens são propiciados pelos tipos atividades das quais temos acesso, em confronto com nossas aprendizagens anteriores. Se os sentidos são produzidos nas relações com os outros, com o mundo, os modos de aprender não são universais, não são acessíveis à todos, não são neutros. Eles são construídos pelos sujeitos, nas lutas por legitimar certos modos de pensamentos com suas explicações sobre os mundos sociais.

Não se pode ignorar que as lógicas de aprender na instituição escolar moderna, por exemplo, foi construída historicamente, mediante a linguagem escrita, que exige um determinado trabalho para apropriação nas diferentes áreas do conhecimento. Existem por exemplo, dentro de uma mesma escola diferentes modos de nos apropriar dos conhecimentos de geografia, história, matemática etc. Nesse sentido, evidencia-se que os modos de aprender nos diferentes espaços sociais e na escola partilham confrontos e tensões, expressam diferentes perspectivas de os sujeitos compreenderem o que é ensinar, aprender, conhecer, existir e coexistir. Como levar em conta nas pesquisas, essa dimensão dos sentidos de aprender e as intencionalidades socialmente construídas dos processos formativos, quando estudo as relações com o saber de sujeitos singulares-sociais?

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. *Retratos da Juventude Brasileira*: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo; Instituto Cidadania. 2005.

AULAGNIER, P. *Um intérprete em busca de sentido I*. Trad. Regina Steffen. São Paulo: Escuta, 1990.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo*: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUTIER, E. Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. In: HOMMAGE à V. Isambert-Jamati. Provence: Presses Universitaires de Provence, 2004.

BAUTIER, E.; GOIGOUX, R. Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse rationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, n. 148, p. 87-97, 2004.

BAUTIER, Élisabeth ; ROCHEX, Jean-Yves (org.). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*: démocratisation ou massification. Paris: Armand Colin, 1998.

BEILLEROT, J. *et al.* (coord.). *Savoir et rapport au savoir*: élaborations théoriques et cliniques. Bégédis, 1999.

CAVALCANTI, José Dilson Bezerra. *A noção de relação ao saber*: história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. 2015.

CHARLOT, Bernard. *A relação com o saber nos meios populares*: uma investigação nos Liceus profissionais no subúrbio. Portugal: Legis Editora, 2009.

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

CHARLOT, Bernard. *Le rapport au savoir en milieu populaire*: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. Paris: Anthropos, 1999.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

CHARLOT, Bernard; REIS, Rosemeire. As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. In: KRAWCZYK, N. (org.). *Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014.

DAYRELL, J. et al. Juventude e Escola. In: SPOSITO, M. *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte, 2009. v. 1.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Histoire de vie et recherche biographique em éducation*. Paris: Anthropos, 2005.

FERRAROTTI, Franco. *História e Histórias de Vida: o método biográfico nas Ciências Sociais*. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

PAIS, Machado. *Culturas Juvenis*. Portugal: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 2003.

REIS, Rosemeire. *Encontros e Desencontros: a relação de jovens/alunos do Ensino Médio com os saberes escolares*. 203p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 637- 652, jul./set. 2012.

REIS, Rosemeire. Experiências partilhadas e singulares na escolarização de jovens-alunas no ensino médio em moratória breve. In: ANDRADE, Monica Ribeiro; PINHEIRO, Diogenes; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (org.). *Juventude em Perspectiva: múltiplos enfoques*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2014.

REIS, Rosemeire. *Os professores da escola pública e a educação escolar dos filhos: uma contribuição ao estudo da profissão docente*. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2006. 255p.

ROCHEX, J.-Y.; BAUTIER, E. Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. *Raisons Éducatives*, n. 8, Situation éducative et significations. De Boeck Université, p. 199-220, 2004.

ROCHEX, Jean-Yves, BAUTIER, Elisabeth. *Notas de aula do seminário “Systèmes éducatifs, socialisation des jeunes et processus de marginalisation”*. Ano universitário 2003-2004, na Universidade Paris VIII, Saint-Denis, França, nos dias 23 nov. 2003, 3 e 10 de dez. 2003.

SOLEDAD VERCELLINO, Romina Alejandra van den Heuvel; GUERREIRO, Mariana Andrea. Révision bibliográfica sobre la relación con el saber. In: VERCELLINO, Soledad (org.). *La escuela y los (des)encuentros con el saber*. Argentina: Editorial UNRN, 2018.

SPOSITO, M. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica/MEC/SEMTEC, 2004.

VAN ZANTEN, Agnès. *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 4

RELAÇÃO COM O SABER E TERRITÓRIO – EXERCÍCIOS INTERDISCIPLINARES

*Maria Celeste Reis Fernandes de Souza*¹

*Wildma Mesquita Silva*²

*Andrea Cecilia Moreno*³

Trago dentro do meu coração,
como num cofre que se não pode fechar de cheio,
todos os lugares onde estive,
todos os portos a que cheguei,
todas as paisagens que vi através das janelas ou vigias,
ou de tombadilhos, sonhando,
e tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero.
(Fernando Pessoa, A passagem das horas).

Lugares de convergência

Escolhemos como abertura deste capítulo uma estrofe do poema de Fernando de Pessoa, porque nele trataremos de nossos lugares como pesquisadoras e de como nos implicamos com a temática da relação com o saber. Desses lugares estivemos atentas às proposições teóricas e metodológicas, às reflexões e “provocações” feitas por Bernard Charlot, em escritos e ditos.

Compartilhamos, neste texto, o modo como temos operado com a “relação com o saber”, em um exercício interdisciplinar, no Programa de Pós-Graduação *Sricto Sensu* em Gestão Integrada do Território – GIT, da Universidade Vale do Rio Doce, no qual temos sido convocadas a refletir sobre processos e práticas educativas sob a ótica da abordagem territorial o que tem nos mobilizado a construir perspectivas dialógicas entre o campo da Educação e os Estudos Territoriais. Recortamos deste nosso lugar dois exercícios investigativos nos quais nos envolvemos como orientadora e orientandas, construindo um diálogo entre Relação com o Saber, Educação Ambiental e Território

1 Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE) – Governador Valadares (Minas Gerais) – Brasil.

2 Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE) – Governador Valadares (Minas Gerais) – Brasil.

3 Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE) – Governador Valadares (Minas Gerais) – Brasil.

– fruto da dissertação de mestrado de Wildma Mesquita⁴; Relação com o Saber, Juventude e Território – fruto da dissertação de mestrado de Andrea Moreno.

Nesses exercícios, compreendemos que os “objetos” de pesquisas que construímos transbordam do campo da Educação e provocam-nos ao exercício interdisciplinar como um movimento epistemológico – sustentador da proposição das questões elencadas na pesquisa, nas escolhas teóricas e metodológicas, nas análises produzidas e traduzem um modo de compreender nosso ser e estar no mundo, em uma rede tecida com os outros seres e com o ambiente.

Charlot (2006) afirma ser a Educação “um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos” (Charlot, 2006, p. 9). Ele reflete, também, sobre o lugar do(a) pesquisador(a) em Educação nesse campo mestiço e que comporta a complexidade: “Quem deseja estudar um fenômeno complexo não pode ter um discurso simples, unidimensional” (Charlot, 2006, p. 9).

Como educadoras e pesquisadoras do GIT, interessamo-nos pelos fenômenos educativos engendrados nas dinâmicas territoriais o que nos aproximou de autores do campo da Geografia Humana e Cultural, na compreensão de que nossos lugares de vida são mais que pontos em um mapa, ou recortes informando sobre local de nascimento, moradia, escola, trabalho, dentre outros. Nossos lugares de vida encontram-se como um amálgama em nossas identidades, nossas práticas, nossos projetos, nossos jeitos de ser, viver e habitar como argumenta o geógrafo brasileiro Milton Santos: “o território tem que ser entendido como *território usado*, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade” (Santos, 2011, p. 14, grifos do original).

O geógrafo brasileiro Rogério Haesbaert (2014) destaca a materialidade e a imaterialidade do território – sua carga simbólica e as relações de poder que o atravessam. Sobre os usos da palavra “lugar”, que comparece, na Geografia Anglo-saxônica, e “território no contexto das geografias latinas” (Haesbaert, 2014, p. 89), o autor salienta que embora distintas, carregam a mesma carga semântica, ao serem utilizadas pelos(as) pesquisadores(as) que buscam responder a questões socioespaciais, com as quais como pesquisadoras nos encontramos implicadas.

Educação, Geografia, Relação com o Saber e Território, são “lugares” de convergência teórica onde temos nos movido. Temos considerado a fertilidade de operarmos em um movimento dialógico entre Relação com o Saber e Território, também motivadas por Bernard Charlot. O autor, em diferentes escritos, vai apresentar o lugar: da escola, da família, dos grupos juvenis, do

4 Estudo realizado como o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

bairro, como referência em famílias de imigrantes; enfim, lugar como lócus de aprendizagem dos sujeitos, para além dos aspectos que o delimitam territorialmente (Charlot, 2000, 2001, 2008, 2009).

No livro, *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*, Charlot (2000, p. 79) questiona o “que faz o pesquisador que estuda a relação com o saber”? Como uma das respostas apresentadas pelo autor, destacamos “estuda relações com lugares” (p. 79). É esse exercício no qual nos empenhamos ao assumir lugar/território como categoria analítica em nossos estudos nos quais mobilizamos o aporte conceitual da relação com o saber.

Um lugar: às margens do rio Doce

O título desta seção já anuncia... “Um lugar: às margens do rio Doce” – repleto de significados e de pertencimentos para quem nele vive, e que veio se tornar, em 2015, destaque na mídia, ao ser alcançado pelo desastre ambiental provocado pelo rompimento de uma das barragens da Mineradora Samarco/Vale-BHP, no distrito de Mariana/MG, responsável por impactos ambientais, culturais, e socioeconômicos na bacia do rio Doce, que compreende parte dos Estados de Minas Gerais e do Espírito Santo. O rompimento dessa barragem despejou na calha do rio Doce 55.000.000 m³ de rejeitos de minério que se espalharam por cerca de 600 km do rio, até chegar ao litoral do Espírito Santo. O rompimento da barragem de Fundão é considerado o maior desastre ambiental do Brasil e o pior do mundo envolvendo barragens de rejeitos, e estima-se que seus efeitos serão sentidos ao longo dos anos (ANA, 2016).

Dentre as cidades atingidas por esse desastre ambiental encontra-se Governador Valadares, localizada na mesorregião do Vale do Rio Doce, abrangendo uma área física de 2.355,4 km² e com uma população de 263.689 habitantes (253.300 na zona urbana e 10.389 na zona rural), de acordo com os dados do Censo Demográfico de 2010, constituindo-se, portanto, como uma das cidades atingidas pelo rompimento da barragem com maior número populacional (ANA, 2016).

É, pois, nesse cenário do desastre ambiental, das preocupações com o modo como o mesmo impacta a vida da população, da necessidade de posicionamentos ambientais e políticos dessa população, que nos questionamos sobre experiências e aprendizagens ambientais em uma pesquisa cujo objetivo foi “compreender as experiências de estudantes universitários sobre o rio Doce e os saberes nelas contidos”, e que teve como participantes 54 estudantes dos cursos de Engenharia Civil e Ambiental, e Pedagogia, da UNIVALE, que se situa às margens do rio Doce.

Neste estudo, além do aporte teórico da relação com o saber, tomamos o lugar como categoria central, e mobilizamos as contribuições do geógrafo

sino-americano Yi-Fu Tuan sobre o lugar e como nele se encontram as nossas experiências de vida (1983; 2005; 2012). Das contribuições do autor, tomamos a reflexão sobre as experiências dos sujeitos com o lugar, sobre a relação com o ambiente para a vida humana e mobilizamos os conceitos de *topofilia* e *topofobia*.

Topofilia é a relação de pertencimento ao lugar pela construção de sentimentos de afeto. Esses sentimentos colaboram para uma relação mais sadia com o meio ambiente, mais respeitosa e, nas decisões tomadas pelas pessoas, sempre será levado em consideração o sentimento de amor pelo lugar (Tuan, 2012).

Assim, as experiências positivas e agradáveis com relação aos ambientes são as topofílicas, mas se forem experiências desagradáveis, negativas, são denominadas por Tuan (2005) como topofóbicas, desencadeadas por um meio ambiente que é considerado ameaçador, e que instaura “paisagens do medo” (Tuan, 2005). Dessa forma, os termos topofilia e topofobia, na proposição do autor, estão relacionados às experiências, valores, atitudes, sentimentos que se apresentam nas relações das pessoas com o ambiente.

Charlot (2005, p. 41) aborda em seus estudos que “realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular”. O autor esclarece que o pesquisador que estuda a relação com o saber “estuda relações com lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações, normas relacionais, etc.; na medida em que, é claro, está em jogo a questão do aprender e do saber” (Charlot, 2000, p. 79).

Com esses diálogos interdisciplinares, procuramos interpretar o material empírico que foi produzido por meio do “balanço de saber” (Charlot, 2009) e entrevistas. Fizemos uma adaptação do balanço de saber e elaboramos um enunciado que convidava os(as) estudantes a relatarem suas aprendizagens sobre a água e o rio Doce, com quem aprenderam, onde aprenderam, o que ainda gostariam de aprender e o que consideravam importante nessas aprendizagens. Elaboraram seus balanços de saber 34 estudantes do curso de Engenharia Civil e Ambiental e 20 estudantes do curso de Pedagogia. A partir da leitura dos balanços de saber, foram realizadas entrevistas com seis estudantes do curso de Engenharia Civil e Ambiental (observando a paridade de gênero), e seis estudantes do curso de Pedagogia, em uma turma constituída por mulheres.

Os participantes da entrevista foram escolhidos intencionalmente, tomando como referência questões apresentadas nos balanços de saber que desejávamos aprofundar como: a experiência dos sujeitos com o rio Doce (como um lugar) que implica em relações pessoais, subjetivas, culturais,

apreendidas ao longo da vida; as vivências marcadas pelas consequências do rompimento da barragem de Fundão, bem como a condição de estudantes universitários em dois cursos que aprofundam a discussão ambiental nas matrizes curriculares: Engenharia Civil Ambiental e Pedagogia.

Tuan (2012) afirma que o sujeito é compreendido como parte integrante do ambiente, ou seja, como um “ser-no-mundo”, a partir das suas próprias experiências. Pois, geralmente os lugares onde habitamos ou convivemos por muito tempo são intensamente marcados por nossas experiências e a partir das nossas vivências ao longo do tempo, o espaço pode ser ressignificado podendo se transformar em lugar (Tuan, 2012). É por meio das experiências que se pode estabelecer relações topofílicas ou topofóbicas com o lugar.

Conforme argumenta Charlot (2000), a relação com o saber comporta relações epistêmicas, identitárias e sociais, e essas relações não são descoladas das experiências dos sujeitos; são marcadas por elas. O sujeito se insere em um mundo que já é produtor de saberes e para o sujeito “se dar bem na vida” precisa estabelecer relações epistêmicas, que é apropriar-se de um determinado objeto de conhecimento. Por sua vez, as relações identitárias têm a ver com o sentido; o aprender precisa fazer sentido para o sujeito em um determinado momento da sua vida, da sua história como sujeito singular. Cabe a esse sujeito estabelecer relações sociais – aprender para conviver com as outras pessoas nos distintos espaços sociais. Desse modo, a relação com o saber, segundo Charlot (1996), é também “uma relação de sentido e, portanto, de valor entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (Charlot, 1996, p. 49).

Com base nas contribuições desses autores, podemos compreender que as pessoas aprendem por meio da experiência e assim passam a interpretar, criar e ressignificar os sentidos, a partir de suas próprias vivências. Portanto, nas análises dos balanços de saber e nas entrevistas, buscamos identificar as experiências dos sujeitos com o rio Doce e as aprendizagens que se apresentavam nessas experiências, mobilizando a tríade das relações epistêmicas, identitárias e sociais, constitutivas da relação com o saber. Compreendemos que o sujeito é um todo nessa relação (Charlot, 2000). O autor, em seus estudos, frisa que a espécie humana nasce inacabada e por esse motivo precisa aprender desde sua concepção, e as maneiras de aprender são as mais diversificadas possíveis.

As relações epistêmicas que captamos dizem respeito a conhecimentos específicos sobre o rio: onde nasce, onde deságua, quais cidades atravessa, quais cidades abastecem, as regiões que percorre, suas funções naturais, o meio ambiente, flora e fauna, sobre o desastre ambiental, os rejeitos depositados no rio Doce como consequência da lama tóxica. Estar na universidade faz diferença na qualificação desse saber de cunho mais epistêmico.

Também as relações identitárias estão imbricadas nos sentidos de aprender. Na relação com o saber, estão implícitas as marcas identitárias vinculadas como um amálgama à experiência com o lugar – nas relações com a família, rememorando lembranças da infância, nos encontros com outros jovens, nos quais o rio Doce é parte da construção de laços identitários que são significativos nas aprendizagens afetivas (topofílicas) desses sujeitos para com o rio.

Foi possível apreender também relações sociais que dizem respeito à coletividade, aos saberes que implicam o envolvimento social, aprender para viver em comunidade. Neste estudo, capturamos referências a essas relações quando os textos dos balanços e as entrevistas nos contavam sobre posicionamentos do sujeito frente ao rompimento da barragem de Fundão, denunciando o desastre, conclamando ao exercício da cidadania na defesa do rio Doce, aos cuidados ambientais, ao comprometimento e engajamento com a pauta ambiental, a um agir coletivo para o bem comum.

Identificamos, também, no material empírico produzido pelos (as) estudantes, as “paisagens do medo” apresentadas por Tuan (2005), especialmente expressas nas demandas de aprendizagem sobre a qualidade da água disponibilizada para consumo pela população, cuja captação é feita exclusivamente pelo rio Doce, sobre os peixes a serem consumidos, e os impactos na flora e fauna após o rompimento da barragem, bem como as consequências para o rio e para a população. É nesse contexto que duas estudantes do curso de Pedagogia relembram a situação dos índios da etnia *Krenak*⁵, sobre a qual tomaram conhecimento ao ouvirem a palestra feita por um indígena desse grupo na universidade. As estudantes relatam a forte ligação desse grupo com o rio, fonte de vida, subsistência, e parte inerente da cultura indígena.

Os resultados deste estudo permitiram compreender o lugar como uma dimensão estreita da relação com o saber. As relações estabelecidas com o rio Doce, descritas nos saberes e nas experiências relatadas pelos(as) estudantes, são relações inscritas na tríade proposta por Charlot (2000): epistêmicas, identitárias e sociais. As relações estabelecidas estão imbricadas na dimensão epistêmica, que é a relação com o aprender com um objeto de conhecimento; na dimensão identitária, que é aprender alguma coisa em um momento da vida pessoal; e na dimensão social, que é aprender para conviver com as pessoas nos diversos espaços sociais, onde o lugar, “o rio Doce”, adquire centralidade.

Pode-se concluir que os(as) estudantes encontram-se mais envolvidos com as questões ambientais depois do desastre, já que eles(as) demonstram estar mais sensibilizados e engajados em prol do rio Doce. Nos textos e nas entrevistas, os(as) estudantes externaram a importância da preservação

5 Etnia indígena que vive em uma reserva de 4.039 ha, no Vale do Rio Doce, região leste do Estado de Minas Gerais, entre as cidades de Resplendor e Conselheiro Pena. Em 2010, contavam com uma população de 319 membros (IBGE, 2010).

ambiental e a necessidade de ações efetivas com envolvimento de todas as pessoas.

Em virtude do sentimento de insegurança com relação à qualidade da água, os(as) estudantes desejam aprender mais do que a universidade ensina. Querem saber se realmente a água é potável, se existem riscos de desenvolver doenças no futuro. Consideram essas aprendizagens necessárias para lidar com a atual situação do rio. Dessa forma, a universidade é convocada a dar respostas mais efetivas para toda a população, pois um dos seus pilares é a disseminação da produção do conhecimento.

Outras paragens – juventude e território

Dentre os lugares epistêmicos pelos quais temos transitado, encontramos também outras paragens, nas quais identificamos pontos de convergência entre Relação com o Saber, Território e Juventude. São essas paragens que fizeram emergir o objeto de um estudo que se volta para jovens que acessam o Ensino Médio de uma rede confessional privada, na condição de bolsistas.

A inquietação pela temática é fruto das várias realidades juvenis encontradas no âmbito escolar. O atual cenário brasileiro do Ensino Médio possibilitou o levantamento de vários interrogantes sobre a relação dos jovens com o saber. Os processos de transformação curricular, assim como as alterações dos contextos local e global, as relações entre juventude e escola, colocam os jovens como centro de atenção das pesquisas educacionais e em uma seara de debates que buscam entender as mudanças que as novas gerações juvenis vivenciam e são provocativos para o repensar das estruturas escolares vigentes.

Falar de juventude e relação com o saber não é uma novidade, pois, nas últimas décadas, pesquisas com essa abordagem proporcionaram conhecimentos mais assertivos sobre as populações juvenis, problematizando conceitualmente a terminologia e nos ajudando a repensar as relações entre as juventudes e a escola, e delas com o saber, como se pode conferir na rede REPERES.

A novidade que a presente pesquisa apresenta talvez seja a dimensão territorial, como intrincada na relação com o saber. Para Alves e Oliveira (2014), abordar o tema Território e Juventude envolve pensar o modo como os jovens constroem e (re)significam os espaços a partir de suas relações, seus lugares de pertença e circulação, seus estilos de vida, produção cultural, padrões de consumo e sociabilidade. Portanto, a pesquisa se interessa por compreender os processos implicados nas (re)configurações da relação com o saber estabelecida por jovens do Ensino Médio, estudantes de uma escola confessional privada, que acessam essa escola como bolsistas, em seus vínculos territoriais. Duas hipóteses são orientadoras do estudo: a) o acesso à escola privada de Ensino Médio, compreendida como um novo território escolar reconfigura

a relação com o saber de jovens bolsistas; b) os vínculos territoriais com a família e o bairro perpassam os processos de relação com o saber de jovens bolsistas do Ensino Médio, e o acesso à escola da rede privada é provocador de tensões com esses vínculos.

Charlot (2000, 2001, 2005) explica que a relação com o saber se encontra implicada em processos que “funcionam em histórias singulares de tal modo que a relação com o saber do sujeito não é sempre aquela que se encontra mais frequentemente em sua classe social e pode mesmo ser muito diferente” (Charlot, 2005, p. 51). Essa afirmação nos permite refletir sobre os sujeitos participantes deste estudo, que saem de seus territórios “populares” (casa, rua, escola, bairro) para acessar uma escola, localizada na parte central da cidade e frequentada, em sua grande maioria, por estudantes cujas famílias possuem um outro padrão de vida, que lhes permite pagar pela escola, assim como, proporcionar a esses jovens outros acessos a bens culturais e a padrões de consumo.

Com base no autor, podemos identificar na proposição da relação com o saber, os seguintes princípios transversais: a) não existe saber sem uma relação com o saber; b) sempre a relação com o saber tem uma dimensão epistêmica (o que significa aprender quando a questão é aprender sobre isso?), uma dimensão identitária (quem sou eu? sou capaz de aprender sobre isso ou fracassarei?) e uma dimensão social que envolve as anteriores; c) a relação com o saber é também uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo (Charlot, 2000, 2001, 2005, 2009).

O autor sinaliza que a relação com o saber se inscreve em registros epistêmicos, identitários e sociais. Trata-se de relações sociais e singulares. Desde uma perspectiva territorial, entendemos que o processo de construção da relação com o saber se configura a partir de registros vividos e construídos pelos sujeitos em uma rede de experiências territoriais que os perpassam.

Ancoradas nos estudos de Rogério Haesbaert (2014), entendemos o território como uma construção histórica e, portanto, social, a partir das relações de poder. Nesse sentido, o autor assinala que há três possibilidades na fundamentação dos territórios: material-funcionalista, econômica ou simbólica. Nesta pesquisa, abordaremos o território em um sentido simbólico, por entendermos que o território pode moldar e ser moldado pelas identidades juvenis, embora os aspectos econômicos também se apresentem, neste estudo, sendo inclusive definidor para se acessar a escola na condição de pagante ou bolsista.

Haesbaert e Limonad (2007) explicam que falar do sentido material-funcionalista do território compreende o exercício do poder no controle da mobilidade via fortalecimento de fronteiras, no que diz respeito ao controle econômico na restrição para a produção, da circulação e do consumo. Em relação ao sentido simbólico, o território “pode moldar identidades culturais

e ser moldado por estas, que fazem dele um referencial muito importante para a coesão dos grupos sociais” (Haesbaert e Limonad, 2007, p. 49).

Partindo dessas concepções territoriais, podemos pensar nas diversas maneiras de apropriação que as juventudes fazem dos territórios de origem e dos territórios construídos simbolicamente. A dialética dominação-apropriação está ligada ao poder. Por isso, pode-se pensar que as juventudes também lutam por territórios. As disputas pelos espaços ficam evidentes nos confrontos entre gangues juvenis, por exemplo, ou entre jovens de estilos musicais diferentes no ciberespaço, ou ainda no interior das escolas que congregam diferentes grupos juvenis.

Temos tomado como referência para as discussões entre juventude e território, as contribuições do geógrafo brasileiro, Nécio Turra Neto, que tem como objeto de seus estudos as Relações Juventude e Território. O autor chama a atenção para a contribuição conceitual do território, conforme proposto no campo da Geografia, para a “leitura da dimensão espacial das juventudes” (Turra Neto, 2012, p. 149). Uma outra consideração feita pelo autor é a do território enquanto micro localismo gerador de cultura, na medida em que ele expressa uma construção social sobre um determinado espaço que implica, por sua vez, uma apropriação concreta e simbólica. Turra Neto (2012) entende que essa apropriação simbólica se inscreve numa relação com a alteridade que é também uma produção social e cultural.

É nessa perspectiva que lugar/território é uma categoria central neste estudo. Os autores do campo da Geografia que trouxemos para esta pesquisa compreendem o lugar/território como espaço vivido e a territorialidade como apropriação simbólica e não somente material do território. Por isso, a partir dessa perspectiva culturalista, compreende-se que a relação com o saber dos jovens também carrega os territórios. Por isso, é importante para pesquisadores e pesquisadoras conhecerem os lugares que fazem sentido para os jovens como condição para a socialização e a construção de identidades; os aspectos dos recursos econômicos; os tipos de músicas e expressões culturais que são valorizadas; as marcas deixadas nos lugares, nos corpos, na cidade, que falam desse ser jovem; as formas de viver a cidade, a escola, a família, os amigos; as relações que se estabelecem com outros jovens, bem como as disputas territoriais vividas.

Os jovens estão em múltiplos territórios. No campo da Geografia, além do pertencimento aos territórios, tomamos outro conceito como corolário: multiterritorialidade.

Haesbaert (2014) explica que a multiterritorialidade se compreende a partir da noção de territórios e territorialidades contemporâneas. Estamos diante de um novo fenômeno de apropriação territorial, se comparado com as territorializações feitas pelas sociedades tradicionais. As sociedades sempre

experimentaram interações territoriais. A diferença é que as sociedades contemporâneas experimentam em uma escala muito maior. Por isso, Haesbaert entende que:

multiterritorialidade contemporânea inclui assim uma mudança não apenas quantitativa – pela maior diversidade de territórios que se colocam a nosso dispor (ou pelo menos das classes e grupos mais privilegiados) –, mas também qualitativa, na medida em que temos hoje a possibilidade de combinar de uma forma inédita a intervenção e, de certa forma, a vivência, concomitante, de uma enorme gama de diferentes territórios e/ou territorialidades (Haesbaert, 2014, p. 79).

São essas as bases teóricas que sustentam esta pesquisa. Trata-se de compreensões do território a partir de aspectos relacionais, de ações e práticas sociais que produzem território e revelam as multiterritorialidades, onde os sujeitos são estudados nas mais variadas formas de ser e se constituir como atores sociais. A perspectiva dialógica entre a relação com o saber e os estudos territoriais guardam coerência, na medida em que entendemos que a apropriação do território implica em saberes, portanto em relações que só fazem sentido ao adquirirem valor para os jovens. Assim, ambos os processos (de apropriação dos territórios e de constituição de saberes) acontecem concomitantemente e um não existe sem o outro. Pois, ao apropriar-se dos saberes, “o filhote do homem” (Charlot, 2001, p. 25) se apodera do mundo e transforma-se em sujeito humano. Esse processo de apropriação implica ocupar os lugares nos quais esse sujeito aprende, e as mediações humanas, territorializadas, são fundamentais. Portanto, entendemos que à medida que os jovens aprendem também se territorializam e se apropriam de múltiplos territórios (o escolar, dos grupos juvenis, do ciberespaço, por exemplo), vivendo, pois, multiterritorialidades.

Assim como as aprendizagens desses jovens nos revelam os territórios experienciados e vividos, os territórios de pertença e os lugares frequentados e praticados pelos jovens contribuem para a (re)configuração da relação que eles estabelecem com o saber. Nessa perspectiva, os jovens da pesquisa são sujeitos que se constroem na transitividade de múltiplos territórios. Esses jovens participam de territórios sociais e culturais diversos; trazem dentro de si experiências territoriais da escola pública e se inserem dentro do território escolar do ensino privado.

Essas reflexões são suscitadas pela abordagem teórica assumida e pelo material empírico produzido por meio dos balanços de saber, elaborados por 30 jovens bolsistas⁶ do Ensino Médio, e adaptados da proposta original

6 A escola, campo de pesquisa, pertence à rede Clarissas Franciscanas. Essa rede com diretriz filantrópica oferece bolsas para estudantes a partir do critério social.

apresentada por Bernard Charlot. Foi proposto um enunciado que convidava o participante a relatar as aprendizagens: em casa, no bairro, com os amigos, nas redes sociais, na internet e na escola onde cursa o Ensino Médio, com quem aprenderam, o que consideram importante e o que esperam, ao concluir o Ensino Médio.

A análise dos balanços de saber evidenciam que os jovens bolsistas da escola confessional consideram a escola como um lugar importante de aprendizado, de socialização e de construção de valores. Falam dela como um lugar onde se sentem compreendidos e acompanhados, especialmente diante do desafio da adaptação acadêmica. Entretanto, os jovens também a descrevem como um lugar de exigência, de cobrança e de tensões; um território onde se apresentam relações de poder – entre os jovens, entre os jovens e as normas escolares. A família é formadora e mediadora importante na construção de si e também de expectativas, ao esperar que esse jovem responda ao nível exigido pela escola e aproveite a oportunidade de uma educação melhor do que a própria família recebeu. Os jovens valorizam o esforço de suas famílias ao colocá-los em uma escola particular. Entretanto, a maioria deles afirma ter chegado nesse espaço privado de ensino pelo próprio esforço e determinação. O trânsito pelos diversos territórios vividos e praticados e de pertencimento a múltiplos territórios produzem tensões vinculadas a questões de acolhimento, respeito à diversidade, tempos maiores de investimento nos estudos, adaptações de diversas índoles: daqueles que migraram da roça para a cidade, dos bairros mais periféricos para uma escola localizada na região central da cidade, e no processo de territorialização nessa escola – apropriação do território escolar por esses jovens.

Paisagens tecidas e a tecer

Apresentamos, neste texto, os exercícios interdisciplinares que temos empreendido entre Relação com o Saber e Território. Como pesquisadoras, nos interessamos por processos e práticas educativas e pelas perspectivas antropológica, sociológica e singular. A proposição teórica da relação com o saber tem se mostrado fértil para compreender diferentes processos educativos, ao nos permitir ampliar o que se compreende por aprendizagem no campo da Educação, integrando-a a dimensões epistêmicas, identitárias e sociais. Nossa tentativa é praticar uma leitura em positivo (Charlot, 2008) em nossas pesquisas e práticas no campo da Educação.

Ao prestarmos intencionalmente atenção ao lugar/território como categoria analítica na relação com o saber, afirmamos a importância de se prestar atenção à espacialidade humana, como inscrita nas condições antropológica, sociológica e singular. O lugar não é determinante nas nossas escolhas, mas é

referência a partir do momento que dele nos apropriamos, nele nos territorializamos, e nesse sentido encontra-se como amálgama em nossas aprendizagens. Nos exemplos de investigação que aqui trazemos, podemos afirmar esse amálgama na relação com o saber e o ambiente e na relação com o saber e a juventude. Balizadas nos nossos estudos sobre relação com o saber, refletindo sobre o nosso movimento na pesquisa, e acompanhando a produção acadêmica gerada no campo brasileiro de autores(as) que operam com a relação com o saber, temos identificado diferentes indícios de exercícios interdisciplinares e possibilidades que se apresentam na relação com o saber e a linguagem, na relação com o saber e o corpo, na relação com o saber e o tempo, na relação com o saber e grupos étnicos, na relação com o saber e as tecnologias, dentre outros, que provocam a busca de ferramentas conceituais para além do campo da Educação. Por fim, gostaríamos de enfatizar a fertilidade da proposição teórica da relação com o saber para a análise de processos e práticas educativas que convoquem pesquisadores e pesquisadoras à interdisciplinaridade, e agradecer a você leitor(a) que se aventurou nesta leitura por outros lugares.

REFERÊNCIAS

Agência Nacional de Águas. (2016). Ministério do Meio Ambiente. *Encarte Especial sobre a Bacia do Rio Doce*. Superintendência de Planejamento de Recursos Hídricos – SPR.

Alves, M. Z.; Oliveira, I. (2014). Juventudes e territórios: o campo e a cidade. In: Correia, L. M., Alves, M. Z., Maia, C. L. (Orgs). *Cadernos temáticos: juventude brasileira e Ensino Médio* – Editora UFMG.

Charlot, B. (1996). Relação com o saber e com a escola entre estudantes de Periferia. *Cadernos de Pesquisa*. <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/803/814>.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Artes Médicas Sul.

Charlot, B. (2001). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Tradução de Fátima Murad. Artmed.

Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Artmed.

Charlot, B. (2006). *A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber*. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>.

Charlot, B. (2008). Fundamentos e usos do conceito de relação com o saber. En: DIEB, Messias (Org.). *Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar*. (pp. 173-181). Autêntica Editora. (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade).

Charlot, B. (2009). *A Relação com o Saber nos meios populares: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. CIIE/Livpsic.

Haesbaert, R. (2014). *Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção*. 1 ed. Bertrand Brasil.

Haesbaert, R., Limonad, E. (2007). *O território em tempos de Globalização*. <http://www.uff.br/etc>

IBGE. (2010). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*.

Santos, M. (2011). O dinheiro e o Território. *In*: Santos, M.; Becker, B. K. (Orgs.). *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. (pp. 13-21). Lamparina.

Tuan, Y. (1983). *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. Difel.

Tuan, Y. (2005). *Paisagens do medo*. Editora UNESP.

Tuan, Y. (2012). *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do Meio Ambiente*. Eduel.

Turra Neto, N. (2012). *Múltiplas trajetórias juvenis: territórios e redes de sociabilidade*. Paco Editorial.

CAPÍTULO 5

DA RELAÇÃO COM OS SABERES DE PESQUISADORES(AS) QUE INVESTIGAM A NOÇÃO DE RELAÇÃO COM O SABER NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Luciana Venâncio¹

Adriano Ferreira Nobre²

Cyntia Emanuelle Souza Lima³

Emmanuelle Cynthia Da Silva Ferreira⁴

Liana Lima Rocha⁵

Otoniel Carneiro Fernandes⁶

Luiz Sanches Neto⁷

Introdução

Os posicionamentos e disposições dos sujeitos diante dos saberes dos(as) outros(as) e de si mesmos vêm sendo desvelados à medida que os campos de investigação das diferentes áreas do conhecimento passam a ser questionados (CAVALCANTI *et al.*, 2018; FRANCO, 2008; VENÂNCIO, 2014). Há pesquisadores(as) nas universidades, que criam e fomentam debates sobre

1 Instituto de Educação Física e Esportes – Universidade Federal do Ceará; Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes.

2 Instituto de Educação Física e Esportes – Universidade Federal do Ceará; Bolsista de Iniciação Científica – Universidade Federal do Ceará/Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes.

3 Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes.

4 Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes.

5 Faculdade de Ciências da Educação – Universidade Federal do Ceará. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes.

6 Faculdade de Ciências da Educação – Universidade Federal do Ceará. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes.

7 Instituto de Educação Física e Esportes – Universidade Federal do Ceará; Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes.

inquietações epistemológicas que pouco ecoam no contexto escolar. Temos professores(as) que trabalham na educação básica sendo responsabilizados(as) por não compreenderem “como utilizar” os resultados gerados nos campos investigados pelos(as) pesquisadores(as) universitários. E temos também, na terceira margem do rio⁸, os(as) professores(as)-pesquisadores(as) e os(as) estudantes-pesquisadores(as) que procuram pensar em possibilidades para coordenar consensualmente as suas condutas no entrelaçamento das investigações de modo crítico, colaborativo e emancipatório (LIMA *et al.*, 2018; OLIVEIRA *et al.*, 2019; VENÂNCIO *et al.*, 2020), mesmo que provisoriamente, para ampliar a compreensão de como são estabelecidas as relações com os saberes que implicam as práticas educativas (CHARLOT, 2013).

O compartilhamento de ideias, aproximações de pontos de vista e visões de mundo parecem ser a tônica do mo(vi)mento progressista na atualidade, como modo de resistência à barbárie (CHARLOT, 2019) e às injustiças sociais que afetam todas as áreas, incluindo o meio acadêmico. A proposta deste livro, fruto de uma parceria entre professores(as)-pesquisadores(as) engajados(as) nas questões que implicam a teoria da relação com o saber (ou da noção de relação ao saber), desencadeia um conjunto de ações coletivas colaborativas de relações com os saberes. A caracterização e os propósitos convergentes dessas ações – no desvelamento intencional do que implica compreender as relações que são estabelecidas com os saberes – vêm sendo estudados por investigadores(as) de várias áreas do conhecimento (CAVALCANTI, 2015; SO, 2014; TRÓPIA, 2016; VENÂNCIO, 2014)⁹. Esse mo(vi)mento revela uma preocupação com aproximações epistemológicas, diferentes modos investigativos e percursos metodológicos para aprofundar e ampliar o entendimento dos elementos que fundamentam os elementos da teoria da relação com o saber (CHARLOT, 2000) ou da noção de relação ao saber, como tem defendido Cavalcanti (2015). Tais perspectivas acenam para as possibilidades de identificar o alcance da teoria da relação com o saber para o enfrentamento dos desafios escolares e das políticas educacionais (CHARLOT; NEVES; SILVA, 2017; SILVA, 2008; VERCELLINO *et al.*, 2017).

Nas pesquisas sobre os processos formativos há a necessidade de evitar polarizações, dicotomias e fragmentação dos fenômenos, assim como é necessário evidenciar paradoxos, como eventuais “efeitos contrários aos objetivos pretendidos” nas pesquisas realizadas (SOUZA; CHARLOT, 2016, p. 1083). Nessa direção, este capítulo apresenta alguns encaminhamentos que temos

8 Utilizamos a expressão “terceira margem do rio”, nome do famoso conto de Guimarães Rosa (1962), para destacar as possibilidades do fluxo das (inter)subjetividades enunciadas em tempo e em espaço próprios.

9 Bernard Charlot e colaboradores(as) criaram o *website* da REPÈRES <http://redereperes.wixsite.com/reperes> para que pesquisadores(as), do Brasil e de outros países, possam compartilhar artigos, dissertações, teses, relatórios, livros e capítulos que tratam da teoria ou da noção de relação com o saber.

realizado em um grupo de pesquisa, na tentativa de ampliar e aprofundar os entendimentos da educação física enquanto área de intervenção pedagógica, ancorada na teoria da relação com o saber proposta por Bernard Charlot (2000). Nesse tempo de existência do grupo (desde 2017), temos procurado evidenciar também as potencialidades e as singularidades de cada membro enquanto intelectual cientista (MUNANGA, 2020) que investiga a educação física escolar. Entendemos que para compreender melhor determinados fenômenos, no campo de investigação educacional, é necessário que os(as) professores(as)-pesquisadores(as) realizem aproximações e recuos epistemológicos (SANCHES NETO, 2017) com características ontológicas para atribuírem sentidos e significados para suas vidas, como partícipes críticos(as) de uma comunidade de pesquisa colaborativa disposta a investigar a educação física escolar e a teoria da relação com o saber.

O objetivo deste capítulo é de situar as escolhas metodológicas baseadas nas narrativas de saberes de membros do grupo de pesquisa. A temática que abordamos no capítulo está organizada da seguinte maneira: i) o contexto complexo da educação física a partir das proposições teórico-metodológicas; ii) as aproximações entre Charlot, Freire e Kunz; iii) as escolhas metodológicas e as narrativas de saberes; e iv) os encaminhamentos do grupo.

Contexto das proposições teórico-metodológicas da educação física escolar que suscitam alguns saberes

Uma série de proposições teórico-metodológicas com diversos pressupostos epistemológicos faz parte do campo de formação profissional e de estudos acadêmicos da educação física escolar no Brasil. Entre as décadas de 1980 e 1990, tais proposições tiveram aspectos comuns que foram na direção de apresentar possibilidades de resistir contrariamente ao modelo hegemônico tecnicista-esportivo da aptidão física nos contextos das práticas educativas dos(as) professores(as) de educação física (SANCHES NETO; BETTI, 2008; KURIKI; BETTI, 2011). Venâncio (2014) chamou a atenção para indícios de que naquele período, o discurso da educação física caracterizou-se por certa tendência “conteudista” e de centralização na figura do(a) professor(a); ou seja, a preocupação era, com bases científicas e filosóficas, delimitar e munir o(a) professor(a) de conteúdos a serem ensinados de certos modos (“métodos”) aos(às) alunos(as). Assim, há quatro décadas o processo histórico de desenvolvimento das proposições teórico-metodológicas da educação física brasileira vem sendo retomado constantemente.

Com o advento da pandemia do coronavírus (covid-19), os debates ficaram explicitados em algumas redes sociais e promoveram (novas) análises,

com a tentativa de colocar alguns “pingos nos is” nos seus entendimentos e limites (BETTI, 2020). Essas proposições abordam os saberes atribuídos à educação física escolar, situados em perspectivas científicas que precisam ser analisadas criticamente à luz dos encaminhamentos e das intencionalidades das práticas pedagógicas que são concretizadas nas escolas brasileiras. Defendemos essa necessidade sobretudo nas escolas públicas, pois são elas as mais procuradas e as que mais expõem – e têm expostos – os seus contextos e as suas realidades vividas cotidianamente. Betti e Kuriki (2011), ao colocarem-se na escuta de autores(as) de algumas dessas proposições, fizeram emergir aspectos que mostram os tempos próprios e os limites de cada uma, bem como evidenciaram que o aprofundamento e a ampliação dos entendimentos precisam continuar. Sanches Neto e Betti (2008), anteriormente a Betti e Kuriki (2011), já tinham anunciado as lacunas dessas proposições a partir de quatro dinâmicas convergentes – a cultura, o movimento, o corpo e o ambiente – que não podem ser consideradas isoladamente. Para Sanches Neto e Betti (2008), desconsiderar quaisquer dessas dinâmicas fragilizaria a complexidade presente nas intersecções que fazem emergir os saberes de cada aluno(a), como sujeito do próprio movimento – sujeito de saberes – ainda a ser conhecido.

Da mesma maneira, as relações intersubjetivas que são tecidas nas interações em redes diante do mundo precisam ser codificadas, decodificadas e recodificadas constantemente. Sanches Neto e Betti (2008) mencionam que cinco grandes áreas disputam epistemologicamente o campo em questão: Cinesiologia, Ciência da Motricidade Humana, Ciências do Esporte, Aptidão Física relacionada à Saúde e Cultura Corporal de Movimento. A educação física escolar é influenciada por esses discursos e os espaços institucionalizados de formação inicial e continuada mantêm debates que buscam reorientação de novas perspectivas para as práticas pedagógicas. As proposições teórico-metodológicas, por sua vez, fundamentam-se nessas áreas de modo difuso, conforme Sanches Neto (2017), que analisou quinze proposições diferentes para a educação física escolar. Um aspecto relevante, que se caracterizou como um divisor de águas na educação física, foi a incorporação e a discussão da noção de cultura que, por sua vez, evidenciou a presença e a influência das ciências humanas na área (DAOLIO, 2007). Neste capítulo, enfatizamos a perspectiva crítico-emancipatória – defendida por Kunz (1991, 1994, 2001, 2006) – porque é a fundamentação teórica e metodológica mais recorrente no âmbito do grupo de pesquisa.

Kunz (1991) adverte que a educação física, enquanto disciplina escolar, poderia se beneficiar se a escola redimensionasse programas, objetivos e metodologias de todas as disciplinas, por perceber a pressão e as exigências sociais para a formação crítico-emancipatória. Para a educação física, particularmente, seria uma oportunidade de resolver a “bagunça interna” da área, com

poucas perspectivas de consenso no ambiente acadêmico a respeito de como sistematizar o currículo para as diferentes etapas de escolarização. França e Freire (2009) chamam a atenção e apontam que os(as) professores(as) de educação física selecionam os conteúdos a partir de critérios próprios, diferentes daqueles propostos no discurso “científico”. A lógica de compreender como esses conteúdos seriam “transmitidos” deixou em segundo plano, no discurso “científico”, a busca de identificar, compreender e interpretar como o(a) aluno(a), mediado pela intervenção didático-pedagógica do(a) professor(a) e das próprias experiências vividas, se apropria, se relaciona, comunica e atribui sentidos e significados ao que aprende com os movimentos que realiza, que adapta, que (re)cria e que transforma enquanto corpo-sujeito.

A proposta de Kunz (2006) valoriza uma discussão pedagógica, pautada na fenomenologia, e questiona para que serve a educação física que é ensinada na escola (VENÂNCIO, 2014). O autor parte do que denominou de pedagogia crítico-emancipatória, que tematizasse, explicitasse e favorecesse aspectos educacionais do movimento humano, que atribuísse sentidos e significados pessoais presentes nos elementos da cultura (no jogo, no esporte, na luta, na ginástica, na dança etc.), a partir do conceito do Se-Movimentar:

O movimento humano, como um “se-movimentar”, é um fenômeno relacional de “Ser Humano-Mundo”, e concretiza-se, sempre, como uma espécie de “diálogo”. Uma de nossas melhores linguagens de relacionamento nos diferentes contextos socioculturais, portanto, realiza-se via movimento. A exploração e o desenvolvimento dessa linguagem abrem horizontes imprevisíveis e impressionantes, especialmente entre crianças e jovens, na vida de relações não apenas profissionais, mas especialmente afetivas, emocionais e de sensibilidade com a natureza e cultura. Trabalhar com o ensino do movimento humano que leva à cópia e imitação é reprimir e até eliminar sentimentos, emoções e realizações mais importantes da vida de uma pessoa (KUNZ, 2006, p. 21).

Essa proposição requer um maior discernimento do(a) professor(a), pois explicita uma mudança de paradigma quando comparada às outras concepções, nas quais o movimento é objetificado, ao invés da valorização do sujeito que se movimenta (VENÂNCIO, 2014). Kunz (2001, p. 190) considera importante que “os alunos desenvolvam competência social e um agir independente a partir do processo de ensino, e também adquiram um certo saber e conhecimentos que não se relacionem somente na lógica do fazer prático”. Acenamos que há limites nos discursos que valorizam a prática *per se* na educação física escolar, bem como naqueles que desvalorizam o domínio da técnica que permite a inserção em atividades complexas de modo satisfatório, considerando um

corpo-sujeito emancipatório. A ciência, assim como o processo educacional escolarizado, não deve ter interesse apenas na técnica, no domínio utilitário de algo, mas também no caráter emancipatório (PEREIRA, 2019) por parte de pesquisadores(as) e de estudantes.

As intersubjetividades nas relações com os saberes: aproximações entre Charlot, Freire e Kunz

A subjetividade – aquilo que é singular, que é particular, que só a pessoa vive ou percebe – é entendida por Kunz (2004) como um processo por meio do qual o ser humano se desenvolve no contexto social concreto, mantendo uma relação tensa entre um “ser social” e um “ser individual”. Nesse processo, os sujeitos encontram-se e confrontam-se com os mecanismos hegemônicos, cerceadores e opressores que os desafiam e pressionam para uma forma de desenvolvimento estereotipado. Essa assertiva do autor é essencial, pois permite-nos perceber as visões e os pressupostos semelhantes perseguidos por Charlot (2000) ao propor os elementos da teoria baseada na noção de relação com o saber (VENÂNCIO, 2014). Então, a intencionalidade do sujeito na perspectiva do Se-Movimentar permitiria questionar – no sentido de não se conformar com respostas prontas – um mundo confiável e conhecido e penetrar num mundo desconhecido. Ou, como nos sugerem em convergência Charlot (2000) e Freire (2002), o ser humano, por ser inacabado, por precisar aprender, por precisar atribuir sentido à própria vida, pode se colocar em relação ao mundo em movimento próprio.

Relembramos Charlot (2000, p. 53), para quem nascer é ingressar no mundo em que se é obrigado a aprender (apropriar-se do mundo) para tornar-se ser humano singular e socializado (em uma comunidade, partilhar valores) “em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido”. Portanto, essa dinâmica complexa é um mo(vi)mento com tempo próprio no qual “eu me construo e sou construído pelos outros”, em relação, que também pode ser chamado de educação (VENÂNCIO, 2014, 2019). O(a) aluno(a), portanto, enquanto sujeito, tem a necessidade de aprender, no mundo que o(a) cerca, conhecimentos de diversos tipos.

Um sujeito é: 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; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substitutivo da família), 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, 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. Esse sujeito: age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação (CHARLOT, 2000, p. 33).

Contudo, para aprender e ler o mundo não serve qualquer tipo de pedagogia. É necessário reconhecer o quanto o ideário de Freire (1981, 2002, 2005) é fundamental para reorganizar nossas intenções com o ensino e para ressignificar os sentidos de uma educação que traga a criticidade atrelada aos objetivos emancipatórios (teoria educacional crítica) de uma pedagogia da práxis. É ação e reflexão. As práticas educativas, ancoradas na lógica da pedagogia da práxis freireana, articulam a teoria crítica e a ação transformadora dos sujeitos com o mundo.

[...] a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação (FREIRE, 1981, p. 134).

Mas afinal o que é aprender? Que sentido faz isso para a educação física? Buscamos em alguns elementos da teoria da relação com o saber algumas respostas provisórias. Aprender, no sentido de uma relação com o saber, não é “colocar coisas na cabeça”, é apropriar-se de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos (livros), locais (escola) e pessoas (docentes). Essa relação com o saber se apresenta em três figuras de aprender, por meio do *saber-objeto*, isto é, um conteúdo intelectual como a matemática, gramática, circulação do sangue etc.; *domínio de um objeto* ou *uma atividade* como nadar, andar, desmontar um motor etc.; e de *formas relacionais*: seduzir, fazer amizades, cumprimentar, mentir etc. (CHARLOT, 2000, 2009).

Os conteúdos de ensino são recortes no conjunto do que compreendemos e realizamos ao longo da história da humanidade, ou seja, um projeto em construção constante daquilo que buscamos alcançar em um campo complexo de fenômenos dinâmicos: estéticos, físicos, espaciais, corporais, orgânicos, (bio)químicos, quantitativos, linguísticos, artísticos, religiosos, sociológicos, políticos, históricos etc. No entanto, quem faz o recorte? Com qual intenção? Os conhecimentos precisam ser considerados na lógica de um conjunto de hipóteses, que ao serem “recortados” dos seus contextos de produção, são

transformados em conteúdos de ensino que receberão problematização e tematização pedagógica ao serem ensinados. O limite está imposto quando esses conteúdos de ensino são considerados verdades únicas (PEREIRA, 2019). Ademais, esse tipo de fundamento dogmático associa-se à barbárie.

Indagado sobre a especificidade e seu valor enquanto disciplina escolar, Charlot (2009) afirma que a educação física lida com outra forma de aprender que não é a apropriação de saberes enunciados, o que muitas vezes gera desvalorização por parte dos(as) professores(as) das outras disciplinas, pois estes(as) tendem a restringir o saber ao enunciado formulado por meio da linguagem escrita. O autor sugere que não se tente anular ou esconder essa diferença, e sim destacá-la e elucidá-la, já que, no seu entendimento, o saber-enunciado, presente em todas as outras disciplinas, é apenas mais uma forma de patrimônio humano. A definição de relação com o saber que temos utilizado para fazer algumas aproximações com a educação física – na tentativa de compreender os processos educacionais formais – e considerando o que é ser um sujeito *no* mundo é: “A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (CHARLOT, 2000, p. 78).

Algumas relações interdependentes permeiam essa relação que é estabelecida entre os sujeitos no mundo com o saber e que contribuem para a atribuição de sentido e de significado por parte daqueles(as) que aprendem, que Charlot (2000) denomina: i) relação epistêmica com o saber; ii) relação identitária com o saber; e iii) relação social com o saber. Tais relações são essenciais para compreender que o mundo que se apresenta para o ser humano necessita ser percebido por ele(a) próprio(a) dentro de um conjunto de significados e requerem ser compreendidos e apropriados. A linguagem se insere dentro desse conjunto de significados. A relação epistêmica com o saber, de apropriação do mundo, é marcada por uma dinâmica que provoca aproximações e afastamentos do sujeito com o mundo, por meio de atividades que são externas a si mesmo(a), e que promovem a apropriação de saberes que não se possui, que estão em objetos, locais e pessoas. Os saberes materializam-se nos corpos dos próprios sujeitos quando demonstram interesses, identificam-se com o que se apresenta e estabelecem relações identitárias. A relação identitária com o saber deduz que aprender faz sentido por referência às histórias dos sujeitos, às expectativas, às suas referências, às suas concepções de vida, às imagens que têm de si mesmos e às que querem dar de si aos(às) outros(as). Já a relação social com o saber constitui-se como uma relação que demanda tempo de inscrição, de se lançar ao mundo com os(as) outros(as), numa rede de relações de posições sociais pré-existentis.

Narrativas de saberes: escolhas metodológicas para compreender a educação física escolar e a relação com o saber

Os membros que compõem o eixo investigativo do grupo de pesquisa que estuda a educação física escolar e relações com os saberes do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará têm se dedicado à noção/teoria da relação com o saber proposta por Charlot (2000). Os esforços desse eixo – constituído por doze membros, sendo dois(as) pós-doutores(as) em Educação com significativas experiências em processos formativos na educação básica e no ensino superior na educação física escolar, dois(as) doutorandos(as) em Educação, duas mestrandas em Educação Física, um mestrando em Educação, um bolsista e uma voluntária de iniciação científica e dois(as) estudantes de licenciatura em Educação Física e um professor da rede pública de ensino de Fortaleza – têm procurado estudar de modo colaborativo os vários aspectos da noção/teoria da relação com o saber, na perspectiva de criticar – com leituras positivas e negativas – e difundir os achados no campo de investigação da educação física escolar sob o viés das ciências humanas.

A noção/teoria da relação com o saber, como modo de investigação e de atribuição de sentido, expande o espaço para o diálogo entre disciplinas e campos do conhecimento. Tais diálogos podem ser fortalecidos quando os(as) pesquisadores(as) que buscam fazer as leituras positivas ou negativas certificam-se que sabem justificar porque decidiram estudar e pesquisar certos conceitos ou proposições. As nossas escolhas metodológicas para gerar indícios a respeito das relações com os saberes que cada membro do grupo estabelece com a própria história de vida foram explicitadas em formato de narrativas (de experiências) de saberes (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019). A pesquisa qualitativa sinaliza para os(as) pesquisadores(as) desafios que poderão ser superados com as novas perguntas que significam novos modos de pesquisar e, conseqüentemente, novos enfoques paradigmáticos emergem (SANDÍN-ESTEBAN, 2010). A ênfase nas narrativas, como recursos metodológicos, tem favorecido a ampliação de discussões a respeito de temáticas complexas e aprofundamento de possibilidades interdisciplinares de saberes no campo educativo (JOSSO, 2020). Nessa lógica, a educação física tem procurado incorporar perspectivas que valorizam a (inter)subjetividade das vivências, bem como os modos e as razões autorais nas narrativas das experiências de vida e de formação (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019).

Para compreender de modo mais situado como as narrativas de experiências de saberes emergem, utilizamos também a ideia de unidade epocal considerada por Freire (2005) como importante no processo de valorização da temporalidade e da intencionalidade própria de cada sujeito. Por um lado, as narrativas permitem identificar e compreender como as disposições e as escolhas de cada sujeito entrelaçam-se diante da sua posição de origem no

mundo, ou melhor, da sua relação com o mundo. Por outro lado, as unidades epocais permitem situar criticamente o que emerge como mais significativo na experiência de cada sujeito (FREIRE, 2005). Apresentamos parte dos achados gerados nos percursos escolhidos, contendo sete narrativas de relação com o saber explicitadas por alguns membros do grupo: Adriano, Cyntia, Emmanuelle, Liana, Luciana, Luiz e Otoniel. São os nomes verdadeiros dos(as) pesquisadores(as) – que são os(as) coautores(as) deste capítulo – e elaboramos sete sínteses com as narrativas de saberes desses(as) membros do grupo. Solicitamos que cada pesquisador(a), a seu modo de narrar, explicitasse as referências predominantes para ampliar a compreensão da relação com o saber, bem como confrontá-la com outros aportes teóricos.

Os saberes compartilhados no grupo de pesquisa: as intencionalidades dialógicas para investigar as relações com os saberes

Encontramos sete unidades epocais diferentes à medida que cada membro do grupo de pesquisa explicitou algumas vinculações socioculturais e identitárias associadas às suas intencionalidades e às expectativas na investigação da relação com o saber e as suas próprias relações com os saberes.

Quadro 1 – Unidades epocais nas relações com os saberes

PESQUISADOR(A)	UNIDADE EPOCAL	MARCO TEÓRICO
Adriano pardo, solteiro, homossexual, católico	redução da complexidade dos sentidos que professores(as) e alunos(as) atribuem aos saberes da educação física	leituras críticas sobre fracasso escolar (CHARLOT, 2000) e utilitarismo do sistema de ensino (NOBRE <i>et al.</i> , 2019)
Cyntia parda, enamorada, bissexual, espírito livre	a complexidade do estudo da relação com o saber e a mobilização na educação física como precursora de uma transformação	mecanismos mantenedores do poder (APPLE, 2006), atividade intelectual do(a) aluno(a) (CHARLOT, 2013), transformação (FREIRE, 1996), diferenças e radicalidade (MCLAREN, 1997)
Emmanuelle negra, mulher, homossexual, aficionada, com fé	aproximar a relação com o saber com os estudos de gênero e a interseccionalidade que fundamentam meu eu em um processo de empoderamento	educação como política (CHARLOT, 2014; FREIRE, 1996), resistência ideológica (CHAUÍ, 2016), processo de auto(re)construção ao aprender (SO; BETTI, 2014; CHARLOT, 2000), complexidade autoformativa (VENÂNCIO <i>et al.</i> , 2016) e convergências teórico-metodológicas (SANCHES NETO, 2003, 2008)
Liana parda, solteira, mulher, homoafetiva, budista, espírita, umbandista e católica	como os saberes elaborados nas aulas de educação física relacionam-se com a construção identitária dos(as) estudantes, dialogando com questões de gênero e étnico-raciais	prática pedagógica impregnada de corporeidade (BETTI, 1997) e inquietações sobre os sentidos que os(as) estudantes atribuem às próprias experiências vividas (CHARLOT, 2000, 2001)
Luciana negra, casada, heterossexual, cristã-espírita	as relações com os saberes – que emergem de vivências, experiências, pensamentos e argumentos a partir da educação física – mobilizam e ressignificam a temporalidade da minha curiosidade, sensibilidade, criticidade e intuição	a relação com o saber como uma teoria sócio-antropológica de enfrentamento, questionamento e apropriação do mundo (CHARLOT, 1979, 2000) e novas aproximações epistemológicas e metodológicas (FREIRE, 1996; KUNZ, 2006) nas investigações em educação física escolar (VENÂNCIO, 2005, 2014)

continua...

continuação

PESQUISADOR(A)	UNIDADE EPOCAL	MARCO TEÓRICO
Luiz negro, casado, heterossexual, cristão	a intersubjetividade das dimensões epistêmica, identitária e social como fonte de mobilização dos sujeitos envolvidos nos processos (auto)formativos colaborativos entre professores(as)	o envolvimento do(a) aluno(a) é central para o êxito do trabalho docente e os(as) professores(as) são agentes sociais que compartilham saberes (CHARLOT, 2005; VENÂNCIO, 2014)
Otoniel pardo, casado e tem duas filhas, heterossexual, cristão	a relação com o saber a partir da educação física caracteriza-se por um olhar voltado aos processos culturais e suas relações com o corpo e com o sujeito	a construção de cada sujeito não é a simples encarnação do seu grupo social (CHARLOT, 2000) e situações de modificação das condutas dos sujeitos (VENÂNCIO, 2014)

Fonte: Grupo de Pesquisa Educação Física Escolar e Relações com os Saberes.

Professor-pesquisador Adriano



Ao tratar da teoria da relação com o saber, Charlot (2000) nos traz elementos importantes para compreendê-la, como as figuras do aprender (saber-objeto, saber-domínio e saber-relacional) e as leituras positiva e negativa que são feitas dos alunos em situação de fracasso, onde a primeira se caracteriza por pensar naquilo que o aluno é, conseguiu aprender e nas suas intepretações frente ao lugar que ocupa no mundo, considerando suas experiências

e buscando analisar o porquê de fracassar em determinado aprendizado, fundamentando-se na relação com o saber e contrapondo-se à leitura negativa, que se embasa na teoria da deficiência sociocultural, a qual tende a coisificar esse sujeito e defini-lo apenas a partir daquilo que lhe falta, de lacunas que ele possui. Quanto às figuras do aprender, Charlot expõe que o saber-objeto, ou seja, a apropriação de um conteúdo ou enunciado, é mais valorizado no sistema de ensino e determinante para alcançar o sucesso escolar do que as outras figuras, o que é bastante perceptível no campo da educação física escolar e que se reflete na quantidade menor de aulas em relação as outras disciplinas escolares, o menor tempo para ministrar as aulas, a forma como os alunos tratam essas aulas e a dificuldade que os professores têm em organizar e distinguir as figuras do aprender, conforme retrata Nobre *et al.* (2019), em uma revisão de literatura, o que corrobora diretamente para uma redução da complexidade dos sentidos que alunos e professores podem atribuir aos saberes da educação física. Partindo desse pressuposto e acrescentando que o sistema de ensino possui um caráter unicamente utilitário, é necessário identificar qual leitura os professores estão fazendo dos alunos na escola, sobretudo, quando divergem ao atribuir sentido para um dado saber a partir do entendimento sobre as figuras do aprender e como isso implica no processo de avaliação.

Professora-pesquisadora Cyntia



“As instituições de ensino representam um dos maiores mecanismos pelos quais o poder se mantém” (APPLE, 2006). Desde a primeira vez que li essa frase na terceira linha de um prefácio do autor Michel Apple, sinto dificuldade em dar continuidade ao texto. Me vejo presa a esse pequeno trecho e à grande complexidade que o mesmo envolve. E é me justificando em tal complexidade que penso em estudar a relação com o saber.

Penso, como professora e como aluna, que sempre estive imersa em tal contexto, mas nunca havia me dado conta de tal fato. Tal reflexão me faz repensar a respeito do que eu sempre considerei como fracasso escolar, por exemplo, e os diversos equívocos atrelados por mim a tal conceito. Passei a vida a considerar o fracasso escolar como uma espécie de escolha ou dificuldade do(a) aluno(a) ignorando o contexto social e o símbolo que a escola representa como sistema reprodutor de desigualdades sociais. Segundo Peter McLaren (1997), precisamos pensar no fracasso escolar não como resultado de deficiências individuais, mas como parte de um jogo de diferenças entre campos culturais radicalmente díspares. Passei, então a compreender que para que existisse de fato uma atividade intelectual da parte do(a) aluno(a), ele(a) precisa atribuir sentido ao que está aprendendo (CHARLOT, 2013). Reconhecendo que somos seres humanos eminentemente culturais, temos uma ampla capacidade de (re)(des)construir nossa própria cultura. Charlot (2013) afirma também que devemos pensar em uma educação e educação física que não visem a simples motivação dos(as) alunos(as) e sim a mobilização, para que haja de fato uma inserção do indivíduo na realidade. Essa inserção, segundo Freire (1996), pode ser precursora de uma transformação mediante os processos pedagógicos e culturais.

Professora-pesquisadora Emmanuelle



Em meados de 2016, recém chegada em novo ambiente acadêmico, pouco tempo depois, sob fortes operações políticas nacionalmente articuladas, das quais as consequências à educação, à universidade e à educação física seriam drásticas; percebendo-me como uma mulher negra e homossexual, um ser historicamente abjeto, que, compreendendo naquela conjuntura a educação como política (FREIRE, 1996; CHARLOT, 2014) e sua ausência também, assumo-me como corpo-sujeito potência

diante de um momento em que a teoria da relação com o saber permeia toda

minha ação, sem mesmo conhecê-la. Atuei, em conjunto, na luta com toda diligência empregada na tentativa de construir mecanismos a repreender que a educação física torne-se-á meramente minimizada aos demais produtores de conhecimento na escola, esta corriqueiramente, situada à marginalização. À medida em que essa teia ideológica (CHAUI, 2016) floresce como “erva daninha” na sociedade, por outro lado, a resistência tem o dever de (re)existir em prol dos direitos fundamentais, como a educação. Então, como ensinar os saberes em que a educação física escolar propõe, pois aprender é um processo de auto(re) construção que necessita de outrem e está configurado desde o nascimento (SO; BETTI, 2018; CHARLOT, 2000). Corroborando com Venâncio *et al.* (2016, p. 32), a aprendizagem é um fenômeno dinâmico de extensão “criativa, auto-formativa, intencional, de natureza polissêmica e complexa”. As experiências conduziram-me na afirmativa de pertencimento na demanda de aproximar a relação com o saber com os estudos de gênero e a interseccionalidade que fundamentam meu eu em um processo de empoderamento, então, indico a dimensão epistêmica que mostrou-me a educação física para além do saber-fazer gestos motores; a dimensão identitária, quanto ao sentido de ensinar convergências teórico-metodológicas na escola (SANCHES NETO, 2003, 2008); a dimensão social, através de diferentes possibilidades de ser, independente de estereótipos e convenções sociais. Considerando assim, uma busca pela emancipação pelos sujeitos escolares, de forma colaborativa.

Professora-pesquisadora Liana



Enfatizo a relação com o saber na educação física escolar e a dimensão identitária porque a educação física escolar propicia certos tipos de saberes aos(as) estudantes, sendo compreendida como uma prática pedagógica impregnada de corporeidade, de sentir-se e relacionar-se, estimulando o saber fazer, pensar e ser (BETTI, 1997). Na busca para compreender como esses saberes se estabelecem nesse componente curricular tenho desenvolvido estudos com base na teoria da relação com o saber (CHARLOT, 2000), pilar teórico desse processo investigativo revelador. A reflexão que envolve as questões do saber, despertam inquietações sobre os sentidos que os(as) estudantes atribuem às suas próprias experiências vividas, levando em conta as seguintes indagações: a) Quais são – para os(as) estudantes – os sentidos e as fontes de mobilização para aprender nas aulas de educação física?; b) Quais os saberes possibilitados nas aulas de educação física e sua relação com a construção identitária dos(as) estudantes? A partir dessa teoria podemos identificar disponibilidades manifestadas nas aulas que mobilizam os(as) estudantes para a sua aprendizagem, produzindo movimentos individuais que agem em função dos

seus desejos, refletindo as várias relações: mundo – eu – outro(a), como destacou Charlot (2001, p. 21): “Entrar em um saber é entrar em certas formas de relação com o saber, em certas formas de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo”. As figuras do aprender estabelecidas por Charlot (2000), que são: a) saber-objeto referente ao conteúdo, exemplo – história do *skate*; b) saber-domínio que consiste em dominar uma atividade – andar de *skate*; c) saber-relacional que consiste no domínio de formas relacionais – ajudar o(a) colega a andar de *skate* – e contribuem para o aprofundamento dessa compreensão. Trata-se, portanto de inventariar aspectos almejando compreender quais e como esses saberes elaborados nas aulas de educação física relacionam-se com a construção identitária dos(as) estudantes, dialogando com questões de gênero, étnico-raciais entre outras. Considerar essas relações com o saber possibilita o encontro com estratégias de aprendizagens significativas e a superação das dificuldades, potencializando o aprender.

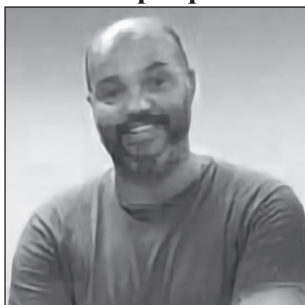
Professora-pesquisadora Luciana



Meu interesse inicial pela relação com o saber (CHARLOT, 1979) está registrado na dissertação de mestrado (VENÂNCIO, 2005), porém a ideia de aprofundamento foi postergada e ressignificada no doutorado (VENÂNCIO, 2014). No doutorado publicizei alguns detalhes do meu próprio trabalho com o ensino e a pesquisa na educação física escolar. Investiguei as relações com os saberes de um grupo de ex-alunos(as) que estudaram, comigo, o ensino fundamental (6º ao 9º ano) em uma escola

municipal na periferia da zona leste de São Paulo. Retomar esse processo educacional por meio de narrativas em grupos focais e entrevistas de explicitação foram algumas das estratégias escolhidas para que os(as) estudantes desvelassem suas próprias vivências, experiências, pensamentos e argumentos com a educação física. O processo de construção metodológica da tese gerou mobilizações que reverberam a minha curiosidade crítica e sensível/intuitiva em mo(vi)mentos que são ressignificados na sua temporalidade. Nesse momento de coordenação do eixo, penso que novas ressignificações precisam emergir. Novos pontos de vista precisam ser explicitados. A relação com o saber (CHARLOT, 2000) – enquanto uma teoria sócio-antropológica de enfrentamento/questionamento/apropriação do mundo – permite que novas aproximações epistemológicas e metodológicas sejam feitas. Convidar Paulo Freire (1996) e Bernard Charlot para uma conversa com Elenor Kunz (2006) na tese foi um mo(vi)mento de saber saboroso. Eles me ajudam a gerar a dúvida e a formular melhores perguntas; o desafio está em desvendar as respostas possíveis. Por isso não posso pesquisar e saber sozinha.

Professor-pesquisador Luiz



Meu interesse pela noção da relação com o saber está na intersubjetividade das dimensões epistêmica, identitária e social como fonte de mobilização dos sujeitos envolvidos nos processos (auto)formativos colaborativos entre professores(as). Minha aproximação à relação com o saber ocorreu em 2010 quando participava como observador crítico de uma pesquisa de doutorado (VENÂNCIO, 2014) e de um grupo de estudos que investigava a temática

no campo da educação física escolar. Em 2012 aprendi sobre a noção ao assistir à apresentação de Bernard Charlot em um colóquio e a incorporei na minha pesquisa durante um estágio doutoral realizado em 2013. Ao indicar que o envolvimento do(a) aluno(a) é central para o êxito do trabalho docente, a perspectiva de Charlot (2005) chamou minha atenção. Segundo Charlot (2005), os(as) professores(as) de diversas partes do mundo têm características universais que permeiam seu trabalho, como, por exemplo, a sutileza de suas relações com os(as) alunos(as), os olhares direcionados aos(às) alunos(as) e a si mesmos(as), a forma como a sociedade os(as) considera; tudo isso traz ao trabalho dos(as) professores(as) certa familiaridade. Charlot (2005) ressalta que há abertura no mundo todo ao ensino para sujeitos que não tinham acesso à escolarização outrora, e que se detém a expectativa de que os(as) professores(as) devem acolhê-los e os tornarem bem sucedidos em suas vidas. A partir dessas considerações, para Charlot (2005), os(as) professores(as) precisam ser vistos(as) como sujeitos que não estejam destinados à passividade nem à reprodução dos modos escolares. Embora cada professor(a) apresente fragilidades que são próprias das situações de ensino, todos(as) são agentes sociais com uma função social culturalmente consolidada. Concomitantemente à pretensa contribuição para a reprodução social, os(as) professores(as) educam e compartilham saberes.

Professor-pesquisador Otoniel



As práticas corporais estão incluídas em um rol de bens culturais e podem vir a ser pré-definidas pelo grupo social ou passar por um processo de construção corporal desvinculado de um padrão de comportamento do grupo ao qual o sujeito pertence. Embora o indivíduo se construa no social, ele(a) se constrói como sujeito, através de uma história, não sendo, assim, a simples encarnação do grupo social ao qual pertence (CHARLOT, 2000). A relação que tenho com o saber a partir da educação física

caracteriza-se por um olhar voltado para os processos culturais e suas relações com o corpo e com o sujeito. A forma de criação desse processo cultural é relevante para a educação física, pois a escolha de como cada pessoa se manifesta em relação ao seu corpo evidencia suas influências, vivências e aprendizados dos saberes culturais e dos saberes ligados à cultura do corpo. O grupo social a que se refere Charlot (2000) pode ser significativo no processo de crescimento e amadurecimento cultural de cada sujeito desse grupo, mas de forma alguma ele é definidor e exclusivista do ponto de vista da influência e apropriação de bens culturais. A partir dessa ideia, podemos afirmar que os processos culturais podem definir, como cada pessoa escolherá suas formas de se relacionar com o outro e com o mundo nas questões ligadas ao corpo. A experiência de cada sujeito depende de um conjunto de situações que, de alguma maneira, modificam a sua conduta. Cada situação relacional requer um posicionamento diante de circunstâncias desafiadoras (VENÂNCIO, 2019). Consideramos que investigar as relações dos saberes com as noções culturais é relevante para o campo da educação física escolar. A partir de novos olhares é possível uma visão menos reducionista e mais humanista e relacional da educação física escolar com os(as) alunos(as), principalmente no que se refere a compreender como eles(as) constroem as representações a partir das realidades em que estão inseridos(as).

Considerações

As narrativas entrelaçam-se com os recursos que cada um(a) mobiliza para aprender. Nesse sentido, não é só a imposição da obrigação de aprender, na lógica antropológica que está posta na ideia, noção ou relação com o saber (ou ao saber) proposta por Charlot (2000), é o próprio sujeito que – ao se reconhecer em relação ao mundo – coloca coisas na sua própria cabeça e toma posse de saberes que vão lhe permitir tornar-se um sujeito consciente de si, em relação aos(às) outros(as) e em relação aos saberes. O desafio de narrar aspectos da própria experiência (auto)formativa fomentou os encontros de interlocução entre os(as) pesquisadores(as) do grupo, para compreender melhor como as suas próprias relações com os saberes se constituíram. Esse desafio permitiu novos olhares para a noção/teoria da relação com o saber e as aproximações que podem ser feitas com o campo de investigação da educação física escolar.

Consideramos que os(as) participantes engajaram-se efetivamente com pessoas, lugares, atividades, objetos e com os(as) outros(as), consigo mesmo(a) e com o tempo. Assim, temos procurado em alguma medida responder, ainda que provisoriamente, à questão feita por Charlot (2000, p. 79): “Que faz o pesquisador que estuda a relação com o saber?”. Procuramos apresentar

– em Nobre *et al.* (2019), Venâncio e Sanches Neto (2018) e Venâncio (2019)
– algumas possibilidades que encontramos para confrontar os desafios de consolidar a educação física escolar como um componente curricular que possui saberes a serem apropriados, já que é um componente curricular preexistente e precisa que os(as) alunos(as), juntamente com os(as) seus(as) professores(as), qualifiquem as suas vivências e experiências à medida que se reconhecem como sujeitos de saberes.

Entendemos que novas exposições sobre os meandros e os processos de como grupos de pesquisa definem seus objetos precisam emergir a partir do que cada comunidade de saberes entende por educação física escolar transformadora, crítica e dialógica. Acreditamos que essa emergência possa levar a convergências de sentidos para várias comunidades que pretendem ensinar-aprender-estudar-pesquisar *com e na* educação física. Concluimos que, no âmbito do nosso grupo de pesquisa, a investigação da teoria da relação com o saber/noção de relação ao saber tem como prerrogativa a valorização da intersubjetividade – baseada na diversidade, na criticidade, na equidade e na justiça social – e assume a forma de um quadro teórico complexo, necessariamente plural, de relações com os saberes.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. *Ideologia e Currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2006.
- BETTI, M. *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. 1997. 279 f.
- BETTI, M. *Abordagens e proposições na educação física escolar: colocando os pingos nos is*. (Apresentação). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nmvk-85oAjQ>. Acesso em: 28 maio 2020.
- BETTI, M., KURIKI, F. As proposições teórico-metodológicas para a educação escolar das décadas de 1980 e 1990: antes, agora e depois? *Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, v. 15, n. 153, 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd153/as-proposicoes-para-a-educacao-fisicaescolar.htm>. Acesso em: 31 abr. 2020.
- BRACHT, V. *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. 2. ed. Ijuí-RS: Unijuí, 2003.
- CAVALCANTI, J. D. B.; CHARLOT, B.; SILVA, V. A. Algumas contribuições dos grupos de pesquisa Educon e Nuperes na difusão da noção de relação com o/ao saber (rapport au savoir) no Brasil. *International Journal Education And Teaching PDVL*, v. 1, n. 3, p. 168-182, 2018. Disponível em: <https://ijet-pdvl.com/index.php/pdvl/article/view/68>. Acesso em: 4 jun. 2020.
- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo: Cortez, 2014.
- CHARLOT, B. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. *Educar em Revista*, v. 35, n. 73, p. 161-180, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v35n73/0104-4060-er-35-73-161.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2020.
- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? In: DANTAS JÚNIOR, H. S.; KUHN, R.; DORENSKI, S. *Educação física, esporte e sociedade – temas emergentes*, v. 3. Aracaju: UFS, 2009. p. 231-246.

CHARLOT, B. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: Questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

DAOLIO, J. *Educação Física e o conceito de cultura*. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

FRANÇA, J. F. M.; FREIRE, E. S. Educação física e currículo: os conteúdos selecionados pelos professores para o ensino fundamental. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 89-102, 2009. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1724>. Acesso em: 19 maio 2020.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29811337005.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JOSSO, M.-C. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)*

Biográfica, Salvador, v. 5, n. 13, p. 40-54, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8423/5390>. Acesso em: 30 maio 2020.

KUNZ, E. *Educação física: ensino e mudanças*. 3. ed. Ijuí-RS: Unijuí, 2004.

KUNZ, E.; TREBELS, A. H. *Educação física crítico-emancipatória*. Ijuí-RS: Unijuí, 2006.

McLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MUNANGA, K. *Aos 79 anos, antropólogo Kabengele Munanga defende papel do intelectual de influenciar na transformação social*. Portal Gelédes. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/aos-79-anos-antropologo-kabengele-munanga-defende-papel-do-intelectual-de-influenciar-na-transformacao-social/>. Acesso em: 17 maio 2020.

NOBRE, A. F.; FERNANDES, O. C.; SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. Reflexões sobre as apropriações dos elementos da teoria da relação com o saber na educação física escolar. *Revista de Estudos da Cultura*, São Cristóvão-SE, v. 5, n. 14, p. 103-116, 2019. DOI: 10.32748/revvec.v5i14.13254.

OLIVEIRA, A. T. C.; ROCHA, L. L.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Professores(as)-pesquisadores(as) de educação física na educação básica: idiosincrasias e fomento à formação na região metropolitana de Fortaleza. *Caderno de Educação Física e Esporte*, Marechal Cândido Rondon-PR, v. 17, n. 2, p. 143-151, 2019. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/article/view/22046>. Acesso em: 4 jun. 2020.

PEREIRA, I. Uma teoria materialista em educação, inspirada por Paulo Freire, em França. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 54, p. 47-64, 2019. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC54_Pereira.pdf. Acesso em: 4 jun. 2020.

ROCHA, L. L. *et al.* Os desafios pedagógicos das demandas ambientais na perspectiva de professores(as) de educação física. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, Curitiba, n. 3, p. 126-147, 2018. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/db85a1_647a9d3373e443eb826d37895af3ea58.pdf.

SANCHES NETO, L. Pressupostos de convergência, sistematização e complexidade na educação física: perspectivas de professores(as)-pesquisadores(as). In: VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; OKIMURA-KERR, T.; ULASOWICZ, C. (org.). *Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)*. Curitiba: CRV, 2017, v. 29, p. 15-48.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5ª à 8ª série do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 5-23, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16678>. Acesso em: 23 maio 2020.

SANCHES NETO, Luiz. *Educação física escolar: uma proposta para o componente curricular da 5ª à 8ª série do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Pedagogia da Motricidade Humana) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro-SP, 2003.

SANDÍN-ESTEBAN, M. P. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SO, M. R.; BETTI, M. Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de educação física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 555-568, abr./jun. 2018.

SOARES, C. et al. *Metodologia de ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, 1988.

VENÂNCIO, L. A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário: narrativas de experiência com a educação física escolar. *Revista de Estudos de Cultura*, São Cristóvão-SE, v. 5, n. 14, p. 89-102, maio/ago. 2019. DOI: 10.32748/revec.v5i14.13268.

VENÂNCIO, L. *O projeto político-pedagógico e a educação física escolar: um processo de construção coletiva*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2005.

VENÂNCIO, L. *O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2014.

VENÂNCIO, L.; BETTI, M.; FREIRE, E. S.; SANCHES NETO, L. Modos de abordar a aprendizagem na educação física escolar: sujeitos-interlocutores na relação com o saber. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, Curitiba, v. 3, p. 32-53, 2016.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. A relação com o saber em uma perspectiva (auto)biográfica na educação física escolar. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 4, n. 11, p. 729-750, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4366>. Acesso em: 17 maio 2020.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Narrativas e assunções como catalisadores dos percursos metodológicos das relações com o saber na educação física. *International Journal Education and Teaching PDVL*, v. 1, n. 2, p. 82-103, 2018. Disponível em: <https://ijet-pdvl.com/index.php/pdvl/article/view/46>. Acesso em: 8 maio 2020.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; FERREIRA, E. C. S.; LIMA, C. E. S. Relação com o saber na educação física escolar e algumas transgressões transdisciplinares sobre gênero. In: WIRTZBIKI, F.; ALMEIDA, M. T. P. (org.). *Educação física e transdisciplinaridade: razões práticas*. Fortaleza: Nexos (no prelo).

VERMERSCH, P. *L'entretien d'explicitation*. 6. ed. Paris: ESF, 2010.

CAPÍTULO 6

A RELAÇÃO COM O SABER EM SALA DE AULA: aplicações no ensino de ciências e matemática

Sergio de Mello Arruda¹
Marinez Meneghello Passos²

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

Neste capítulo relatamos como o tema Relação com o Saber (RS) contribuiu para as investigações desenvolvidas no âmbito do nosso grupo de pesquisa. O grupo de que somos líderes, denominado Educação em Ciências e Matemática (EDUCIM), encontra-se registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde o ano de 2002. Além disso, está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PECEM) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e possui o seguinte sítio para mais detalhes e informações: <http://educim.com.br/>. As reuniões do grupo ocorrem no Museu de Ciência e Tecnologia da UEL. A quantidade de colaboradores, no ano de 2020, está em torno de 60 pessoas, entre doutores, doutorandos, mestres e mestrandos.

Nosso corpus é constituído por 14 dissertações e 18 teses concluídas no período de 2005 a 2019. Na primeira seção, esse corpus é analisado de um ponto de vista das contribuições conceituais da RS para o grupo. Na segunda seção, o corpus é analisado com base nas palavras-chave localizadas nas teses e dissertações.

Nas próximas seções detalhamos o desenvolvimento dos dois processos e fazemos um balanço geral das contribuições da RS para o nosso grupo nas Considerações finais.

Contribuições conceituais da RS (2003-2019)

As contribuições conceituais da RS para o nosso grupo podem ser separadas em duas fases. Em uma primeira fase (2003 a 2009) a contribuição foi

1 Universidade Estadual de Londrina.

2 Universidade Estadual do Norte do Paraná.

assumida como ‘direta’, ou seja, quando a RS sustentou teoricamente 6 dissertações concluídas nos anos de 2005 a 2009 e incluiu nas nossas discussões diversos termos encontrados em publicações de Bernard Charlot (Charlot, 2000; Charlot 2005a, Charlot 2005b), que passaram a ser incorporados ao léxico do grupo.

Em uma segunda fase, iniciada a partir de 2010, assumida como ‘indireta’, a RS proveu inspiração para a criação de instrumentos de pesquisa que permitiram a análise das RS em sala de aula. Tais instrumentos foram utilizados com maior ou menor centralidade em 8 dissertações e 18 teses concluídas nos anos de 2011 a 2019. Na continuidade inserimos alguns detalhes a respeito dessas duas fases mencionadas.

Primeira fase (2003 a 2009)

Na primeira fase, a expressão RS demonstrou grande potencialidade em abrigar, como um “guarda-chuva” conceitual, diversas pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem em variados contextos.

Em 2005 foi proposta a disciplina Saberes Docentes, Relação com o Saber e a Formação de Professores em Ciências e Matemática, vinculada ao PECEM, por meio da qual as ideias contidas no livro *Da Relação com o Saber: Elementos para uma teoria* puderam ser divulgadas. Posteriormente (em 2006), foram incorporadas à bibliografia da disciplina duas outras referências: o livro *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: Questões para a educação hoje* (Charlot, 2005a), em especial o capítulo 5; e o capítulo *Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional* (Charlot, 2005b), publicado em Pimenta e Ghedin (2005).

As referências ao livro *Da Relação com o Saber: Elementos para uma teoria* (Charlot, 2000), que passaram a ser frequentes em nossos trabalhos, principiaram com a incorporação da palavra mobilização a partir de 2003. Posteriormente, a distinção entre os termos informação, conhecimento e saber, que Charlot assume, a partir de Monteil (Charlot, 2000, p. 61), também se mostrou bastante útil.

Inclui-se, ainda nesta fase, a ideia simples – contudo poderosa – de opor saber e prática, de onde vieram os termos prática do saber e o saber da prática (Charlot, 2005a, p. 93). Principalmente, a prática do saber realçou a ideia de que o saber provém do esforço do próprio aluno, o que não é propriamente uma novidade, mas acabou tornando-se um fundamento para pesquisas posteriores sobre a aprendizagem.

Desde o ano 2003 até o ano de 2009, a RS foi utilizada em 6 dissertações para interpretar: o gostar de Matemática, Química e Biologia (dissertação

D01-2005 concluída no ano de 2005; ver Apêndice); a função do técnico de laboratório didático de Ciências (D02-2005); a relação com o ensinar no estágio supervisionado em Biologia (D03-2007) e em Matemática (D04-2007); o aprendizado de Física por meio da avaliação formativa (D05-2009); e os sentidos da observação astronômica (D06-2009).

Segunda fase (2010 a 2019)

Em uma segunda fase, iniciada a partir do ano de 2010, que destaca ‘implicações indiretas’, a RS proveu inspiração para a criação de dois instrumentos de pesquisa, denominados por Relações R3 (RR3) e Matriz 3x3, os quais permitiram o levantamento de indícios e análise das RS em sala de aula.

As Relações R3 foram obtidas, por deslocamento de significado, a partir das relações epistêmicas, identitárias e sociais (Charlot, 2000, pp. 68-74) e aplicadas, principalmente, no mundo escolar. Se partirmos da definição de que a RS, essencialmente, é “uma forma da relação com o mundo” (Charlot, 2000, p. 77), no nosso caso tratava-se basicamente da relação dos sujeitos (professores e alunos) com o mundo escolar, principalmente a sala de aula. Nesse sentido, as Relações R3 puderam ser assim definidas e (re)sistematizadas:

Quadro 1 – Relações R3

Categoria	Descrição
Relação epistêmica	O sujeito demonstra uma relação epistêmica com o mundo escolar, quando utiliza discursos que se referem a saberes, conhecimentos e/ou informações, expressando-se, em geral, por meio de oposições do tipo <i>sei/não sei, conheço/não conheço, compreendo/não compreendo</i> etc.
Relação pessoal	O sujeito demonstra uma relação pessoal com o mundo escolar, quando utiliza discursos que remetem a sentimentos, emoções, sentidos, desejos e interesses, expressando-se, em geral, por meio de oposições do tipo <i>gosto/não gosto, quero/não quero, sinto/não sinto</i> etc.
Relação social	O sujeito demonstra uma relação social com o mundo escolar, quando utiliza discursos que envolvem valores, acordos, preceitos, crenças, leis, que têm origem dentro ou fora do mundo escolar, expressando-se, em geral, por meio de oposições do tipo <i>valorizo/não valorizo, devo/não devo (fazer), posso/não posso (sou ou não autorizado a fazer)</i> etc.

Fonte: Adaptado de Arruda e Passos, 2017, p. 99.

O segundo instrumento de pesquisa a que nos referimos – Matriz 3x3 – surgiu da aplicação das RR3 à sala de aula, ou, mais especificamente, a um modelo da sala de aula conhecido como triângulo didático (ou triângulo pedagógico), que tem como vértices P (professor), E (estudantes) e S (saber ou conteúdo) e está representado na Tabela 2. O processo de obtenção da Matriz 3x3 foi descrito detalhadamente em Arruda e Passos (2017).

A primeira aplicação da Matriz 3x3 foi apresentada em um artigo publicado no ano de 2011, tendo por autores Arruda, Lima e Passos (2011).

Quadro 2 – Matriz 3x3

Relação com o saber em sala de aula (PROFESSOR)	1 Aprendizagem docente (segmento P-S)	2 Ensino (segmento P-E)	3 Aprendizagem discente (segmento E-S)
A Epistêmica (conhecimento)	1A Diz respeito às relações epistêmicas que o professor estabelece com sua própria aprendizagem	2A Diz respeito às relações epistêmicas que o professor estabelece com o ensino que pratica	3A Diz respeito às relações epistêmicas que o professor estabelece com a aprendizagem dos estudantes
B Pessoal (sentido)	1B Diz respeito às relações pessoais que o professor estabelece com sua própria aprendizagem	2B Diz respeito às relações pessoais que o professor estabelece com o ensino que pratica	3B Diz respeito às relações pessoais que o professor estabelece com a aprendizagem dos estudantes
C Social (valor)	1C Diz respeito às relações sociais que o professor estabelece com sua própria aprendizagem	2C Diz respeito às relações sociais que o professor estabelece com o ensino que pratica	3C Diz respeito às relações sociais que o professor estabelece com a aprendizagem dos estudantes

Fonte: Arruda e Passos, 2017, p. 105.

A Matriz do quadro 2 representa apenas a visão do professor sobre as RS em sala de aula, sendo por isso denominada de Matriz do Professor (M(P)). Posteriormente, foram desenvolvidas as Matrizes do Estudante (M(E)) e a Matriz do Saber (M(S)) (Arruda; Passos, 2017; Arruda; Benício; Passos, 2017).

Os instrumentos de pesquisa mencionados foram utilizados com maior ou menor centralidade em 8 dissertações e 18 teses concluídas nos anos de 2011 a 2019, que investigaram: as percepções sobre as relações com o saber e/ou ações de estudantes e de professores de Física em sala de aula (T01-2011; D07-2013; D08-2013; T05-2013; T13-2018), de Biologia (T02-2012; T04-2013; T07-2014; D10-2016), de Matemática (T03-2013; T08-2016; T09-2016; D12-2018), de Química (D13-2018; D14-2019), de Ciências (T12-2018); currículos de disciplinas, cursos e/ou planejamentos de atividades (D09-2014; T18-2019); a aprendizagem científica (T14-2018); a formação inicial de professores (T16-2018); interações em sala de aula (T15-2018); educação inclusiva (T06-2014); a aprendizagem e o interesse pela docência (T10-2016); a formação da identidade docente (T11-2017); a metacognição (D11-2017); o conceito de relação, do ponto de vista da Matemática (T17-2018).

Dissertações e teses concluídas (2005-2019): alguns destaques

As orientações concluídas (em 15 anos) que utilizaram a RS tornaram-se foco do levantamento e dos resultados que apresentamos na sequência. Ao todo, trazemos um processo descritivo que interpretou 14 dissertações e 18 teses.

Esses objetos de estudo foram selecionados diante dos seguintes critérios: possuir a RS como referencial teórico; ou Matriz como referencial teórico e/ou metodológico; ou trazer a expressão RS ou outros termos relacionados diretamente a ela no título e/ou nas palavras-chave e/ou no resumo da versão final; ou as expressões – Matriz 3x3, Matriz do Professor, Matriz do Estudante, Matriz do Saber, instrumento – estarem inseridas no título e/ou nas palavras-chave e/ou no resumo da versão final de tais documentos.

Uma listagem, com esses elementos de estudo, encontra-se descrita no Apêndice, destacando o código do objeto analisado, seguido do autor, do título da dissertação ou tese, do ano de sua defesa, do orientador e do endereço eletrônico em que pode ser localizado e da última data de acesso.

De posse desses documentos, dedicamo-nos então ao estudo das palavras-chave que eles apresentam, por assumirmos que as palavras-chave e a frequência com elas se apresentam nas 32 dissertações e teses apontam para um parentesco teórico ou para um pertencimento a uma mesma área de interesse, no nosso caso, primariamente, a RS. O que foi possível evidenciar diante dos procedimentos analíticos realizados.

Esse fato nos levou a assumir “[...] ainda, que as palavras-chave encerram em si o significado global de um contexto [...]” (Passos, Nardi e Arruda, 2008, p. 34). Por esse motivo, destacamos a seguir toda a listagem das palavras-chave e tecemos, na continuidade, algumas interpretações possibilitadas por essa lista organizada em ordem alfabética.

Cabe esclarecer que quando ocorreu repetição da palavra ela foi inserida uma única vez, seguida dos códigos dos documentos que a possuem. O primeiro item – ação discente – encontra-se na D12 (dissertação de número 12) e na T13 (tese de número 13), ambas defendidas no ano de 2018.

- Ação discente (D12-2018) (T13-2018)
- Ação do professor de Matemática em sala de aula (T09-2016)
- Ação docente (D12-2018) (T12-2018)
- Análise Textual Discursiva (T06-2014) (T09-2016)
- Aprendizado em Física (D05-2009)
- Aprendizagem (D11-2017) (T13-2018)
- Aprendizagem de Ciências (T14-2018)
- Aula experimental (D13-2018)

- Avaliação formativa (D05-2009)
- Axiologia relacional pedagógica (T07-2014)
- Ciência – Estudo e ensino (T02-2012)
- Dimensões Relacionais da docência (T16-2018)
- Educação Ambiental (D09-2014)
- Educação inclusiva (T06-2014)
- Educação Matemática (D01-2005) (T17-2018)
- Ementas (D09-2014)
- Ensino de Astronomia (D06-2009)
- Ensino de Ciências (D01-2005) (D02-2005)
- Ensino de Ciências e Matemática (T12-2018)
- Ensino e Aprendizagem (T15-2018)
- Ensino Superior (T02-2012)
- Estágio(s)³ supervisionado(s) (D13-2018) (D03-2007) (T04-2013) (T02-2012)
- Evasão (D14-2019)
- Física – Estudo e ensino (T01-2011)
- Focos da Aprendizagem Científica – FAC (T14-2018) (T15-2018)
- Focos da Aprendizagem Docente – FAD e FAD’ (T07-2014) (T10-2016) (T16-2018)
- Formação (T02-2012)
- Formação de professor(es) (D07-2013) (D10-2016) (T01-2011) (T02-2012) (T06-2014)
- Formação de professores que ensinam Matemática (D12-2018)
- Formação inicial (D03-2007) (T04-2013) (T05-2013)
- Formação inicial de (do) professor(es) (D09-2014) (T10-2016) (T11-2017)
- Formação inicial de professores de Biologia (T07-2014)
- Formação inicial de professores de Matemática (D04-2007) (T03-2013) (T08-2016)
- Formação Inicial de professores de Química (D13-2018) (T16-2018)
- Gestão de conteúdo (D07-2013)
- Gestão de classe (D07-2013)
- Gestão do ensino (T18-2019)
- Identidade (D04-2007)
- Identidade docente (T11-2017)
- Instrumento analítico-axiológico (T07-2014)
- Interesse pela docência (MDI) (T10-2016)

3 Justificamos que palavras no singular e no plural foram consideradas em um mesmo descritivo, por exemplo, estágio supervisionado e estágios supervisionados foram inseridos em um mesmo item, nesse caso de numeração 22.

- Intervenção por meio da pesquisa (T08-2016)
- Laboratório Didático (D02-2005)
- Licenciatura em Ciências Biológicas (T04-2013)
- Licenciatura em Química (D14-2019)
- Mapa conceitual (D04-2007)
- Matriz 3x3 (D08-2013) (D09-2014) (D10-2016) (T04-2013) (T06-2014) (T07-2014) (T08-2016) (T09-2016) (T10-2016) (T12-2018)
- Matriz de Interações (T15-2018)
- Matriz do Estudante (D14-2019) (T13-2018)
- Matriz do Professor (D13-2018)
- Matriz do Saber (T18-2019)
- Matriz Mista (MM) (T11-2017)
- Matriz 3x4 (T11-2017)
- Metacognição (D11-2017)
- Modelo de Quatro Fases do Desenvolvimento do Interesse (T10-2016)
- Objetivos e motivos da ação docente (T12-2018)
- Perfil docente (T04-2013)
- Permanência (D14-2019)
- PIBID (D07-2013) (D10-2016) (T03-2013) (T05-2013) (T08-2016) (T11-2017) (T16-2018)
- Planejamento educacional (T01-2011)
- Produção escrita (D5-2009)
- Professor supervisor (T5-2013)
- Professores de Ciências (T02-2012)
- Professores de Física (D08-2013) (T01-2011)
- Proposta pedagógica (T15-2018)
- Psicanálise e Educação (D01-2005) (T01-2011)
- Reflexividade (T17-2018)
- Relação(ões) com o saber (D01-2005) (D04-2007) (D05-2009) (D06-2009) (D09-2014) (D10-2016) (D11-2017) (D12-2018) (T05-2013) (T08-2016) (T09-2016) (T10-2016) (T11-2017) (T12-2018) (T13-2018) (T14-2018) (T16-2018) (T17-2018)
- Relação com o saber e relação com o ensinar (D03-2007)
- Relação(ões) de saber (D07-2013) (T03-2013)
- Relações didáticas (D08-2013)
- Relações docentes (T06-2014)
- Saber curricular (T18-2019)
- Saber(es) docente(s) (D03-2007) (D04-2007) (D08-2013) (D10-2016) (T03-2013) (T18-2019)
- Sentidos da observação astronômica (D06-2009)

- Sistema Blocado (D08-2013)
- Sistema de sentidos (T17-2018)
- Sistema didático (T03-2013) (T05-2013)
- Sistema valorativo (T07-2014)
- Técnico de laboratório (D02-2005)
- Tendências/perspectivas da Educação Matemática (D12-2018)
- Transitividade (T17-2018)
- Triângulo didático-pedagógico (D14-2019) (T11-2017)

Ao retomarmos essas 83 palavras-chave verifica-se a possibilidade de evidenciar inúmeras relações entre elas. Retomando unicamente as 6 palavras mais citadas: Estágio(s) supervisionado(s); Formação de professor(es); Matriz 3x3; PIBID; Relação(ões) com o saber; Saber(es) docente(s), somos levados a perpassar por programas formativos representados pelos estágios supervisionados, pelas formações de professores e pelo PIBID, além do destaque dado à elaboração dos saberes docentes que estão presentes em sua formação e em sua prática, sem deixar de enfatizar as experiências vivenciadas e as compreensões relativas aos currículos. Por fim, no que enfatiza essa frequência, temos a Matriz e a RS, significantes teóricos apresentados historicamente na seção anterior deste capítulo.

Todavia, fica o desafio aos leitores, para retomarem a relação com as 83 palavras e identificarem inúmeros outros focos de atenção.

Considerações finais

Como pudemos observar no que foi relatado, a RS exerceu forte impacto nas pesquisas do grupo EDUCIM, tendo inicialmente direcionado de forma direta as produções do grupo (dissertações) e, em um segundo momento, propiciado a elaboração de instrumentos de pesquisa que permitiram novas aplicações da RS em sala de aula.

Como demonstrado neste capítulo, o sintagma Relação com o Saber provou possuir alta fertilidade na geração de ideias para pesquisas no Ensino de Ciências e Matemática.

As pesquisas do nosso grupo continuam utilizando as ideias gerais presentes nos principais textos sobre RS citados neste capítulo, bem como os instrumentos desenvolvidos.

REFERÊNCIAS

Arruda, S. M.; Benício, M. A.; Passos, M. M. (2017). Um instrumento para a análise das percepções/ações de estudantes em sala de aula. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 10(2), 1-21.

Arruda, S. M.; Lima, J. P. C.; PASSOS, M. M. (2011). Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 11(2), 139-160.

Arruda, S. M.; Passos, M. M. (2017). Instrumentos para a análise da relação com o saber em sala de aula. *Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino*, 1(2), 95-115.

Arruda, S. M.; Ueno, M. H. (2003). Sobre o ingresso, desistência e permanência no curso de Física da Universidade Estadual de Londrina: algumas reflexões. *Ciência & Educação*, 9(2), 159-175

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Charlot, B. (2000). *Da Relação com o Saber: Elementos para uma teoria*. Artmed.

Charlot, B. (2005a). *Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização: Questões para a educação hoje*. Artmed.

Charlot, B. (2005b). Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In S. G. Pimenta, E., Ghedin, (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Cortez Editora.

Passos, M. M.; Nardi, R.; Arruda, S. M. (2008). Análises preliminares de revistas da área de educação matemática. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 1(2), 19-37).

Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (Orgs.). (2005). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Cortez Editora.

APÊNDICE

Dissertações

(D01-2005) ALESSANDRA GUIZELINI. Um estudo sobre a relação com o saber⁴ e o gostar de Matemática, Química e Biologia. 2005. Orientador: Sergio de Mello Arruda. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mecem/pdf/Dissertacoes/Alessandra_Guizelini.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

(D02-2005) FERDINANDO VINICIUS DOMENES ZAPPAROLI. Um estudo sobre a função do técnico de laboratório didático de ciências. 2005. Orientador: Sergio de Mello Arruda. Disponível em: <http://www.biblioteca-digital.uel.br/document/?code=vtls000115486>. Acesso em: 25 maio 2020.

(D03-2007) ELIANA DE MELLO. A relação com o saber e a relação com o ensinar no estágio supervisionado em Biologia. 2007. Orientador: Sergio de Mello Arruda. Disponível em: <http://www.biblioteca-digital.uel.br/document/?code=vtls000126415>. Acesso em: 25 maio 2020.

(D04-2007) FRANCIELI CRISTINA AGOSTINETTO ANTUNES. A relação com o saber e o estágio supervisionado em Matemática. 2007. Orientador: Sergio de Mello Arruda. Disponível em: <http://www.biblioteca-digital.uel.br/document/?code=vtls000126415>. Acesso em: 25 maio 2020.

(D05-2009) HENRIQUE CESAR ESTEVAN. Relações com o saber e o aprendizado em Física por meio da avaliação formativa em um curso de Introdução à Mecânica Clássica. 2009. Orientador: Sergio de Mello Arruda. Disponível em: <http://www.biblioteca-digital.uel.br/document/?code=vtls000149779>. Acesso em: 25 maio 2020.

(D06-2009) ALBERTO EDUARDO KLEIN. Os sentidos da observação astronômica: uma análise a partir da relação com o saber. 2009. Orientador: Sergio de Mello Arruda. Disponível em: <http://www.biblioteca-digital.uel.br/document/?code=vtls000151297>. Acesso em: 25 maio 2020.

(D07-2013) THOMAS BARBOSA FEJOLO. A formação do professor de Física no contexto do PIBID: os saberes e as relações. 2013. Orientador:

4 Caso no título já exista a remissão às expressões em estudo, aproveitamos para sublinhá-las, destacando-as intencionalmente.

Sergio de Mello Arruda. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000183056>. Acesso em: 25 maio 2020.

(D08-2013) RODRIGO CESAR ELIAS. Implicações do sistema bloco de Física na ação didática do professor de Física. 2013. Orientador: Sergio de Mello Arruda. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mecem/arquivos_pdf/DISSERTACAO_RODRIGO_ELIAS.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

(D09-2014) REGINA PAULA DE CONTI. A educação ambiental nos currículos dos cursos de formação de professores: investigações à luz de um novo instrumento de análise. 2014. Orientadora: Marinez Meneghello Passos. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000191990>. Acesso em: 25 maio 2020.

(D10-2016) ELAINE DA SILVA MACHADO. Estudo dos saberes da ação pedagógica sob a perspectiva da Matriz 3x3. 2016. Orientador: Sergio de Mello Arruda. Disponível em: [http://www.uel.br/pos/mecem/arquivos_pdf/Machado_E.S_Dissert\[Biblioteca_UEL\].pdf](http://www.uel.br/pos/mecem/arquivos_pdf/Machado_E.S_Dissert[Biblioteca_UEL].pdf). Acesso em: 25 maio 2020.

(D11-2017) NANCY NAZARETH GATZKE CORRÊA. Percepções e Reflexões de Estudantes de Ensino Médio no Processo Metacognitivo da Aprendizagem em Física. 2017. Orientadora: Marinez Meneghello Passos. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mecem/arquivos_pdf/NANCY%20NAZARETH.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

(D12-2018) MARIANA PASSOS DIAS. As ações de professores e alunos em salas de aula de Matemática: categorizações e possíveis conexões. 2018. Orientador: Sergio de Mello Arruda. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mecem/arquivos_pdf/9MarianaP02-02-2018.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

(D13-2018) ANDRIELE CORAIOLA DE SOUZA. Formação inicial em Química e aulas experimentais: um estudo a partir de um instrumento para a análise da ação docente. 2018. Orientadora: Fabiele Cristiane Dias Broietti. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mecem/arquivos_pdf/14ResumoAndriele23-02-2018.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

(D14-2019) ALEX STÉFANO LOPES. Permanência e evasão no curso de licenciatura em Química: um estudo à luz das relações com o saber. 2019. Orientadora: Fabiele Cristiane Dias Broietti. Texto ainda não disponível.

Teses

(T01-2011) ANA LÚCIA PEREIRA BACCON. Um ensino para chamar de seu: uma questão de estilo. 2011. Orientador: Sergio de Mello Arruda. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000165959>. Acesso em: 25 maio 2020.

(T02-2012) VIRGINIA IARA DE ANDRADE MAISTRO. Formação inicial: o estágio supervisionado segundo a visão de acadêmicos do curso de Ciências Biológicas. 2012. Orientador: Sergio de Mello Arruda. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000178998>. Acesso em: 25 maio 2020.

(T03-2013) VANESSA LARGO. O PIBID e as relações de saber na formação inicial de professores de Matemática. 2013. Orientador: Sergio de Mello Arruda. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000185182>. Acesso em: 25 maio 2020.

(T04-2013) MARCIO AKIO OHIRA. Formação inicial e perfil docente: um estudo por meio da perspectiva de um instrumento de análise da ação do professor em sala de aula. 2013. Orientadora: Marinez Meneghello Passos. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mecem/arquivos_pdf/TESE_MARCIO_OHIRA.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

(T05-2013) MARCELO ALVES DE CARVALHO. Um modelo para a interpretação da supervisão no contexto de um subprojeto de física do PIBID. 2013. Orientador: Sergio de Mello Arruda. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mecem/arquivos_pdf/Tese_Marcelo_Carvalho.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

(T06-2014) ANGELA MENEGHELLO PASSOS. Uma proposta para a análise das relações docente em sala de aula com perspectivas de ser inclusiva. 2014. Orientador: Sergio de Mello Arruda. Disponível em: <http://www.biblioteca-digital.uel.br/document/?code=vtls000189853>. Acesso em: 25 maio 2020.

(T07-2014) LUCKEN BUENO LUCAS. Axiologia relacional pedagógica e a formação inicial de professores de Biologia. 2014. Orientadora: Marinez Meneghello Passos. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000191246>. Acesso em: 25 maio 2020.

(T08-2016) DIEGO FOGAÇA CARVALHO. O PIBID e as relações com o saber, aprendizagem da docência e pesquisa: caracterização de uma

intervenção na formação inicial de professores de Matemática. 2016. Orientadora: Marinez Meneghello Passos. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mecem/arquivos_pdf/Tese_de_Diego_Carvalho_FINAL.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

(T09-2016) EDELAINE CRISTINA DE ANDRADE. Um estudo das ações de professores de Matemática em sala de aula. 2016. Orientador: Sergio de Mello Arruda. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mecem/arquivos_pdf/Tese_EDELAINE_CRISTINA_DE_ANDRADE.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

(T10-2016) GEORGE FRANCISCO SANTIAGO MARTIN. Caracterização do interesse pela docência em estudantes do PIBID dos cursos de ciências naturais. 2016. Orientador: Sergio de Mello Arruda. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mecem/arquivos_pdf/Tese_George_Martin.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

(T11-2017) ROBERTA NEGRÃO DE ARAÚJO. A formação da identidade docente no contexto do PIBID: um estudo à luz das relações com o saber. 2017. Orientadora: Marinez Meneghello Passos. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mecem/arquivos_pdf/ROBERTA%20NEGRAO%20DE%20ARAUJO.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

(T12-2018) MARCUS VINÍCIUS MARTINEZ PIRATELO. Um estudo sobre as ações docentes de professores e monitores de uma escola integrada a um centro de ciências em Portugal. 2018. Orientador: Sergio de Mello Arruda. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mecem/teses_pdf/2018/PIRATELO%20Marcus%20Vinicius%20Martinez.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

(T13-2018) MARILY APARECIDA BENICIO. Um olhar sobre as ações discentes em sala de aula em um IFPR. 2018. Orientador: Sergio de Mello Arruda. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000219866>. Acesso em: 25 maio 2020.

(T14-2018) LILIAN APARECIDA TEIXEIRA. Um estudo a respeito da aprendizagem científica em uma escola de 1º ciclo em Portugal. 2018. Orientadora: Marinez Meneghello Passos. Disponível em: <http://www.biblioteca-digital.uel.br/document/?code=vtls000218446>. Acesso em: 25 maio 2020.

(T15-2018) JOÃO MARCOS MACHUCA DE LIMA. As interações em sala de aula: uma nova perspectiva a partir dos focos da aprendizagem científica. 2018. Orientadora: Marinez Meneghello Passos. Disponível em: <http://>

www.uel.br/pos/mecem/teses_pdf/2018/LIMA%20Joao%20Marcos%20Machuca%20de.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

(T16-2018) MIRIAM CRISTINA COVRE DE SOUZA. Dimensões relacionadas da docência proporcionadas a estudantes da Licenciatura em Química da UEL. 2018. Orientadora: Marinez Meneghello Passos. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mecem/teses_pdf/2018/SOUZA%20Miriam%20Cristina%20Covre%20de.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

(T17-2018) WELLINGTON HERMANN. O conceito de relação vinculado à expressão “relação com o saber”: propriedades e características. 2018. Orientadora: Marinez Meneghello Passos. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mecem//teses_pdf/2018/HERMANN%20Wellington.pdf. Acesso em: 25 maio 2020.

(T18-2019) ANA RITA LEVANDOVSKI. A formação inicial de professores de Ciências Biológicas: uma análise do Projeto Pedagógico de Curso a partir da Matriz do Saber. Orientadora: Marinez Meneghello Passos. Texto ainda não disponível.

CAPÍTULO 7

A RELAÇÃO COM O SABER DE JOVENS ESTUDANTES DE UM CURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR: mobilização, sentido e atividade para o acesso ao universo acadêmico

*Veleida Anahí da Silva¹
Adriana Alves Novais Souza²
Cintia Aparecida Ataíde³*

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

A teoria da relação com o saber tem norteados diversas pesquisas na atualidade, em países como França, Canadá, alguns países da América do Sul e aqui no Brasil, tratando das relações que o sujeito estabelece com uma atividade, um conteúdo, uma relação interpessoal, um lugar e que estejam de alguma forma relacionados ao aprender, ao saber. Essa relação é histórica, social, dialógica e pressupõe uma ação do sujeito em seu desejo de saber, “confrontado com a necessidade de aprender e a presença de ‘saber’ no mundo” (Charlot, 2000, p. 34).

Apoiamo-nos na Relação com o Saber, que compreende “o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com o aprender e o saber” (Charlot, 2000, p. 81), em relação com o mundo, com o outro e consigo, caracterizada por ser, ao mesmo tempo, simbólica, ativa e temporal, definida como “conjunto de significados e espaço de atividades, inscritos num tempo” (idem, p. 78). A noção teórica é fundamental para situarmos, historicamente, os significados atribuídos à universidade que mobilizam esforços na busca por seu ingresso.

Partindo do princípio de que cada sujeito é único, com seus sonhos e vontades, que compreende e aprende de forma única, mas em interação com o mundo, com o outro e consigo, a constituição desse sujeito se dá a partir

1 Professora da Universidade Federal de Sergipe. Coordenadora do Grupo de Pesquisa EDUCON.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professora da rede estadual de Educação de Sergipe. Membro do EDUCON.

3 Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Sergipe. Membro do EDUCON.

do seu desejo de saber. Nesse diálogo com o mundo e consigo, surgem os desejos de aprender que o direcionam para o saber, fruto de um movimento interno – a mobilização – e não de motivação externa, exercida por outrem.

Neste início do século XXI, multiplicaram-se as reflexões e as pesquisas sobre o ensino superior, em muitos países e nas organizações internacionais. Há um consenso sobre o fato de que esse ensino ganhou mais importância na “sociedade do saber”, todavia, cada país privilegia tal ou qual tema de reflexão, conforme as suas especificidades. O debate brasileiro focaliza a questão do ingresso na universidade e da política de cotas. Poderiam ser levantadas outras questões, em particular a da qualidade do ensino superior brasileiro e a da inserção profissional dos estudantes formados. Por que esse foco no ingresso? Essa questão levou-nos a uma mais ampla: quais são as funções dos exames de admissão/vestibular na sociedade brasileira?

Para compreendermos a primeira questão, mergulhamos em dados históricos e em comparações internacionais para tentar entender o significado ou, melhor, os significados do vestibular. Apresentamos as principais conclusões dessa vertente de nossa pesquisa na primeira parte do capítulo.

Quanto à segunda questão, ela decorre de nosso engajamento e nossas práticas enquanto Coordenadora na Universidade Federal de Sergipe, desde 2006, do programa “Conexões de saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares”. Esse programa recruta e ajuda bolsistas oriundos de famílias populares e, em contrapartida, estes se investem em ações de apoio a comunidades populares. Enquanto coordenadora, tínhamos uma dupla convicção, que reflete a própria natureza do programa. Em primeiro lugar, o exame de ingresso contribui para a reprodução daquelas profundas desigualdades sociais que constituem um traço distintivo da sociedade brasileira. Em segundo lugar, porém, observamos que alguns estudantes já conseguiram entrar numa universidade federal apesar dos obstáculos materiais, financeiros e sociais, o que indica que nenhum destino está inscrito com letras indeléveis.

A pesquisa de Charlot sobre o vestibular da UFS em 2006 evidenciou que, entre os 2415 aprovados, 91 eram filhos ou filhas de pai que não frequentou a escola, 50 tinham uma mãe na mesma situação e 45 tinham os dois pais que não foram escolarizados. Apesar das probabilidades socialmente desiguais de ter acesso a uma universidade federal, “não existe fatalidade alguma” (Charlot, 2008, p. 15, grifo no texto). Quem são esses alunos que escapam ao seu aparente destino sociológico? Qual foi a sua trajetória? Como a interpretam?

Por que desejam o ingresso no ensino superior? Qual a finalidade de tanto esforço para ser aprovado no exame e quais os sentidos atribuídos? A questão dos significados do acesso ao ensino superior será abordada do ponto de vista sócio-histórico na primeira parte e, na segunda, como significados conferidos ao exame de ingresso na universidade são vistos pelos próprios estudantes.

Acesso e universalização da Universidade no Brasil: uma análise sócio-histórica

O acesso ao ensino superior através de exame não é um dispositivo universal de acesso à universidade. Em alguns países sequer existe. Na França, ao final do Ensino Médio os alunos apresentam-se a um exame e, se conseguem a média geral (10/20), quaisquer que sejam as suas notas em tal ou qual matéria, inclusive zero, recebem o seu diploma de fim do ensino médio, chamado de *baccalauréat*. Com esse diploma, podem pedir uma vaga numa universidade e é obrigação legal do Estado de lhes propor uma vaga.

No Brasil, pelo contrário, nem está sendo desenvolvido um debate sobre a legitimidade do exame nacional do ensino médio – Enem – como modo de acesso à universidade. Assim, a polêmica brasileira atual sobre as cotas levanta a questão das desigualdades sociais frente à universidade, mas silencia a questão fundamental: a existência de um concurso para ingressar na universidade. Sem o exame, a própria noção de cotas não tem mais sentido algum.

As questões fundamentais são aquelas do número desejável de estudantes e das formas de acesso ao ensino superior na sociedade brasileira do século XXI. Todavia, chama-nos a atenção um discurso internacional que vem se desenvolvendo nos últimos anos acerca das universidades do século XXI. Quais são os temas focalizados por esse discurso? (Charlot e Silva, 2010).

A questão básica é a da “sociedade do saber” ou “sociedade do conhecimento”. A inovação é a chave do crescimento econômico na sociedade globalizada e, portanto, um país que pretende competir para uma vaga entre os mais ricos deve desenvolver a pesquisa, cujo lugar é, antes de tudo, a universidade. De modo mais geral, faz-se necessário garantir que toda a população conclua o ensino médio e assim aumentar a proporção dos jovens que, em cada geração, cursam estudos superiores.

Qual é a situação do Brasil deste ponto de vista? Em 2006, tinham frequentado o ensino médio 97% da população entre 25 e 34 anos na Coreia do Sul, 87% nos Estados-Unidos, 82% na França, 64% no Chile e 38% no Brasil (OECD, 2008). Neste momento, nem a metade dos jovens brasileiros entre 15 e 17 anos estão matriculados no ensino médio. O problema do Brasil não é o de limitar o acesso a suas universidades, mas, ao contrário, de universalizar o seu ensino médio e formar nas suas universidades uma parte maior de cada geração.

Articulados com esse tema fundamental, outros vêm ganhando mais espaço nos debates sobre as universidades. Destacam-se, em particular, o duplo movimento de internacionalização e territorialização, uma tendência crescente à diferenciação das universidades, a questão da avaliação das universidades e dos diplomas e os debates sobre a “excelência universitária” (Charlot, Silva,

2010; UNESCO, 2004; Revue Internationale D'éducation, 2007). Convém ressaltar, em particular, a questão da diferenciação, “com papéis diferentes dos setores público e privado, das instituições de vários tipos e das instituições da capital e das regiões” (Brennan, King, Lebeau, 2004, p. 8). Sempre existiram, ao longo da história, diferenças de qualidade entre as universidades, mas, hoje, assiste-se a um fenômeno novo: uma diferenciação das funções sociais das universidades levada a tal ponto que a própria noção de universidade tende a se fragmentar.

Não há dúvida alguma: a questão do ingresso no ensino superior não consta das preocupações dos peritos internacionais quando tratam de excelência universitária. O foco do seu discurso não é a qualidade dos estudantes, mas, sim, a da própria instituição universitária, dos seus recursos, da sua organização interna, da sua mobilização. Decerto, a questão do ingresso na universidade não é silenciada nesse discurso, mas quando ela surge, trata-se de acolher mais estudantes e não de restringir o acesso à universidade para preservar sua qualidade.

Comparados a essas preocupações internacionais, os debates brasileiros sobre ingresso no ensino superior e cotas aparecem completamente defasados.

No passado, ter dinheiro era uma condição para cursar uma universidade. Hoje em dia, porém, ainda existe essa seleção pelo dinheiro, acrescida de uma seleção que amplia a barreira social à porta da universidade. O controle dos fluxos de ingresso na universidade começou somente no século XX, sobretudo na década de 60, quando o crescimento do número de candidatos refletiu o aumento do número de alunos de ensino médio, com o intuito de verificar a capacidade dos estudantes de acompanhar o ensino universitário, bem como fazer uma triagem que elimina não só quem não é capaz, mas, também, muitos jovens que poderiam ter êxito na universidade se ela oferecesse mais vagas e os deixasse entrar.

Na década de 60 do século XX, esse sistema de acesso esbarrou na contradição entre o número de vagas universitárias propostas e o número cada vez mais crescente de candidatos, que provocou a chamada “crise dos excedentes”, em que cerca de 170.000 candidatos aprovados não encontraram vaga universitária. O fato levou à organização de um movimento nacional que desencadeou uma crise política. Ameaçado de perder o apoio da classe média, o regime militar respondeu pela instauração do vestibular com nota classificatória: o vestibular tornava-se um concurso, com a evidente função de gerir de forma socialmente aceitável uma situação de insuficiência de vagas universitárias. Além disso, foi também incentivada a criação de universidades particulares, com política complementar e compensatória de acesso amplo. Essa política de limitação – abertura – hierarquização possibilitou atender as demandas das várias camadas da classe média, sem, por isso, lesar os interesses da sua

fração dominante. A diferenciação do ensino superior brasileiro começou já na década de 70 e aprofundou-se na década de 80.

Algumas estatísticas do INEP esclarecem a situação atual. Em 2008, o Brasil tinha 2.252 estabelecimentos de ensino superior: 236 públicos (10,5%) e 2.016 privados (89,5%). Havia 93 universidades federais (4,1% do total de estabelecimentos), 437 estabelecimentos confessionais, comunitários ou filantrópicos (19,4%), 1.579 estabelecimentos particulares com objetivos lucrativos (70,1%). O ingresso a todas elas perpassa por algum exame de admissão, seja feito através da própria universidade, seja pelo ENEM.

Dados do Censo Superior da Educação 2018 (INEP) apontam que dos 1.780.080 ingressantes nos cursos de graduação presencial, cerca de 626.588 deles adentraram através do ENEM. Destes, 56,1% se vincularam a instituições públicas e 27,9% a instituições privadas. Enquanto nas instituições públicas há um predomínio do ENEM como exame de admissão, nas privadas o vestibular é a mais expressiva forma de ingresso aos cursos de graduação (INEP, 2020).

Existem, de fato, vários vestibulares. Eles cumprem uma função de distribuição dos candidatos ao ensino superior entre instituições que, apesar de serem todas consideradas de ensino superior, são profundamente diferentes e hierarquizadas. Sem esquecer que a maioria dos jovens brasileiros nem entra no ensino médio e, portanto, nem sequer pode se candidatar a uma pequena faculdade comercial local.

Os significados do vestibular para um grupo de alunos de um curso pré-universitário popular

Sem dúvida nenhuma, os exames de admissão para ingresso à universidade cumprem funções sociais. Entretanto, apesar de tudo, alguns filhos de analfabetos conseguem ingressar numa universidade federal. Quem são eles? Qual foi a sua trajetória? Como a interpretam?

Como mencionado, já pesquisamos essa questão em um trabalho anterior, junto aos bolsistas do Programa *Conexões de saberes*. Nossa pesquisa mostrou que “a história escolar é uma história familiar. Nela, o momento mais intenso foi o do vestibular” (Silva, 2007, p. 77). Trata-se de um processo interativo, cumulativo, que se inicia com a mãe destacando a importância dos estudos, o filho então vai à escola, gosta, torna-se bom aluno, recebe elogios, é “encorajado por professores, toma confiança em si, apropria-se dos discursos a favor do estudo e constrói um sonho que, mais dia menos dia, desemboca em um desejo de vestibular e de universidade federal (Silva, 2007, p. 83).

Decerto, essa não é a história de todos os bolsistas, embora desenhe o tipo ideal. De forma ou outra, porém, a decisão de tentar o vestibular da UFS

sempre constitui um momento chave. Por isso, escolhemos alunos de um pré-vestibular popular como sujeitos de nossa pesquisa de campo.

Apresentação da pesquisa, metodologia, população pesquisada

Implantamos um curso pré-universitário cujo objetivo era preparar alunos da classe popular para os exames de admissão universitária, em Barra dos Coqueiros, cidade de 2.500 habitantes, na margem esquerda do rio Sergipe, defronte a Aracaju. O município conta com 20.000 habitantes, em sua maioria de baixa renda econômica, que vivem da agricultura, da pesca e do turismo. O município esteve isolado até a construção de uma ponte que o ligou a Aracaju, em 2006.

Os dados foram coletados em 2008, junto à segunda turma deste curso, cujas aulas eram ministradas por bolsistas de *Conexões*. Dentre os 50 alunos acolhidos inicialmente no projeto, apenas 26 frequentavam-no quando aplicamos o nosso questionário, alguns meses depois do início do curso. Convém ressaltar que a nossa população pesquisada é um grupo “real”, não se trata de uma população construída pela pesquisadora, mas de um grupo cujos membros mantêm entre si interações efetivas. Interrogamos, portanto, apenas os “sobreviventes”, esses 26 alunos que não tinham desistido.

Optamos por utilizar o questionário como instrumento de coleta. Com uma população pesquisada de 26 alunos, sabemos que a análise quantitativa deve ser muito prudente: abordamos cada tema investigado através de várias questões e formulamos conclusões somente quando as respostas convergiam nitidamente a essas diversas questões. Ademais, colocamos uma maioria de questões abertas e fizemos uma análise qualitativa das respostas.

O questionário foi composto por questões abertas e fechadas que contemplaram as dimensões sociodemográficas, da história de vida escolar e dos desafios do acesso ao universo acadêmico. As questões investigaram as opiniões do aluno sobre seguintes pontos: sua trajetória anterior (valor do ensino médio; a quem o aluno atribui seus sucessos e fracassos, qual foi a contribuição positiva ou negativa da família, dos professores, dos amigos, do governo, de outras pessoas); a importância que ele atribui à universidade, ao curso pré-universitário e ao exame de ingresso na universidade. Com essas questões, pretendemos ter acesso aos sentidos que alunos de um curso pré-universitário popular conferem a esse momento da sua trajetória de vida, identificar modos de interpretação, lógicas específicas, formas de construir o mundo e dar sentido a sua própria história, como fez Charlot nas suas pesquisas sobre a Relação com o Saber (Charlot, 2000).

A partir da análise dos dados foi possível identificar algumas particularidades e características dos sujeitos desta pesquisa, muito embora a amostra

deste estudo contemple o perfil de um público específico, com demarcações culturais e históricas. A amostra é composta por 26 participantes, sendo 5 homens, 20 mulheres e 1 aluno que, de forma sistemática, não respondeu às questões sobre a identidade; 8 declararam-se brancos, 3 pretos, 13 pardos ou mulatos e 2 não responderam a essa questão; 10 têm menos de 20 anos, 7 têm entre 20 e 25 anos, 5 entre 25 e 30 anos e 3 entre 30 e 50 anos (1 não respondeu). Todos os alunos com mais de 25 anos são mulheres.

Muitos alunos trabalham: assistentes de pescadores ou pedreiros, vendedoras de lojas e demais trabalhos pouco qualificados. Algumas são donas do lar e alguns, entre os mais jovens, não têm empregos e são sustentados pelos pais. Na maioria dos casos, são jovens que vivem com a família e são os mais novos entre os irmãos; 5 moram com um cônjuge ou com filhos. Os pais desses alunos não fizeram longos estudos, 18 pais e 17 mães nem terminaram o ensino fundamental. Todavia, 3 pais e 2 mães têm curso superior e 2 alunos têm irmãos na universidade. Ninguém considera sua família “muito pobre” ou de classe média alta; julgam-na “de classe média” (12) ou “pobre, mas não tanto assim” (13). Portanto, não se encontram surpresas nessa descrição identitária. São jovens de menos de 25 anos, na maioria das vezes mulheres, brancas ou pardas, vivendo na sua família, de classe C ou D; esse é o tipo ideal do aluno de pré-vestibular popular, embora haja alunos de tipos diferentes (com mais de 25 anos, com pais tendo curso superior etc.).

O perfil dos pais desses estudantes evidencia o que Charlot (2000; 2005) tem ressaltado em relação à sociologia da reprodução: a posição social ocupada pelos pais não basta para definir seu sucesso ou fracasso, é fundamental considerar a questão do sujeito de desejo, de sua mobilização ao saber e aprender, que envolve sentido e atividade intelectual. São pessoas que vivem uma vida normal e gostam de família e amigos, mas se distinguem das demais pelo fato de que citam mais leitura, escrita e atividades de aprendizagem do que atividades de diversão. São jovens “sérios”, que querem aprender, se mobilizam para entrar numa universidade, sacrificam lazeres. Essa vontade, essa mobilização distingue-os dos demais jovens, como já percebemos na nossa pesquisa anterior (Silva, 2007).

Como os alunos do curso pré-universitário interpretam sua trajetória escolar

Como era de se esperar, quase todos os alunos (24 entre 26 respostas) cursaram o ensino médio numa escola pública. Mas as respostas a respeito do ensino fundamental não foram iguais: 15 frequentaram apenas uma escola pública, 5 mais escola pública do que particular, 2 usaram igualmente os dois tipos de escola, 1 foi mais à escola particular do que pública e, por fim, 2

estudaram somente em escola particular. Entre 25 alunos que responderam, 11 (44%) nunca reprovaram, 9 repetiram somente um ano e 5, dois anos.

Como consideram o ensino médio público em que a quase totalidade estudou? Das 24 respostas, 15 não o julgam um ensino de qualidade, sendo essas respostas negativas mais frequentes entre as mulheres do que entre os homens. Interessa-nos saber o que eles consideram um “ensino médio de qualidade”. As respostas referidas aos equipamentos da escola representam apenas 25% do total: 14% dizem respeito à infraestrutura em geral e 11% ao acesso às novas tecnologias. Somando a essas respostas as que reclamam das matérias sem professores e das greves (6%), chega-se a 31% de respostas de tipo organizacional. Restam 69%, ou seja, mais de dois terços das respostas, que remetem à questão do ensino, da aprendizagem, da didática, dos conteúdos, com foco no professor. Segundo suas respostas, um ensino médio de qualidade é aquele em que um bom professor ensina todos os conteúdos aos alunos, em que ele estimula, ajuda e, mesmo que seja exigente, prepara para o vestibular.

Perguntamos aos alunos a quem eles atribuem seus sucessos: 27% atribui o sucesso ao destino traçado por Deus, 23% atribui a si a responsabilidade por seus acertos, 12% à competência dos professores, 15% ao estudo incessante e 15% à ausência de problemas fora da escola. Pedimos que justificassem suas respostas, conforme TABELA 1.

Tabela 1 – Entre todas essas respostas, qual lhe parece mais importante? Explique:

CATEGORIAS	Fr.	%
Respostas que atribuem o sucesso a Deus Todo destino está na mão de Deus. Porque tudo o que consigo eu devo a ele. Porque ele é justo e nos dá o que merecemos.	04	15%
Respostas que atribuem o sucesso ao próprio aluno Eu mesmo sou responsável pelos meus acertos. Porque os meus resultados dependem de mim e se eu quero uma coisa devo me esforçar	06	23%
Respostas que atribuem o sucesso à família Tenho uma família maravilhosa. Porque eles pagaram os meus estudos	02	8%
Respostas que atribuem o sucesso aos professores O que foi importante, foi a competência dos meus professores. Porque é importante ter professores que se dedicam e se importam com o ensino	02	8%
Respostas que atribuem o sucesso ao fato de estudar muito O que é importante para ter sucesso na escola é estudar muito. Porque senão você não aprende. Porque ninguém pode tirar o estudo da pessoa.	05	19%
Respostas que relaciona o sucesso com o fato de não ter problemas fora da escola É fácil estudar bem quando não se tem problemas fora da escola. Porque você pode se concentrar mais nos estudos.	02	8%

Fonte: Dados da pesquisa (Única opção de escolha. Total de respostas: 26).

O principal responsável do sucesso escolar é o próprio aluno, já que é por seu esforço e estudo que ele consegue sucesso. Contudo, é mais fácil estudar quando não se tem problemas fora da escola. Essa resposta, porém, não funciona como *álibi*: bastante escolhida quando o aluno pode optar por várias respostas, torna-se rara quando ele deve escolher uma só. É mais fácil estudar, ainda, quando Deus e a família ajudam. O caso dos professores é particularmente interessante: enquanto 46% das respostas espontâneas citam o bom professor quando se trata de definir o ensino médio de qualidade (respostas múltiplas), somente 8% (2 alunos) elegem o professor como fator principal. A principal causa do sucesso é o aluno, mas os seus esforços produzem mais sucesso quando ele encontra um bom professor e, se for possível, uma escola bem equipada.

Resta, porém, uma dúvida: do ponto de vista narcísico, é agradável colocar-se no centro do palco quando se trata de sucesso escolar. Será que se encontra igual distribuição dos papéis no caso do fracasso? Sim: as respostas referidas a si mesmo e aos estudos são ainda mais frequentes no caso do fracasso (47% quando se deve escolher uma só resposta) do que no caso do sucesso (42%). Crescem um pouco, também, a contrapartida das dificuldades fora da escola e a responsabilidade dos professores. Poucos alunos, porém, atribuem ao professor a principal responsabilidade do seu fracasso: apenas 3 entre 25 alunos que responderam. Convém por fim, assinalar que os colegas, quase ausentes das respostas no caso do sucesso, aparecem no do fracasso, ainda que de forma marginal. Ao contrário, Deus ajuda para ter sucesso, mas poucos ousam imputar-lhe o fracasso.

Esse é o referencial básico de interpretação da sua própria trajetória escolar pelos alunos do pré-vestibular popular. Essa forte causalidade interna, como dizem os sociólogos, que ocorre quando o indivíduo considera a si mesmo como a principal causa do que acontece na sua vida, é uma característica dos alunos que desafiam o destino social.

Respostas a outras questões trazem elementos sobre o papel dos demais protagonistas da aventura escolar: Para esses alunos, a família não é uma causa de fracasso escolar, pelo contrário: entre 25 alunos que responderam, 23 emitem uma opinião positiva sobre o papel da família e só 1 uma opinião claramente negativa. O pai e, sobretudo, a mãe, “deram força, apoio e incentivo”.

Quando se trata dos professores, 14 alunos respondem de forma positiva, enquanto 10 formulam ressalvas. Os argumentos fundamentais são iguais nos dois casos: dedicação ou não do professor, competência ou não para ensinar.

A avaliação do papel dos colegas e amigos é ambivalente: 9 opiniões positivas, 5 negativas, 10 “positivas e negativas”. O amigo positivo participa, como a família e o bom professor, do processo de apoio e incentivo que

ampara o esforço do aluno para estudar. O amigo negativo puxa no sentido oposto: não quer estudar, mas, sim, bagunçar e, logo, tenta desviar o aluno do seu objetivo.

Por fim, o protagonista que leva mais críticas é “o governo”: 11 opiniões negativas, 8 positivas, 5 respostas ambivalentes. Principal argumento de quem elogia o governo: ele mantém uma escola pública. Maior crítica: ele não cumpre plenamente sua obrigação, que não é apenas manter uma escola pública, mas fornecer educação de qualidade, investir na educação, valorizar o professor. Ambivalentes são as respostas que, com iguais argumentos, ao mesmo tempo elogiam e criticam o governo.

Assim, a distribuição dos papéis no palco escolar está se tornando mais precisa. O governo deve oferecer um ensino de qualidade, com uma boa infraestrutura escolar e professores competentes. Pais e professores devem apoiar, incentivar, cobrar. Posto isso, resta fazer o essencial e quem deve fazê-lo é o aluno: estudar. Se o aluno não estudar, caber-lhe-á a responsabilidade do fracasso. Mas se os demais protagonistas não tivessem cumprido suas obrigações, o aluno teria circunstâncias atenuantes.

Por que e para que entrar na universidade?

Todos, claro, consideram que é importante entrar na universidade; se não o fosse, não aceitariam todos os sacrifícios que supõe um curso de pré-universitário. Interessam-nos os seus argumentos. Quando questionados se achavam importante uma pessoa entrar na universidade e por que, dentre as 31 respostas múltiplas, o maior peso foi atribuído ao mercado de trabalho (13) e à aquisição de conhecimento (9). Todavia, ao redirecionarmos a pergunta para a importância de entrar na universidade para si mesmos, 12 atribuíram a finalidade ao mercado de trabalho e, de forma interessante, apenas 4 marcaram pelo conhecimento. Outras possibilidades foram para o futuro (4), pela realização do sonho (3).

A universidade é um lugar para adquirir conhecimento, mas, concretamente, ela importa, sobretudo, para conseguir um bom emprego, um bom futuro. A esses dois argumentos se somam o fato de realizar o seu sonho e o de ser alguém na vida, por ter um curso superior. Às vezes, o sonho remete a um tipo de trabalho, mas, na maioria das vezes, é aquele de ser universitário, ter curso superior e, logo, ser alguém na vida. “Hoje em dia sem um curso superior a gente não é nada”.

Chega-se às mesmas conclusões quando se analisam as respostas à questão: *Com um diploma superior nas mãos, o seu destino muda? Por quê?* Entre 25 respostas, 23 afirmam que sim, o destino muda, 1 diz “um pouco” e 1 “sim

e não”. Entre as 24 respostas explícitas, 21 referem-se ao emprego, ao mercado de trabalho, às portas que se abrem. “Porque nas agências de emprego é claro que vai pedir o nível superior, tem mais oportunidade”. “Novas portas irão se abrir e vou mostrar que sou capaz”. “Além de adquirir uma profissão vou trabalhar com dignidade”. Convém ressaltar que aquele bom emprego em que os alunos sonham não é apenas fonte de salário e boa qualidade de vida, mas apresenta, ainda, uma dimensão identitária: trata-se de respeito, de dignidade, de mostrar que se é capaz, isto é, de ser alguém na vida, aos olhos dos outros e de si mesmo.

Para os alunos, a função do vestibular é, antes de tudo, social. Essa função social inclui uma vertente econômica, mas também uma vertente identitária.

“Quem sonha sempre consegue”. Quais os sentidos de cursar o pré-universitário?

Consideramos que a aventura da universidade começa quando nasce o sonho e acaba quando o aluno é aprovado no exame. O nosso questionário seguiu esse caminho, desde o sonho inicial até o desfecho.

Perguntamos: *Faz tempo que está a fim de entrar numa universidade? Você lembra quando pensou nisso pela primeira vez?* As respostas distribuem-se num amplo leque, desde o primeiro ano do ensino fundamental até o fim do ensino médio. Alguns nem sequer tinham pensado nisso antes de encontrar a oportunidade deste pré-vestibular.

Trze alunos, ou seja, a metade do grupo, são novatos: nem cursaram um pré-universitário nem tentaram o exame de ingresso. Há alunos que cursaram um pré-universitário sem tentar o exame e, no caso inverso, tentaram o exame sem ter cursado um pré-universitário. Chama a atenção a pertinácia de alguns alunos, que já cursam pela quarta vez, na tentativa de aprovação.

A maioria considera que o pré-universitário que está cursando vai mesmo melhorar as suas chances (entre 24 respostas, 23 são positivas). Os principais argumentos são os seguintes: estou estudando muito, “os professores são bem capacitados” e dão “muitas dicas”, estou revendo muitas coisas que tinha esquecido, estou aprendendo coisas novas, que não estudei.

Perguntamos se os jovens brasileiros que não fazem o pré-universitário têm chances de serem aprovados somente com o seu curso médio e, entre 25 respostas, encontram-se 17 negativas, 7 afirmativas e 1 “Talvez. Seria muito complicado”. Os alunos que afirmam que sim apresentam dois argumentos: “Depende do esforço pessoal de cada um”; “Depende da qualidade do seu ensino médio”. A lógica é aquela que já explicitamos várias vezes.

Os mesmos argumentos fundamentam as respostas negativas: “Não. Porque o ensino médio da escola pública não é muito bom”; “Não. Só se tiver cursado o ensino médio sem interrupções e ser um aluno dedicado, esforçado e sem problemas financeiros e familiares”. Essa argumentação escapa ao mesmo tempo ao determinismo sociológico e à ingenuidade pré-sociológica: o que determina o êxito é o estudo, e não a situação social; mas esta última pode obstar o estudo ou fazer com que ele não encontre o ensino médio de qualidade requerido para ter chances de ser aprovado no vestibular. Isso é o que exprime em uma síntese perfeita o aluno que respondeu: “Talvez. Seria muito complicado”.

Continuemos a história. Perguntamos aos alunos: *Vamos sonhar. Tentou o vestibular e é aprovado. O que você pensa ao ver o seu nome na lista?* As três principais respostas são as seguintes: agradeço muito a Deus (8 respostas), fico muito feliz (7), penso no emprego garantido e numa nova vida (6). Aparecem também, nessas respostas, os professores, a família, a mãe. Não é de se admirar que fiquem felizes. Não apenas porque é o caso de todos os candidatos aprovados, mas também por terem esperado esse sucesso por tanto tempo. Tampouco é surpreendente que a figura de Deus se imponha naquele momento de sucesso: ele acompanhou toda essa história e simboliza a mistura de esperança e dúvida em que vive o aluno do pré-vestibular popular. Outra coisa chamou a nossa atenção ao ler as respostas dos alunos: essa aprovação constitui o desfecho de uma longa batalha, um “obstáculo concluído”, mas trata-se, igualmente, do início de “uma nova vida”. Ao ver o seu nome na lista, o aluno já aguarda o primeiro dia de aula, pensa “como será de agora em diante”. Essa nova vida será, também, uma nova luta: “Que venci uma das batalhas e pedir a Deus que me dê forças para suportar as próximas”. Poderíamos expressar deste modo a dupla recusa do determinismo sociológico e da ingenuidade pré-sociológica: consegue ser aprovado no vestibular o aluno de meio popular que vivencia a sua vida como uma longa luta.

E se não forem aprovados, esses alunos tentarão de novo? Entre 25 respostas, 21 podem ser resumidas pela seguinte fórmula: ficarei triste, tentarei mais uma vez, estudarei mais. Bem como o sucesso constitui uma etapa numa trajetória que leva ao objetivo perseguido já faz muito tempo, o fracasso não é definitivo: “terei outras chances”, “nunca desistir”, “seguir em frente”, “tentar mais uma vez”, “próximo ano eu vou conseguir”.

A vida é uma longa luta. Por saber e vivenciar isso é que esses 26 alunos persistiram no curso para, talvez, conseguirem realizar o seu sonho. “Quem sonha sempre consegue”, como escreveu um deles. Esta última citação pode ser considerada a resposta à questão que originou a nossa pesquisa. O vestibular é um dispositivo social cujas principais vítimas são os mais pobres, mas o sonho pode ser mais forte do que as estatísticas do sociólogo. Contudo, não

é fácil construir e manter um sonho de universidade quando se nasce pobre. Despertar e respaldar esse sonho é, também, a missão social da escola pública.

Considerações finais

Os resultados desta pesquisa levantam algumas reflexões sobre os desafios dos alunos da classe popular no acesso à universidade, os sentidos da universidade para eles, bem como a compreensão sobre a relação com o saber e seus enfrentamentos cotidianos para o pleito a uma vaga.

Chama-nos a atenção os múltiplos fatores que os afetam direta e indiretamente e como tais fatores balizam as suas relações e seus modos de ser e estar na vida. Urge, portanto, compreender o contexto e a realidade que eles estão inseridos, tendo em vista que a experiência particular e concreta de cada aluno implica levar em consideração os modos de subjetivação e o contexto sócio-histórico em que está inserido.

Foi possível identificar que esses 26 jovens alunos de classe popular, na sua grande maioria de escola pública, consideram frágil a qualidade do ensino médio cursado e que apesar de 56% desses terem vivenciado a situação de reprovação, persistem na concretização de um ideal: a entrada na universidade. Eles entendem que o sucesso acadêmico está associado a um ensino de qualidade, a um professor que ensina o conteúdo e os estimula, mas reconhecem que são eles mesmos os principais agentes para o sucesso acadêmico.

Para esses jovens estudantes da classe popular, a universidade é um lugar para se adquirir conhecimento, mas, concretamente, ela é importante para conseguir um bom emprego, representando a construção de um futuro melhor para as suas vidas. Neste sentido, fica evidente que o acesso à universidade é um instrumento fértil para a concretização de seus projetos de vida.

Ampliar o debate para a dimensão sócio-histórica desses alunos de classe popular possibilitará uma ruptura dos paradigmas sociais, históricos e culturais que concatenam com as questões de sucesso ou fracasso escolar, que muitas vezes cristalizam sonhos e marginalizam pessoas. Dar voz a estes alunos permitiu-nos um olhar mais sensível para compreendê-los mas, principalmente, para avivar a responsabilidade social da escola pública com a garantia de formação de qualidade para seus alunos.

REFERÊNCIAS

Aghion, P. (2010). *L'excellence universitaire: leçons des expériences internationales*. Rapport d'étape de la mission Aghion à Madame Valérie Pécresse, Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. http://www.sauvonlarecherche.fr/IMG/pdf/Rapport_Aghion_sur_la_gouvernance_des_universites.pdf.

Brennan, J., King, R., Lebeau, Y. (2004). *The Role of Universities in the Transformations of Societies. Synthesis Report*. Centre for Higher Education Research and Information/Association of Commonwealth Universities, UK. <http://www.open.ac.uk/cheri/documents/transf-final-report.pdf>.

Charlot, B. (2000). *Da Relação com o saber. Elementos para uma teoria*. ARTMED.

Charlot, B. (2005). *Relação com o saber; Formação dos professores e Globalização: questões para a educação hoje*. ARTMED.

Charlot, B. (2008). *O Vestibular 2006 da Universidade Federal de Sergipe*. Relatório de Pesquisa. UFS/EDUCON.

Charlot, B. & Silva, V. A. da (2010). De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. *Educar*, no prelo. Editora UFPR.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2020). *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2018*. INEP, 2020.

Ministério da Educação (2009). *Secretaria de assuntos estratégicos da Presidência da República. Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil*. Brasília-DF: MEC, jul. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo2.pdf.

OECD (2008). *Education at a Glance 2008*. OECD Indicators. OECD.

Revue Internationale D'éducation – Sèvres (2007, sept.). *L'enseignement supérieur, une compétition mondiale?* (n. 45). Sèvres.

Silva, Veleida Anahí da (org.) (2007). Conexões de saberes: um desafio, uma aventura, uma promessa. Editora UFS.

UNESCO (2004). L'enseignement supérieur dans une société mondialisée. Document cadre de l'UNESCO. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247f.pdf>.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 8

ESQUECERAM DE MIM, A ESCOLA DESISTIU DOS MEUS SONHOS: a relação com o saber de uma estudante

*Eanes dos Santos Correia*¹

*Willdson Robson Silva do Nascimento*²

*Yan Capua Charlot*³

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Introdução

Este artigo faz parte de um universo de pesquisas que trabalham com as noções da Relação com o Saber do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e Contemporaneidade – Educon, da Universidade Federal de Sergipe cujos líderes são Bernard Charlot e Veleida Anahi da Silva, como também da Rede de Pesquisa Sobre Relação com o Saber – REPERES fundada pelos mesmos líderes do Educon, dos quais, nós, autores desta pesquisa, também fazemos parte.

As primeiras ideias de Bernard Charlot chegaram ao Brasil pelo viés de uma sociologia da educação a partir do seu livro intitulado *A Mistificação Pedagógica* em 1980. Posteriormente, vinte anos depois, em 2000, a Relação com o Saber chegou ao Brasil com a publicação do livro *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria* e logo depois, em 2001, *Os Jovens e o Saber: perspectivas mundais*, começando a formar grupos de pesquisas no Brasil (Charlot, 2005), dentre eles o Educon com atividades iniciadas em 2004.

Como contributo do Grupo Educon, com colaboradores que pesquisam em vários espectros da Educação, Ensino de Ciências e Matemática, fenômenos do processo de ensino e aprendizagem e do saber, tanto na Educação Básica quanto na Superior em que as noções da Relação com o Saber alcança e contribui no contexto brasileiro, desenvolvemos e apoiamos esta investigação em uma problemática empírica da Relação com o Saber, na qual o desejo,

1 Mestre e Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

2 Mestre e Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus Bauru.

3 Mestre em Direito pela Universidade Federal de Sergipe. Pós-graduado (lato sensu) em Direito Tributário e Bacharel em Direito, ambos pela Universidade Tiradentes. Licenciando em Pedagogia – Centro Universitário Claretiano.

sentido, mobilização, angústia e posição subjetiva de uma estudante do Ensino Médio são centrais no seu desenvolvimento.

Desta forma, quando se fala em Educação, Charlot (2013) nos afirma que temos o direito antropológico de sermos educados e este direito inclui não apenas o acesso à instituição escolar, mas aos saberes que esta nos atribui. Direito à aprendizagem e à apropriação do saber que deva fazer sentido para o estudante, que lhe esclareça o mundo e o lugar onde vive. Acrescenta-se, ainda, o direito à atividade intelectual, a uma educação que dê acesso à arte, às práticas corporais, ao seu imaginário, à expressão e a qualquer tipo de compreensão do seu meio social e das suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Diante disso, Charlot (2005, p. 145) elenca que “a educação é um direito, e não uma mercadoria. É um direito universal, vinculado à própria condição humana e é como direito que deve ser defendida”. A partir dessa crítica de Charlot (2005) parece haver um discurso ensaiado no imaginário das esferas governamentais brasileiras, sejam elas Federal, Municipal ou Estadual em torno da ideia de que a educação deve ser prioridade do Estado, como garantia presumida na Constituição de 1988 (Brasil, 1988). Mas o que se desvela diante de sua crítica e na conjuntura desta investigação, é que essa prioridade foi esquecida e a Constituição Maior desrespeitada em caráter normativo, jurídico, semântico e prático.

O imaginário de prioridade vai se desconstruindo quando dados reafirmam o esquecimento e a negligência do Estado a partir de pesquisas feitas em nível nacional. Vejamos o caso do censo escolar de 2018 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o qual aponta que uma em cada três disciplinas escolares são lecionadas por professores sem formação específica; dos 2,2 milhões de docentes registrados em 2018 na educação básica foram identificados 4,3% atuando apenas com o nível médio ou inferior; apenas 31,1% das escolas municipais de educação infantil têm banheiros adequados aos estudantes, em comparação às escolas particulares esse número é de 84,3%; em relação aos parques infantis, têm-se 91,3% nas redes federais, 81,5% na rede privada, enquanto na rede estadual o valor é de 39,8% e municipal apenas 31,6%; já os laboratórios de ciências são encontrados em apenas 44,1% das escolas de ensino médio (Brasil, 2018).

E diante do cenário atual no Brasil, causa preocupação a ausência de uma política federal harmoniosa, concisa e explícita sobre os caminhos educacionais para os próximos anos, haja vista as recentes trocas de ministros da educação, especificamente, três nomes já passaram pela pasta, e estamos vivenciando o quarto nome em menos de dois anos, além de demissões generalizadas no próprio Ministério da Educação (MEC).

Nesse sentido, o direito à educação (Charlot, 2005) deve ser traduzido em ações que revertem algumas das situações atuais do sistema educacional brasileiro citado, a educação deve ser pauta constante do legislativo e da administração pública, além do reforço do judiciário em proteger os direitos constitucionais desrespeitados.

Neste caso, no sistema educacional também existem lógicas simbólicas que envolvem as formas como se direcionam o ensinar saberes para determinados objetivos, ou seja, para além de uma formação de cidadãos “críticos” (Brasil, 1996), na Educação Básica, também ensinam para que haja um fluxo do estudante do Ensino Fundamental para o Médio e posteriormente à Educação Superior.

Destarte, este artigo se desenvolve a partir de narrativas de uma estudante do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual da cidade de Cumbe-Sergipe-Brasil. A estudante se encontrava no final do período letivo anual de 2019 e desde o início do segundo semestre 2019.2 não tinha cursado quatro disciplinas curriculares obrigatórias: Artes (a partir do 2º bimestre), Física (4º bimestre), Matemática (4º bimestre) e Educação Física (3º bimestre) por falta de professores, pois os que lecionavam nesta escola migraram para outras instituições ou seus contratos, que eram temporários, acabaram culminando na vacância dessas disciplinas. A estudante participante deste trabalho tem o objetivo de cursar graduação na Universidade Federal de Sergipe, no Brasil – única universidade pública do estado e que oferta curso de medicina – e tinha temor de não conseguir terminar a tempo o Ensino Médio para ter posse do certificado de conclusão, que é uma das prerrogativas para se matricular na universidade, caso fosse aprovada no processo seletivo dessa universidade federal.

Diante disso, este trabalho tem o objetivo de analisar as implicações da Relação com o Saber sobre o desejo e a angústia da estudante enquanto mola propulsora de sua mobilização para estudar diante da falta de professores, para conclusão do Ensino Médio e possível entrada na Educação Superior. Debruçamos dentro de uma investigação cartográfica em educação, por seu caráter não normativo que possibilita a flexibilidade, a não rigidez do caminho metodológico e da utilização de instrumentos e métodos próprios, únicos de uma pesquisa. Para Meyer e Paraíso (2012, p. 16), nas investigações de cunho cartográfico, a metodologia é compreendida “como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas [...] sem maiores preocupações com regras”, possibilitando a criatividade.

Por isso, o fato de nos debruçarmos sobre este tipo de investigação, pois a partir dessas pesquisas se “têm pensado práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a

multiplicação de sentidos e para a diferença” (Paraíso, 2004, p. 284), a qual coaduna com o objetivo e o tema da pesquisa em voga.

Utilizaremos a cartografia como modo de fazer pesquisa, do qual se pressupõe uma orientação própria no desenvolvimento da investigação dos pesquisadores, cujo método não se faz e nem se pretende ser prescritivo, ou seja, com regras, prontas ou engessadas, mas se faz orientada no percurso da própria investigação, não deixando de ter seu rigor metodológico e validação. Cartografia ou cartografar para Moura e Laurino (2016, p. 4) é “[...] conectar linhas, afetos, desejos, construir passagens... Ao mover-se na pesquisa o pesquisador-cartógrafo conecta linhas de ação, sentidos, leituras e territórios diversos, conecta afetos e desejos – o que o mobiliza a pesquisar”, cujas características são encontradas nesta pesquisa.

Desta forma, é através da cartografia que teremos como instrumento próprio desta pesquisa a Angustografia – os dizeres que entrelaçam afetos, mobilização, desejos e angústias da estudante, que entram em movimento com suas narrativas.

A angústia, o desejo e a mobilização

Na psicanálise lacaniana a angústia é dada por aquilo que falta, assim como o desejo, que também é dado pela falta. Angústia e desejo são conceitos que permeiam este artigo. O objeto *a* é causa da angústia, daquilo que não se sabe o que falar, o que dizer, mas se sente, lhe causa efeitos e nessa modalidade, os da estudante em cena (Quinet, 2012). A angústia se encontra numa modalidade entre o simbólico e o real, entre aquilo que tem um significante e o impossível de se dizer. No que cabe ao significante, teria uma relação ou correlação com o *status quo* da estudante do caso em voga – falta de professores para lecionar disciplinas específicas.

No minidicionário da língua portuguesa, Mini Aurélio, verificamos o conceito de angústia “Grande ansiedade ou aflição, sofrimento ou atribulação” (Ferreira, 2001, p. 44). Desta forma, podemos desdobrar sobre o sofrimento, aflição que a falta de professores das disciplinas de Matemática, Educação Física, Artes e Física faz ou causa na estudante. Pelo fato de que, se não há professores de determinadas disciplinas, fica inviável que o ano letivo termine e ela consiga adentrar na universidade, caso passe no curso desejado através de processo seletivo.

Vale destacar que no Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é, hoje, um dos principais instrumentos de acesso ao Ensino Superior. Nesse sentido, todas as universidades federais do país usam o ENEM como porta de entrada para a Educação Superior, seja como processo seletivo único, seja como uma das possibilidades de admissão.

Para Barros (2014) desde suas vinte e uma edições (1998-2019), o ENEM se propõe a diferentes funções. E a nota obtida hoje, no exame, pode ser usada: como requisito para disputar uma vaga oferecida pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que ocorre duas vezes por ano e seleciona estudantes para as universidades federais, estaduais e institutos de tecnologia; como substituição à primeira fase do vestibular ou como complemento da nota nas instituições públicas que não aderiram ao Sisu; para concorrer a uma vaga no Programa Universidade para Todos (Prouni), que oferece bolsas de estudos em instituições de Ensino Superior privadas a estudantes de baixa renda; para quem deseja solicitar ajuda do Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (Fies) para o pagamento das mensalidades em cursos oferecidos por instituições privadas; para universitários interessados em estudar no exterior, através do Programa Ciências sem Fronteiras e para quem tem mais de dezoito anos e deseja obter o certificado de conclusão do Ensino Médio por meio da nota desse exame.

Por outro lado, há o desejo da estudante como mola propulsora do sentido em continuar lutando para concluir o ano letivo. O sentido dela, neste caso, tem um objetivo fim, terminar o ano letivo e as disciplinas que estão sem professores a fim de tentar concorrer um curso escolhido ou adentrar na universidade. Há um objetivo e uma meta no qual o sentido está em jogo de associação entre terminar o ano letivo e passar no curso desejado (Charlot, 2000, 2005; Nascimento, 2018). Pois ela só adentraria no curso se terminassem as aulas das disciplinas, que culminaria na conclusão do Ensino Médio e a posse do certificado de conclusão do Ensino Médio.

Neste interim, todo ser humano é um sujeito de falta, falta-ser (Safatle, 2018). Por assim dizer, o desejo não é natural do homem, mas uma construção dada através de relações, por ser um sujeito social e cultural. O ser humano tem mais afinidade à cultura e ao social do que à sua própria biologia, desta forma o desejo não é natural ao humano, como sua biologia o é. Pode-se dizer, em outras palavras que, o desejo é indissociavelmente humano. Assim, enquanto ser de incompletude está sempre em processo de desenvolvimento ao universal. Deste jeito, todos somos sujeitos singulares em processo de socialização e sociais em processo de singularização (Charlot, 2000, 2005) permeados pelo desejo em direção à universalidade humana.

Desta forma, entre a angústia e o desejo, a estudante continua em mobilização. A mobilização se configura como movimento, movimentação, força interna, dinâmica que faz mover. Mobilizar-se também se refere a uma atividade que está ligada a um móvel, à razão para que seja feito tal movimento voluntário, com objetivos a serem alcançados, ou seja, “é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem “boas razões” para fazê-lo. Interessarão, então, os móveis da mobilização, o que produz a

movimentação, a entrada em atividade” (Charlot, 2000, p. 55). O mobilizar está ligeiramente ligado a um desejo interno do sujeito que encontra sentido em algo que está fora dele, mas que interfere na sua dinâmica interna. É o que demonstra a próxima subseção deste texto.

Esqueceram de mim

Verifiquemos a Angustografia da estudante:

Quando eu conseguir sair daqui eu vou dizer: “Vocês não lutaram por mim, desistiram de mim, me esqueceram!” Esqueceram dos meus sonhos, dos meus projetos, meu sonho é fazer medicina, ser médica e eu vou conseguir, mesmo sendo de escola pública que tem poucos professores que me apoiam. A maioria “tão” nem aí. E isso me revolta, me causa angústia. Fico revoltada também, porque meus outros colegas da sala cruzam os braços, não “ligam”, não “tão” nem aí. Só eu e mais dois que ficam reivindicando. Nossa voz não é ouvida, nos calam, eles nem ouvem a gente, mas eu falo, eu não sou os outros. Eu não desisto de mim tão fácil⁴.

A estudante entra numa seara do que Charlot (2013) trata sobre posição objetiva e subjetiva do sujeito, aqui, dá-se atenção ao que ela processa na sua forma de pensar o que fazer com o que a escola lhe oferece, ou seja, o que fazer a partir do que a escola tem de interesse para com a estudante. Ela começa a provocar o ensino que é ofertado, as maneiras que a escola demonstra interesse a partir dos objetivos dela.

Neste viés de posição subjetiva da estudante, numa perspectiva da Relação com o Saber, Correia, Nascimento e Silva (2018) também mostram que os estudantes articulam em suas cabeças formas de reagir ao modo com que a escola os trata, criando mecanismos de bricolagens que os fazem ganhar proveito diante da situação em que a escola ou os professores lhe impõem. Ou seja, mesmo diante de situação vexatórias ou de cunho negativo, no que diz respeito ao ensino e à sua aprendizagem, há uma forma de se assumir diante da situação como protagonista, não deixando de ser um sujeito ativo, crítico e autônomo ante essas situações. Da mesma forma é verificável na Angustografia da estudante em voga.

A estudante entra em confronto com a negação ou falta de interesse que a escola se dispõe diante de sua angústia de ainda não ter terminado o ano letivo por falta de professores. Então, a partir de uma tomada de consciência sua, ela começa a se mobilizar com recursos próprios, tentando resolver essa situação que lhe causa angústia.

4 Estudante. Entrevista feita em 19 dez. 2019.

Eu comecei a falar que já estávamos no final do ano e sem professor não tem como terminar o Ensino Médio. Isso não é certo. Como pode o diretor, os alunos e os professores não estarem preocupados com isso, gente? Fui várias vezes reclamar e conversar com o diretor e também com os professores na secretaria e em sala de aula e tinha sempre a mesma resposta “de que eu deveria ter calma e esperar”. Esperar o quê? O ano terminar e perder a oportunidade de entrar na universidade? Não! Não permitirei que isso aconteça. Entrei em contato com outra escola para fazer matrícula, mas sem sucesso, pois as escolas estão fechando os bimestres e não tenho como me matricular mais. A única opção é entrar em contato com pessoas que possam resolver isso e foi o que tentei fazer, mas não houve sucesso nas minhas tentativas, meu tio e minha avó se mobilizaram, principalmente minha avó que foi na Diretoria Regional de Educação para reclamar, pedindo urgência na contratação de professores. Ela se preocupa muito comigo, com minha educação, com meu futuro⁵.

Diante da angústia e falta de interesses alheios sobre o seu desejo particular em terminar o ano letivo e concluir o Ensino Médio, a estudante se mobilizou em tentar procurar solução para o problema de falta de professores. Ao entrar no processo de mobilização em busca de soluções, a estudante se utilizou do desejo e da angústia como mola propulsora para busca de possível solução, uma vez que a partir de ações de terceiro (avó), ao entrar em contato com a Diretoria Regional de Educação do Estado de Sergipe, dias depois foram alocados professores nas disciplinas que estavam atrasadas a fim de concluir a carga horária e o ano letivo de 2019.

Quando a estudante afirma que “não permitirei que isso aconteça”, nos direcionamos novamente ao que Charlot (2005, p. 145) anuncia sobre a educação como um direito “vinculado à própria condição humana e é como direito que precisa ser defendida” e não como uma mercadoria. E a estudante demonstra ter ciência desse direito e através dele, ela se mobiliza.

A partir deste momento perguntamos: *o que te faz ficar assim, angustiada com a escola?*

O que mais me deixa angustiada é porque eles gostam de se aparecer com as conquistas dos alunos e também gostam de diminuir, criticar os alunos quando não conseguem. Só que ao mesmo tempo eles não fazem nada “pros” alunos conseguirem, sabe? Atingir os objetivos. Eu vejo eles falando dos alunos que saíram dos outros terceiros anos e sempre criticando, sempre dizendo que eram ruim, que poderiam ter feito melhor com os alunos, em relação aos alunos, mas não refletem como a escola poderia

5 Estudante. Entrevista feita em 19 dez. 2019.

melhorar, o que que os professores poderiam fazer para ajudar os próximos alunos a conseguirem, sabe? Ter um resultado satisfatório. Eles só ligam pros números, a quantidade de aprovados mesmo que não sejam no curso que queriam, mas serem aprovados principalmente na federal, sabe? Eu também sinto que eles um pouco que desprezam os que são aprovados em universidade particular. Eu não critico, eu não quero particular, mas diminuir a conquista dos outros também acho que é errado. Ah! Este ano também o que mais me prejudicou foi a escola. Eu queria estudar para o ENEM, mas não tinha tempo, tinha que estudar pros outros assuntos da escola e na maioria das vezes assuntos que não “tava” no... no... na... na grade dos assuntos que mais caem no ENEM, sabe? Que tem mais ocorrência. Tipo, na escola. Tipo, poderiam fazer nem que fosse só com o terceiro ano simulados que não fosse descontando na nota, como eles fazem. Porque tipo, eles fazem assim, as avaliações todas vão valer oito. De vez em quando eles fazem assim, porque é muito desorganizado. As avaliações valem oito e o simulado vale dois e vale para todas as matérias. Só que é sobre o assunto que a gente tá estudando e as questões nem são é... a maioria nem são baseadas no ENEM. Acho que isso deveria ser mudado, principalmente para quem tá no terceiro ano, né? No ensino médio todo, na verdade, mas principalmente para quem tá no terceiro ano. Tipo, praticar redação toda semana a gente não praticava é... o professor não sabia o... ele não sabia as cinco competências do ENEM, sabe? Aí ele corrigia de acordo com a cara do aluno se ele achava que o aluno era inteligente ele dava uma nota que ele achava que era alta, tipo setecentos e não é uma nota alta, é uma nota mediana aí ele dava achando que era alta, imagine os outros as notas baixas que ele dava?! Isso para dizer que era rígido mesmo sem conhecer as competências nenhuma. Aí a escola poderia fazer... responder questões do ENEM com os alunos é... mesmo tipo, se não fosse para prejudicar as aulas fazia aos sábados como já teve sábado letivo, mas com outros propósitos. Deveriam fazer aos sábados aulas de apoio, de revisão de assuntos que mais caem, responder questões, preparar apostilas pros alunos é... dar um tema de redação por semana. Isso... isso seria bem-vindo, sabe? Isso eu acho que me sentiria mais preparada se tivessem feito isso. Mas não, fizeram o contrário, eles tipo, passavam trabalhos, ocupavam nosso tempo isso, né? E tipo eu estudava no pré-universitário lá em Dores, né? Aí era a noite, meu tempo só tinha pela manhã pra fazer as coisas da escola e como eu ia estudar é... a parte? Como... como eu ia estudar para o ENEM? Sem tempo que a escola tomava, né? Só de manhã, porque eu estudava a tarde aí não dava, eu tinha que... eu fiquei falando pro professor uma vez que ia pagar aula. Eu falei que não ia dar para ir por causa do pré-vestibular a noite, isso foi logo no início, né? Porque não queria faltar, porque tem um limite de faltas. Aí o professor disse bem assim: “que... é... não entra em universidade se reprovar na escola”. Aí eu pensei nisso depois: “Poxa! se é assim então

eu vou ter que me dedicar pra passar na escola primeiro, pra depois me dedicar e passar no ENEM”. E isso me travou muito, porque eu só consegui desenrolar, estudar mais intensamente entre setembro e outubro, eu comecei a responder várias questões e aí que eu me senti um pouco melhor. E praticar redação também, comecei mais já perto do ENEM. Isso tudo, porque a escola me prejudicou⁶.

A lógica simbólica de aprendizagem da estudante e do ensino da escola está voltada para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ou seja, tudo que estiver sendo ensinado ou aprendido tem como finalidade direcionada para esse processo seletivo, cujo objetivo é adentrar na Educação Superior. Há também outro fator, o de aprovação no vestibular por outros processos seletivos “O que mais me deixa angustiada é porque eles gostam de se aparecer com as conquistas dos alunos [...]”. Parafraseando, a escola tem mais interesse em estatística de aprovação do que na própria aprendizagem dos estudantes. Aspectos concorrentes a esses são citados por Correia, Silva e Tavares (2016. p. 27), os quais explicitam que a escola utiliza das avaliações e processos seletivos como prática de “classificar alunos em dados estatísticos” para tê-los como dados em *rankings* dos senso educacionais e como forma de propaganda da escola, como atrativo substancial para novas matrículas, tendo como aspecto estratégico a aprovação dos estudantes em possíveis processos seletivos de progressão à Educação Superior.

A estudante tem a sensação que foi esquecida pela escola e de ser ouvida por ela, pelos professores e diretores implicaria em uma “dialogação”, resultaria em assumir uma responsabilidade de dever social e político por parte dos sujeitos e instituições envolvidas. E ao que tudo indica, no caso em que a estudante relatou até aqui, há uma omissão dessa responsabilidade.

Aprender saberes escolar e ser aprovada em processos seletivos deve estar aquém de objetivos estatísticos, como mencionado pela estudante em sua Angustografia. Esse fenômeno de aprovação deveria ter a função de romper com as lógicas de reprodução social naturalizada e estabelecida pela escola brasileira. Desta forma, a estudante entende e tem consciência de sua posição social objetiva e faz dela mola propulsora de mudar, de transgredir à lógica da máquina reprodutora social, da escola. Em sua cabeça, na sua forma de pensar, ela se utiliza de mecanismos próprios da sua angústia e do desejo diante da Educação para mudar de vida. Encontrando sentido na escola, no que se aprende nela, de uma forma que ela entende que só poderia ter êxito aprendendo, terminando o ano letivo e passando no curso que desejara.

A partir disso fizemos outra pergunta: *o que te faz querer entrar na universidade e mais especificamente o curso de medicina que você nos mencionou?*

6 Estudante. Entrevista feita em 24 dez. 2019.

É o que me identifico desde pequena. Não lembro muito bem quando comecei a ter esse desejo, mas faz muito tempo. Eu quero muito porque não foram os meus pais que escolheram pra mim, até porque pai queria que eu fosse delegada federal, nada a ver comigo. Gosto de cuidar das pessoas, por exemplo, quando vó fica doente ou precisa dos cuidados de alguém eu me sinto bem em poder ajudar. Quero ser uma médica humana, que cuide das pessoas, porque ama a profissão, porque se importa, e não por status social ou dinheiro, isso são só conseqüências. O propósito principal é esse, cuidar das pessoas como eu gostaria de ser cuidada, como eu gostaria que cuidassem das pessoas que eu amo. Além disso, sempre gostei de Ciências, principalmente no 8º ano, quando a gente começa a estudar o corpo humano. E Biologia no ensino médio, no 2º ano. Pena que as professoras que me ensinaram deixaram a desejar e o pouco que aprendi foi praticamente sozinha⁷.

Diante da Angustografia da estudante, adentra-se a questão do “Desejo”. O desejo é interpretado, aqui, em uma relação dialética, pois o desejo elencado supõe o desejo do outro (que pode ser um objeto, um saber, uma pessoa, a universidade ou curso de medicina – o qual a estudante almeja), entendendo que esse pode culminar num prazer, numa satisfação.

Nesse viés, Charlot (2000, 2005, 2018) explicita perante a perspectiva lacaniana, que não tem desejo sem o objeto, como não tem o objeto de desejo. Em outras palavras, existe uma relação dialética entre o objeto e o desejo. Então, um não existe sem o outro. Assim, não há objeto de desejo pré-determinado, pois não é porque o objeto é desejável que desejamos, é porque precisamos desejar e vamos elegê-lo como objeto de desejo este ou aquele – curso de medicina. Sobretudo, o desejo visa o prazer, ruídos de prazer, o tamponamento da falta. Por definição, o desejo é “desejo de” (Charlot, 2000, 2005, 2018), pois o objeto que vai completar o “desejo de” não é dado, pode ser isso ou aquilo, um objeto intelectual ou não. E o “desejo de” da estudante é terminar o Ensino Médio para fazer graduação em medicina, na Universidade Federal de Sergipe, no Brasil.

Na seara Angustográfica, a estudante tem o objetivo de fazer o curso de medicina numa universidade pública, pois para ela há também um objetivo secundário ao curso que culminaria em cuidar das pessoas de forma humana. É um desejo adjacente ao curso que pretende estudar e colocar em prática ao se formar e se tornar médica.

Sendo o curso de medicina da área das Ciências Biológicas e da Saúde, mostra-se que a estudante tem certa afinidade com a área desde as aulas de Ciências do oitavo ano do Ensino Fundamental e Biologia do segundo ano do

7 Estudante. Entrevista feita em 19 dez. 2019.

Ensino Médio. O seu desejo não é de curto prazo, mas de anos atrás, justifica a estudante a partir de sua Angustografia. E ainda argumenta que o pouco que sabe sobre as disciplinas de Biologia e Ciências aprendeu sem a intervenção de professores. Desta forma, a estudante usou da sua posição subjetiva e se mobilizou a partir de recursos próprios para aprender, passando a entrar numa atividade intelectual, sem a qual não poderia aprender, pois só aprende quem estuda e para estudar e aprender é necessário que o sujeito cognoscente entre em uma atividade intelectual (Charlot, 2000, 2005; Correia, 2017).

Conclusão

Desejo, angústia, mobilização e posição subjetiva são noções da Relação com o Saber que se desenvolvem na trama deste artigo. Sem as quais os dilemas de uma estudante não seriam solucionados diante da sua expectativa de concluir o Ensino Médio e adentrar na universidade pública federal, mais especificamente almejar a vaga em curso de graduação em medicina.

Como sujeito de desejo, a estudante entrou em mobilização diante das disposições que a angústia lhe expusera, no que se refere à falta de professores e à incerteza de entrada na Educação Superior, na universidade. A escola, instituição de fomento da educação formal, na análise da Angustografia da estudante em vaga, se omitiu de suas responsabilidades sociais para com a formação da estudante – “[...] não lutaram por mim, desistiram de mim, me esqueceram! Esqueceram dos meus sonhos⁸”. Não obstante, diante de sua posição subjetiva, ela se utilizou de mecanismos do desejo, encontrando um sentido de ir para a escola com o objetivo de adentrar na Educação Superior.

A estudante, mesmo diante das arbitrariedades que encontrou na escola e dos problemas descritos da falta de professores e da escola em não comungar com os seus objetivos pessoais, ainda encontrou sentido em estudar para aprender e também para sair da escola, com o Ensino Médio concluído, tendo a possibilidade de ser uma estudante de uma universidade pública que almeja fazer o curso de graduação em medicina. Entre o desejo e a angústia, ela ainda se mobiliza, estuda, aprende e continua sendo uma adolescente que sonha, tem expectativas e objetivos para um futuro próximo e promissor.

Portanto, somos sujeitos “engajados em uma dinâmica do desejo” (Charlot, 2000, p. 82) e esse desejo, permitiu que a estudante entrasse em mobilização para reivindicar uma educação que tem por direito e que encontrou “boas razões” para entrar em uma atividade intelectual para estudar e defender um saber no qual ela acredita que vai mudar sua vida e a problemática da sua escola.

8 Estudante. Entrevista feita em 19 dez. 2019.

REFERÊNCIAS

Barros, A. S. X. (2014, Oct./Dec.). Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ*, 22(85).

Brasil. (1988). *Constituição Federal* (1988). Constituição Federal (Texto compilado até a Emenda Constitucional nº 19 de 4 junho de 1998). http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_04.06.1998/art_208_.asp.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei 9394/96). Ministério da Educação.

Brasil. (2018). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Inep). <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. de Magne, B. Artmed.

Charlot, B. (2005). *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação de hoje*. Artmed.

Charlot, B. (2013). *Da relação com o saber às práticas educativas*. Cortez.

Charlot, B. (2018, jul. 15). *Entrevista gravada*.

Correia, E. S. (2017). *Corpo humano e ensino de ciências: o que faz sentido aos alunos do oitavo ano do ensino fundamental*. [Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática] PPGECIMA/UFS.

Correia, E. S.; Nascimento, W. R. S.; Silva, V. A. (2018). O que fazer com o que a escola faz com meu corpo? Táticas de estudantes à luz de Michel de Certeau. *Revista Educação Em Questão*, 56(50). <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n50ID14733>.

Correia, E. S.; Tavares, A. C. M.; Silva, V. A. (2016, Out.). Avaliação da Aprendizagem: do castigo ao diagnóstico pelo professor. *Interfaces Científicas – Educação*, 5(1), 21-28.

Ferreira, A. B. H. (2001). *Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. Nova Fronteira.

Freire, P. (2000). *Educação como prática da liberdade*. Paz e terra.

Meyer, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). (2012). *Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação*. Mazza Edições.

Moura, A. C. O. S.; LAURINO, D. P. (2016). Apresentação. In A. C. O. S. MOURA, D. P. LAURINO (Orgs.). *Percursos metodológicos de cartógrafos no educar*. Editora da FURG.

Nascimento, W. R. S. (2018). *Os efeitos da prática do goalball no processo da mobilização da aprendizagem de alguns fenômenos e conceitos físicos da mecânica para alunos com deficiência visual nas aulas de física*. 2018. 182f. [Dissertação de Mestrado em Educação para a Ciência] – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Paraíso, M. A. (2004, maio/ago). Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 283-303.

Quinet, A. (2012). Os Outros In: *Lacan*. Zahar.

Safatle, V. (2018). *Introdução a Jacques Lacan*. 4. ed. Autêntica Editora.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 9

LA NOCIÓN DE RELACIÓN CON EL SABER: fundamentos de su fertilidad para analizar el aprendizaje escolar

*Soledad Vercellino*¹

Introducción²

El aprendizaje escolar ha sido objeto de investigación de diferentes disciplinas y desde posiciones epistemológicas y metodológicas diversas. Las ciencias de la educación, la psicología, la psicopedagogía, la sociología, la antropología, la filosofía, la epistemología, la economía, las neurociencias, el campo de la inteligencia artificial, entre otros, se interrogan, investigan y producen conocimientos en torno al aprendizaje y, específicamente, el que acontece en el escenario escolar.

Así, la actividad intelectual y emocional involucrada en el aprender; la significatividad socio-cultural y personal de los aprendizajes; los procesos de enseñanza, la mediación subjetiva del docente y de las tecnologías escolares, la cultura y la dinámica de la institución escolar y su función más o menos reproductora y de transmisión ideológica o más o menos emancipadora, el papel de otros agentes socializadores, el análisis epistemológico de la naturaleza, estructura y organización del conocimiento científico y de su traducción en conocimiento escolar y personal; la productividad y eficacia de los factores de aula, escuela y contexto sobre el rendimiento educativo de los alumnos, la base neurobiológica de los procesos de aprendizaje y un largo etcétera, son algunas de las formas en que las ciencias sociales y humanas han abordado la cuestión del aprender y sus vicisitudes.

La investigación psico – pedagógica advierte sobre la existencia de diferentes procesos cognoscitivos que se ponen en juego al aprender (BENGOCHEA GARÍN, 2003; COLL; SOLÉ 2001; BRASLAVSKY 2004; POZO, 2004; AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1978; BRUNER, 2006). Algunas posturas focalizan en el individuo, exclusivamente en la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento y en los procesos de recreación y producción

1 Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad, Universidad Nacional de Río Negro; Centro Regional Zona Atlántica, Universidad Nacional del Comahue.

2 La autora agradece a la Universidad Nacional de Río Negro y a la Universidad Nacional del Comahue que han financiado los proyectos de investigación en el marco de los cuales surge esta comunicación.

de conocimiento que tienen lugar en el sujeto (perspectiva presente en el conductismo, en algunas aplicaciones piagetianas y en el enfoque del procesamiento de la información). Otras posiciones focalizan en el contexto social donde se produce la situación de aprendizaje (posición iniciada por Vygotsky y continuada, entre otros, por ROGOFF, 1993; RODRIGO, 1994, 1997; PALINCSAR, 1998; BENGOCHEA GARÍN, 2003). Estos trabajos sostienen la tesis de que los procesos psicológicos superiores implicados en el aprender, tienen un origen histórico y social, se dan en situación, en contexto, incluso, aquellos más avanzados, se adquieren en el seno de procesos instituidos de socialización como son los procesos de escolarización (BAQUERO, 1999).

Ahora bien, desde hace varios años venimos explorando la fertilidad de analizar el trabajo singular y situado que supone el aprendizaje escolar a partir de los aportes heurísticos de las teorías que se ocupan de estudiar la *relación con el saber* (ReS). Esta noción, que desde hace más de 30 años es utilizada o invocada en el campo de las investigaciones en educación, permite organizar algunos de nuestros interrogantes y búsquedas.

En esta comunicación, a partir de un extenso trabajo de revisión de literatura³, fundamentaremos por qué la consideramos una categoría fértil para investigar el aprendizaje escolar y sus vicisitudes y daremos cuenta del incipiente, pero vigoroso, desarrollo de la misma en el ámbito de la investigación sobre el aprendizaje no sólo a nivel internacional, sino también en Argentina. Interesa particularmente poner en relevancia las investigaciones psicopedagógicas realizadas a nivel local, tanto en el marco de proyectos de investigación como de tesis de grado y posgrado, dando cuenta de las problematizaciones y producción científica que la misma ha permitido generar.

Para la localización de los documentos bibliográficos se utilizaron varias fuentes documentales. Se realizó una búsqueda bibliográfica desde el año 2013 hasta el 2019 utilizando los descriptores: relación con el saber, *relation with knowledge*, *relação com o saber* y *rapport au savoir*. Se utilizaron diferentes motores de búsqueda general como google académico y revisaron portales como Latindex y Scielo. También se hizo una revisión sistemática del sitio de la REPERES: la Red de Pesquisa sobre a sobre a Relação com o Saber (Red de investigación sobre la Relación con el Saber), espacio que se propone promover la investigación sobre la relación con el saber, permitir la comunicación entre los investigadores (formados o principiantes) y proporcionarles apoyo. Y las ponencias presentadas en el Symposium “Relación con el saber: del concepto a sus usos”, desarrollado en el marco del Congrès International d’Actualité de la Recherche en Education et en Formation, realizado en

3 Que amplía y actualiza las revisiones ya realizadas en: Vercellino, 2015b, 2018; Vercellino, Van Den Heuvel & Guerreiro, 2014.

Strasbourg en el año 2007 y el Dossier Rapport au savoir de la Revista *Espirit Critique* en su edición del año 2013, dirigido por Nafti Malherbe de la Universidad Católica del Oeste de Angers, Francia y Samson, de la Universidad de Québec Trois Rivières (Canadá).

Se trata de un artículo de revisión “narrativa o cualitativa”, en las que tras seleccionar un número determinado de artículos, se agrupaban generalmente por el sentido de sus resultados y se discuten a la luz de las características metodológicas de cada estudio, para derivar una conclusión.

Principales posiciones interpretativas de la relación con el saber

Existe en la comunidad académica internacional, fuertemente en la francoparlante, numerosas iniciativas que recurren a la potencia comprensiva de esa noción para abordar algunos problemas de la apropiación de saberes. Dichos estudios se inician en Francia, en el campo del psicoanálisis y la sociología crítica en la década del 60, apareciendo a finales de los años 80 y durante los 90 las obras pilares de la investigación teórico y empírica en torno a esa noción.

Las investigaciones sobre la relación con el saber se inscriben teóricamente en los desarrollos de tres grandes escuelas, provenientes, asimismo, de disciplinas diferentes: por un lado, el grupo del Centre de Recherche Education et Formation (CREF), de la Universidad Paris X-Nanterre, creado por Beillerot y continuado por Mosconi y Blanchard-Laville, quienes exploran y desarrollan la noción desde diferentes teorías psicoanalíticas, recurriendo tanto a Sigmund Freud como a Melanie Klein o a Jacques Lacan, o también a Wilfred Bion y Donald Winicott como a Cornélius Castoriadis. (BEILLEROT, et al., 1998).

Por otro lado, también en Francia, sociólogos de la educación que trabajan en una corriente crítica y antropológica comienzan a desarrollar este concepto en la década de 1970 y lo convierten en los años 1980 y 1990 en un tema de investigación empírica (ROCHEX, 2004). Ellos provienen del equipo de investigación “Educación, socialización y colectividades locales” (ESCOL) conformado en el año 1987 en el Departamento de Ciencias del Educación de la Universidad París VIII, Saint Denis, bajo la Dirección de Charlot. Ese equipo desarrolla “investigaciones sobre la relación con el saber y la relación con la escuela de jóvenes que frecuentan establecimientos escolares situados en la periferia” (CHARLOT, 2008, p. 17) discutiendo a las investigaciones de la sociología de la educación que intentaron explicar el fracaso escolar, es decir, el epifenómeno que se produce cuando niños y jóvenes ingresan a la escuela pero no permanecen en ella o permaneciendo no aprenden en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela (TERIGI, 2009), invocando las teorías de la reproducción social, orígenes sociales y la desventaja socio-cultural (CHARLOT, 2008; KALALI, 2007).

Según estos autores, estas teorías explican las dificultades para lograr un exitoso aprendizaje escolar, en términos de carencias, lagunas, déficit o deficiencias, todo lo cual lleva a enmarcar este fenómeno en términos deficitarios solamente. Su perspectiva microsociológica o socioantropológica sobre la relación con el saber propone, como postura epistemológica y metodológica, una “interpretación positiva” del éxito o fracaso escolar: se fija en la experiencia de los alumnos, en su interpretación del mundo, en su actividad, “busca comprender cómo se construye una situación de alumno que fracasa en un aprendizaje y no “lo que le falta” a esta situación para ser una situación de alumno que alcanza el éxito” (CHARLOT, 2008a, p. 51).

Finalmente desde la didáctica, la idea de la relación con los saberes creció y se desarrolló durante la década de 1990 en el campo de la educación matemática, fundamentalmente en el seno del Institut de recherches sur l’enseignement des mathématiques (IREM) de la Universidad Aix-Marseille, creado y dirigido por Chevallard (2003). Este enfoque introdujo la idea de la relación que un sujeto o una institución mantienen con un determinado objeto de conocimiento relativo a disciplinas escolares o científicas, por eso alude al término ‘saberes’, en plural.

De las tres líneas de investigación es la que se aboca más explícitamente a la dimensión institucional de la relación con el saber. Afirmará que la relación personal se constituye y se modifica por la presión ejercida por la relación institucional con el objeto (KALALI, 2007; POULIOT; BADER; THERRIALT, 2010). Desde el punto de vista empírico, advierte que la relación con el saber nunca es definitiva, las maneras de hacer dentro de las instituciones pueden entonces entrar en conflicto con la propia relación personal del sujeto con el saber (KALALI, 2007).

Las investigaciones sobre la relación con el saber

Como ya se adelantó, a partir de la década del 90 se desarrolla una fuerte investigación empírica en el ámbito internacional que indaga la relación con el saber de los alumnos en los diferentes ámbitos del sistema educativo. La categoría relación con el saber es desarrollada y cuenta con amplia difusión en Francia y otros países de habla francesa, al punto de registrarse varios eventos académicos y científicos dedicados a su análisis.

Entre las investigaciones francófonas dedicadas al desarrollo de la noción, caben citarse a Kalali (2007); Mairone (2007); Pouliot *et al.* (2010); Venturini, Calmettes, Amade-Escot y Terrise (2007); Hatchuel (2009); Gagnon, (2011); Allain (2011); Poggi y Musard, (2014); Beaucher, Beaucher y Moreau (2013); Therriault, Bader y Ndong (2013); Moreau (2013), Richard-Bossez (2013) y Miled (2012). La noción aparece con poca frecuencia en la

bibliografía en idioma inglés (POULIOT *et al.*, 2010). En idioma español se han identificado investigaciones en distintos países: en España (HERNÁNDEZ; TORT, 2009), en Colombia (ZAMBRANO, 2013), en Chile (QUILAQUEO; QUINTRIQUEO, 2010; QUINTRIQUEO; TORRES, 2012) y en Uruguay (GRIECO, 2013).

En el caso de Brasil, Cavalcanti (2018), mapea el uso de la noción de relación con el saber en la literatura científica de ese país, estableciendo que la misma es una de las nociones claves para el estudio e investigación de las problemáticas ligadas al campo de la Educación y de la Enseñanza, especialmente, de las Ciencias y la Matemática (CAVALCANTI, 2018). Reis (2016) en su investigación también identifica la producción de investigaciones sobre la relación con el saber basadas en los estudios de Charlot, desarrolladas entre los años 2000 y 2013 en Brasil.

La radicación, desde hace unos años, de Charlot en Brasil ha significado un estímulo para el desarrollo de la noción. Con respecto a la Argentina, se han hallado más de una docena de trabajos que en Vercellino (2018) hemos organizado de la siguiente manera:

Tabla 1 – Grupos de investigación que refieren a la relación con el saber en Argentina

Identificación	Inscripción institucional	Principales trabajos	Foco de interés		
Grupo Patagonia Norte	Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Inclusión y Sociedad (CIEDIS) Universidad Nacional de Río Negro. Centro Regional Zona Atlántica (CURZA) Universidad Nacional del Comahue	Vercellino <i>et al.</i> , 2018. Vercellino, 2015 Vercellino, Van Den Heuvel y Guerreiro, 2014; Vercellino, 2014 van den Heuvel, R. y Vercellino, S. (2015) van den Heuvel (2016) Andrade, 2016; Guerreiro 2016 Tarruella, 2018 Cardinale, 2018	Fertilidad teórica de la noción para la investigación de los aprendizajes escolares. Relación con el saber de alumnos que finalizan la educación primaria. Relación con el saber de estudiantes que ingresan a la universidad.		
		Grupo Córdoba I	Grupo del Centro de Estudios Avanzados Universidad Nacional de Córdoba	Arcanio, Falavigna y Soler, 2013 Falavigna y Arcanio, 2011	Relación con el saber de estudiantes que ingresan a la universidad
		Grupo de Didáctica de la Matemática	Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales- Universidad Nacional de La Plata	Broitman, 2012a y 2012b; Broitman y Charlot, 2014.	Relación con los saberes matemáticos, en particular en la educación de adultos que inician su escolaridad primaria
		Grupo Córdoba-Escuela secundaria	Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba	Gutiérrez y Uanini, 2015	Relación con el saber y escuela secundaria, con énfasis en las políticas educativas y curriculares (GUTIÉRREZ; UANINI, 2015).

continua...

continuação

Identificación	Inscripción institucional	Principales trabajos	Foco de interés
Grupo CEM	Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM).	Diker, 2007; Frigerio y Diker, 2005	Condiciones de enseñanza que posibilitan otras relaciones con el saber. Análisis de contextos no escolares
Estudios sobre la relación con el saber del docente	Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba Universidad Nacional del Sur.	Tenaglia, 2011; Ardiles y Borioli, 2010; Jure, 2010; Monetti, 2003	Relación con el saber disciplinar y con el saber didáctico

Fuente: VERCELLINO (2018, p. 16).

En la región de la Patagonia Norte, desde el 2013 venimos desarrollando estudios sobre la relación con el saber, en el marco de tres proyectos de investigación. El primero ha indagado la fertilidad teórica de la noción para la comprensión psicopedagógica de los aprendizajes escolares y sus problemas, identificando y problematizando los distintos desplazamientos teóricos que la misma ha tenido (UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE, 2013); luego, un segundo proyecto, denominado “La constitución de la relación con el saber en los alumnos del último ciclo del nivel primario y primero del nivel medio. Viedma, Río Negro” (UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE, 2015), buscó profundizar el estudio de la noción y analizar los procesos secundarios de constitución de la relación con el saber en alumnos pertenecientes a escuelas urbanas insertas en sectores de pobreza, identificando los sentidos que éstos otorgan a los saberes escolares y explorando cómo se configura la relación docente – alumno – saberes en el ámbito escolar. Finalmente, a partir del 2017, estamos explorando la relación con el saber universitario de los alumnos que comienzan las carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN). La investigación procura específicamente caracterizar en términos socioeducativos a los alumnos ingresantes a esas carreras; identificar qué tipo de actividades intelectuales son demandadas a tales alumnos al ingresar a las mismas y a cuáles éstos adjudican mayor significancia y reconstruir para ciertos casos los procesos singulares de relación con el saber (UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO, 2017).

Cómo síntesis de esta breve revisión podemos advertir que las investigaciones sobre la relación con el saber focalizan o bien en los procesos, que podríamos denominar, primarios de construcción de la relación con el

saber, aquellos que en términos genéricos, se desarrollan en el ámbito familiar (QUILAQUEO; QUINTRIQUEO, 2010; QUINTRIQUEO; TORRES, 2012; MILED, 2012). Más apoyados en categorías de la sociología (como la de origen socioprofesional), de la psicología educacional (como las de alianzas co-parentales, valores y estilos educativos familiares) o socioantropológicas (como las de socialización, prácticas socioculturales e interculturalidad) los trabajos reseñados dan cuenta de las marcas – más o menos posibilitadoras – que los procesos de subjetivación (hominización, según CHARLOT, 2008) dejan en la forma en que el sujeto se relaciona con el saber. Asimismo dan cuenta que el ingreso y tránsito por instituciones educativas, con sus propios reservorios de significaciones, lógicas de funcionamiento y exigencias hacia el sujeto, constituyen ocasiones para conmovir, interpelar o reforzar las modalidades de relación del alumno con el saber.

O bien (la mayoría) analizan la relación con el saber del alumno en situaciones de aprendizajes que se desarrollan en instituciones, en su mayoría, escolares, es decir, indagarán la relación con el saber escolar. Como nos interesa este tipo particular de enfoque, profundizaremos su análisis en el próximo apartado.

Estudios sobre la relación con el saber escolar

Señalábamos que un número importante de investigaciones coincide con esta tesis en focalizar su preocupación en la relación del alumno con el saber ubicando el análisis en situaciones de aprendizaje en instituciones educativas o afines.

Un grupo de estudios más bien tributarios de los desarrollos de la ESCOL indagan la relación con el saber escolar abordando las experiencias del alumno en instituciones educativas (HERNÁNDEZ; TORT, 2009; FALAIGNA; ARCANIO, 2011) o focalizando en la relación de los alumnos con ciertos saberes específicos, por ejemplo, los de la matemática (DA SILVA, 2008; POMPEU, 2013), de la física (ARRUDA; UENO, 2005; SILVA; ALMEIDA 2015), astronomía (KLEIN; ARRUDA; PASSOS; ZAPPAROLI, 2010), biología (TRÓPIA, 2015), saberes tecnológicos (NEVES; PARENTI, 2012) y los de la educación física (MUSARD; POGGI, 2012; BETTI; USHINOHAMA, 2014; BETTI; MAFFEI; USHINOHAMA, 2015); o en determinados momentos o circunstancias de la escolaridad, tal es el caso de los estudios de Falavigna y Arcanio (2011) quienes analizan las relaciones con el saber (escolar) que establecen los ingresantes a la universidad, o la investigación de Beaucher, Beaucher y Moreau (2013) quienes estudian la naturaleza de

la relación con el conocimiento para los alumnos que terminan la escuela secundaria en Quebec (16-17 años).

Se interrogan “sobre qué está ocurriendo, cuál es la actividad implementada por el alumno, cuál es el sentido que le da a la situación, cuáles son las relaciones mantenidas con los otros” (HERNÁNDEZ; TORT, 2009, p. 8), la imagen que se tiene de sí mismo y aquella que se va a mostrar a los otros. Se articula en el análisis “la historia personal, las perspectivas familiares; las producciones de sentido acerca del qué, cómo, por qué saber/estudiar” (FALAVIGNA; ARCANIO, 2001, p. 15). Se trata de lecturas que se preocupan por trayectorias escolares (en los diferentes niveles educativos) que quedan truncas, el llamado ‘fracaso escolar o académico’ y que apuestan a una lectura que ponga en valor las experiencias singulares con los saberes a los que acceden dentro y fuera de las instituciones escolares (de la primaria a la universidad) más que en los resultados de algunos alumnos que, por razones diversas, carecen de lo que los adultos esperan de ellos.

Estas investigaciones se preocupan por distinguir los saberes con los cuales entran en contacto los sujetos, a través de entrevistas o balances de saber en los que piden a los entrevistados enumerar y calificar lo que han aprendido desde que eran niños y en los nuevos contextos educativos en los que se encuentran insertos. Atienden a la mayor amplitud posible del espectro de aprendizajes y los tipos privilegiados. También indagan la relevancia, la importancia y el placer que genera el aprendizaje de los saberes escolares en general o de algún tipo particular de saber y el significado que el mismo tiene (en sentido amplio y en el ambiente institucional indagado) para cada sujeto. Finalmente exploran los lugares dónde se efectúan los aprendizajes así como las personas que intervienen en los mismos.

Un denominador común de estos estudios es la preeminencia de un punto de vista centrado en el alumnado y sus modos de disponerse hacia el saber escolar, abstrayéndose de las particularidades de la situación de enseñanza aprendizaje escolar. La configuración de ‘lo escolar’ o ‘lo académico’ (según el nivel educativo en el que se desarrolla la investigación) es naturalizado o al menos no interrogado o problematizado. Esta lectura insiste en muchas de las investigaciones que abordan el aprendizaje y sus problemas. Baquero (2001) la denomina la “falacia de abstracción de la situación”. Sobre la cuestión se recomienda la lectura de Terigi (2009).

Finalmente, los estudios de Grieco (2013), Hatchuel (2009) y Diker (2007), Frigerio y Diker (2005), Gutiérrez y Uanini (2015), Souza (2016), se focalizan en las situaciones de enseñanza- aprendizaje, algunos sólo describiendo las relaciones con el saber de alumnos que transitan determinadas condiciones de escolaridad (SOUZA, 2016), otros advirtiendo cómo esas condiciones otorgan ciertas características a las relaciones con el saber (GRIECO,

2013), tienden a “favorecer, autorizar, o al contrario evitar ciertas “prácticas de aprendizaje” de los alumnos” (HATCHUEL, 2009, p. 5), posibilitan otras relaciones con el saber (DIKER, 2007 Y FRIGERIO Y DIKER, 2005) o condicionan las modalidades de relación con el saber.

Hatchuel (2009), a partir de sus investigaciones en talleres y clases de matemáticas, advierte que el adulto (docente) construye un marco para el aprendizaje que puede facilitar o entorpecer la apropiación del saber. Señala que dicho marco está conformado no sólo “por el dispositivo concreto [...], sino también en la manera en que esas solicitudes conscientes e inconscientes van a surgir y cobrar sentido en términos de lo que está permitido y autorizado [...] y de lo que se dirá de las reglas instituidas de esa manera” (HATCHUEL, 2009, p. 4).

Definirá ese marco como “encuentro pedagógico”. En el mismo el adulto se relaciona con el alumno en función de sus estructuras psíquicas respectivas en un proceso caracterizado por un momento, inicial y necesario, de identificación de quien está en situación de aprender con el docente, seguido “por un proceso de desidentificación que permitirá al individuo considerarse como el depositario real del saber transmitido por el otro, de manera que dicho saber se vuelva realmente suyo” (HATCHUEL, 2009, p. 5).

Vercellino propone el concepto de “parejas psíquicas epistémicas”. Con el mismo subraya las alianzas que se construyen alrededor del saber y da cuenta de la fuerza particular de las consecuencias psíquicas de dichas alianzas. En estas últimas, se juegan solicitudes conscientes e inconscientes por parte de los adultos (padres y/o docentes) para con los jóvenes, que dependiendo de cómo se perciban y hayan sido elaboradas, “pueden invadir el espacio psíquico del niño en situación de aprender” (HATCHUEL, 2009, p. 4).

Para concluir, señala que la construcción de un espacio con dichas características se ve favorecido por la institucionalización de rituales que deben ser “por una parte suficientemente sólidos para dar una impresión de continuidad, y por la otra, suficientemente flexibles como para poder ser interpretados por los alumnos” (HATCHUEL, 2009, p. 5). Entre esos rituales destaca los vinculados al manejo y organización del tiempo.

Diker (2007) y Frigerio y Diker (2005), por su parte, comparten con Hatchuel (2009) la preocupación por el papel que juegan las condiciones de enseñanza para posibilitar otras relaciones con el saber, en este caso, de sujetos con particulares historias de vida (niñas y adolescentes institucionalizadas en los denominados “Hogares” para menores). Estas tres últimas autoras comparten, asimismo, el recurso a categorías provenientes de la escuela psicoanalítica, CREF, con una inspiración kleiniana –winicottiana, la primera, y freudo-lacaneanas estas últimas (aun cuando recurren en algún momento al concepto de objeto transicional de Winnicott). Diker (2007) y Frigerio y

Diker (2005) se nutren, asimismo, de los aportes de los estudios foucaultianos en educación, recuperando la categoría de “dispositivo pedagógico” para conceptualizar la situación de enseñanza aprendizaje, entendiendo por tal “cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí” (FRIGERIO; DIKER, 2005, p. 9).

En dicho dispositivo, en el marco del cual se construye la relación con el saber, hay, para las autoras, una oferta objetiva de recursos, técnicas, conocimientos, materiales, pero fundamentalmente una oferta subjetiva: “modelos de relación con el conocimiento, representaciones acerca de lo que el otro es capaz de aprender, representaciones acerca del tiempo, proyecciones a futuro, encuadres normativos, figuras identificatorias, posicionamiento de los adultos, etc.” (FRIGERIO; DIKER, 2005, p. 15).

Otras investigaciones afiliadas a los desarrollos de la ESCOL también repararan en las condiciones escolares. Así, por ejemplo, la investigación desarrollada por SOUZA (2016) intentó comprender las relaciones que estudiantes de los años finales de la educación básica en Brasil establecen con el saber en el marco de la Escuela de Tiempo Completo en contextos rurales. Se pregunta: “¿qué sentido tiene para un/a adolescente brasileiro/a ir a una escuela de tiempo completo?”

El análisis del material empírico producido a través de balance de saber y entrevistas a alumnos-as permitió interrogar a la adolescencia en la ruralidad, buscando comprender los sentidos y significados de ser estudiante en escuelas que tienen esa modalidad temporal y espacial (rural) (SOUZA, 2016).

Gutiérrez y Uanini (2015), en su Proyecto de Investigación “Estado, Escuelas Secundarias y Relación con el saber en contextos de fragmentación social e inclusión educativa” desarrollado en instituciones educativas de la ciudad de Córdoba, procuran ganar precisiones en una perspectiva que permitiera analizar de qué manera el modo en que la escuela configura la relación con el saber incide en las formas de relaciones con el saber que construyen los estudiantes.

La indagación analizada se ha centrado en los modos en que las intervenciones estatales han penetrado en las formas en que la escuela secundaria organiza la relación con el saber que propone a los estudiantes. Advierten como resultado que tales intervenciones constituyen “medidas que no transforman los núcleos duros de la organización instituida para la escuela secundaria” (GUTIÉRREZ; UANINI, 2015, p. 6). Más aún, los “retoques” organizacionales analizados no ofrecen rumbos para una reconfiguración didáctica de las disciplinas y sus propuestas de enseñanza que atienda “tanto a los sentidos que hace falta construir para ganar legitimidad entre los estudiantes como a que se requieran para transformar la vieja escuela secundaria en una escuela más inclusiva también en sus modos de relación con el saber” (GUTIÉRREZ; UANINI, 2015, p. 7).

Como puede observarse, las investigaciones que analizan la peculiaridad que adquiere la relación con el saber de los sujetos en situaciones de enseñanza-aprendizaje hasta aquí consideradas ponen en juego en sus análisis – con diverso énfasis- la interrelación entre dos dimensiones: por un lado las características de los dispositivos (FOUCAULT, 1977) en los que se enmarcan dichas situaciones y, por otro lado, el psiquismo de los sujetos involucrados en las mismas. Resaltan que las particularidades del “dispositivo pedagógico” (DIKER, 2007, FRIGERIO; DIKER, 2005), “encuentro pedagógico” (HATCHUEL, 2009) o “situación de enseñanza y aprendizaje grupal” (GRIECO, 2013) tienen efectos en la relación del alumno con el saber. Ahora bien, junto al aspecto material de dicho dispositivo (cierta disposición y disponibilidad de recursos, materiales, técnicas, tiempos, rituales) acuerdan en la relevancia que tiene analizar la relación que se establece entre alumno y docente (o adulto en posición de docente). Relación que connotarán como “oferta subjetiva”, “pareja psíquica epistémica” o “realidad externa grupal o intersubjetiva”, respectivamente. Valiéndose de los postulados de diferentes corrientes psicoanalíticas, enfatizan en los aspectos no conscientes presentes en la relación con el saber.

Más allá de su inscripción en una u otra escuela, las investigaciones coinciden en que la relación de un sujeto con el saber refiere a los procesos de apropiación y recreación de ciertas prácticas sociales de saberes con sus lógicas de producción, validación y transmisión (CHEVALLARD, 2003) que permiten dar sentido, otorgar significados (CHARLOT, 2008), pensar (BEILLEROT, 1996, p. 112) al mundo y actuar sobre él (BEILLEROT et al. 1998; CHARLOT; 2008).

Ya en los textos lacaneanos que dan origen al concepto de relación con el saber (LACAN, 1965, 2013a), como en los esfuerzos de precisar conceptualmente la noción por parte de autores como Beillerot (1998), Charlot (2008) o Chevallard (2003), queda establecido que distintas prácticas sociales instituyen diferentes modalidades de relación con el saber. No obstante ello, los estudios sobre la ‘relación con el saber’ abordan escasamente la forma en que una configuración particular de prácticas, como las escolares, performa las relaciones de los alumnos con el saber (VERCELLINO, 2014).

Estrategias metodológicas en los estudios de la relación con el saber

Los estudios sobre la relación con el saber, ofrecen multiplicidad de estrategias y técnicas de recolección de datos. En la Tabla N° 2, se presenta una sistematización de las principales estrategias de recolección de datos a las que recurren investigaciones empíricas del campo de los estudios de la “relación con el saber”, indicando para cada caso el marco conceptual y metodológico que sirve de referencia.

Tabla 2 – Sistematización de las estrategias de recolección de datos de investigaciones empíricas sobre relación con el saber

INVESTIGACIONES	MARCO CONCEPTUAL DE REFERENCIA	ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS
Allain, J. (2011)	ESCOL	Encuestas a padres.
Ardiles, M, y Borioli, G. (2010).	ESCOL	Relatos autobiográficos.
Arruda, S. y Ueno, M. (2005)	ESCOL	Entrevistas, cuestionarios.
Beaucher, C., Beaucher, V. y Moreau, D. (2013)	ESCOL	Balances de saber
Da Silva, V. A. 2008	Charlot (2005)	Encuestas
de Freitas, E; Bicalho, M; de Souza, M y Netto, C (2012)	Charlot (2009)	Balance de saber implementado vía internet adaptado a la temática de investigación (saber sobre TIC)
Diker, G. (2007) y Frigerio, G. y Diker, G. (2005)	CREF- ESCOL	Investigación acción (implementación de Talleres de producción cultural) y entrevistas.
Falavigna, C. y Arcanio, M. (2011); Arcanio, M., Falavigna, C. y Soler, P. (2013).	ESCOL – CREF	Grupos de discusión y talleres, encuestas, observaciones
Grieco, L. (2013)	CREF	Enfoque clínico observación de grupo, entrevistas semiestructuradas y técnicas proyectivas
Hatchuel, F. (2009)	CREF	Enfoque clínico. Entrevista a dos adolescentes. Observación etnográfica de la clase
Hernández y Tort (2009), Hernández, (2011) y Hernández, F. y Padilla-Petry, P. (2011)	ESCOL	Biografía- entrevista en profundidad
Jure, E. (2010)	ESCOL	Investigación biográfico-narrativa a través de entrevistas semi-estructuradas.
Klein, A. Arruda, S. Passos, M. y Zapparoli, F. (2010)	ESCOL	Observaciones. Entrevistas breves
Mairone, C. (2007)	ESCOL	Análisis documental (leyes, programas), encuesta.
Miled, A. (2012)	CREF	Entrevistas en profundidad
Monetti, E. (2003)	ESCOL- CREF	Entrevista en profundidad semiestructurada.
Musard, M. y Poggi, M. (2012)	ESCOL	Entrevista flash
Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2010)	ESCOL- CREF	Entrevista semiestructurada.
Quintriqueo, S. y Torres, H. (2012).	ESCOL- CREF	Encuestas; entrevistas individuales
Silva, A. y Almeida, M. (2015)	ESCOL	Análisis de Discurso con actividades de lectura y preguntas luego.
Souza, M. (2016),	Charlot (2009)	Balance de saber adecuado a la temática de la investigación (aprendizajes en escuelas de tiempo integral)
Tenaglia, G. (2011)	CREF	Estudio de un caso clínico. Entrevistas en profundidad, observaciones de clase s y entrevistas semi-estructuradas.
Therriault, G.; Bader, B.; Nodng Angoe, C. (2013)	ESCOL – Chevallard (1991)	Encuestas.
Trópia, G. (2015)	Charlot (2009)	Observación de las actividades en el aula. Entrevista semi estructurada

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse en esta sinopsis, algunas de las investigaciones refieren a los estudios desarrollados fundamentalmente por Charlot entre 1987 y el 2003 en el marco de su trabajo en el equipo de investigación Educación, Socialización y Comunidades Locales (ESCOL), otras focalizan en los desarrollos más recientes del citado investigador (CHARLOT, 2009), una vez alejado de ese grupo. Otras investigaciones se referencian en las obras de algunos-as de los-as investigadores-as – Beillerot, Mosconi, Blanchard – Lavi- lle, Berdot, entre otros- que conformaron el Centre de Recherche Education et Formation (CREF) de la Universidad París X – Nanterre.

La referencia teórica a Chevallard (1991) es marginal. Esto puede deberse a que su conceptualización de la relación con el saber ha estado siempre subordinada a la elaboración de su teoría didáctica y en esa dirección se ha desarrollado la prolifera producción científica del autor. Finalmente, no son pocos los trabajos que combinan más de uno de esos marcos conceptuales.

El equipo del CREF y las indagaciones que se enmarcan en su propuesta teórica optan preponderantemente por lo que denominan “un abordaje clínico”. Dicha opción dota de unidad epistemológica a una escuela que no elige referenciarse en una sola teoría psicoanalítica, ni realizar alguna síntesis, sino profundizar diferentes autores (FREUD, 1915; KLEIN, 1948; LACAN, 1965; BION, 1970; WINNICOTT, 1971; CASTORIADIS, 1983) que aporten al esclarecimiento de la noción de relación con el saber.

Blanchard-Laville (2013) sostiene que referir a un abordaje clínico de orientación psicoanalítica supone no solo una estrategia metodológica sino una demarcación epistemológica que toma como referencia a un sujeto ligado a su psiquismo inconsciente. Hatchuel (2009), por su parte, destaca como característica de ese abordaje el estudio en profundidad de un número pequeño de casos, procurando comprender la dinámica subyacente a la relación con el saber. Cabe aclarar que este abordaje clínico fundamentado en las teorías psicoanalíticas ya reseñadas, no se trata de investigación en psicoanálisis, tampoco de investigación psicoanalítica, modos de investigación que en sentido estricto deberían quedar reservados a los trabajos asociados a la relación terapéutica (HATCHUEL, 2009), sino, más bien de tomar al psicoanálisis como corpus teórico referencial.

Las entrevistas no directivas – o entrevistas clínicas de investigación – son las técnicas de recolección de datos que se utilizan con más frecuencia mientras que la observación o el registro de sesiones de clases se emplean, pero de manera esporádica. Los textos escritos, en particular, los autobiográficos, también son trabajados en algunas investigaciones, considerando el hecho de que es el sujeto singular que se pone allí en escena (HATCHUEL, 2005).

Desde el punto de vista metodológico, el equipo de la ESCOL desarrolló un instrumento de investigación que denominó “balance de saber” (Bilan de Savoir). Esta técnica consiste en requerir a los-as alumnos-as la producción

de un texto individual a partir de un enunciado que propicie la reflexión sobre lo que aprendieron (en casa, en la calle, en la escuela, en otros lugares), con quienes aprendieron y lo que consideran importante (CHARLOT, 2009). Varias indagaciones adecúan dicha técnica a los objetos de investigación a los que refieren, generando diferentes modificaciones en la consigna de la misma. Generalmente es combinada con otras técnicas de recolección de datos: observaciones áulicas, entrevistas en profundidad o semiestructuradas a otros actores escolares, etc. En todos los casos, se prioriza los sentidos, significados que los actores escolares (en general estudiantes) dan a algún saber particular y, por extensión, a la escuela.

Si bien el abordaje en todos los casos es cualitativo e interpretativo, algunas investigaciones utilizan técnicas de recolección de datos estructuradas (encuestas) y recurren a análisis estadísticos computadorizados. El método clínico desarrollado por el CREF es el que posee mayor fundamentación epistemológica. Las últimas producciones de los autores que estuvieron inscriptos en ese centro dan cuenta de las bases epistémicas y metodológicas de las investigaciones clínicas de orientación psicoanalítica en el campo de la educación y la formación (BLANCHARD-LAVILLE; CHAUSSECOURTE; HATCHUEL; PECHBERTY, 2005). Por el contrario, se ha encontrado un solo texto de Charlot (2009) en el que fundamenta los balances de saber cómo técnica de investigación. No obstante ello, y en contrapartida, la utilización de los mismos se ha incrementado en los últimos años.

A modo de cierre

A lo largo de este trabajo, a partir de una revisión de la literatura, hemos fundamentado que la noción de relación con el saber resulta una herramienta fértil para investigar el aprendizaje escolar y sus vicisitudes. El vigoroso desarrollo de la misma en el ámbito de la investigación sobre el aprendizaje no sólo a nivel internacional, sino también en Argentina, es una primera pista sobre ello.

Hemos mostrado como esa noción cuenta con la capacidad heurística de articular en el análisis del aprendizaje, las relaciones y múltiples influencias e imbricaciones de las dimensiones destacadas por las teorías del aprendizaje escolar, es decir, puede dar cuenta como el aprender acontece en la encrucijada de diferentes procesos cognitivos y metacognitivos con su anclaje socio-histórico y situacional; el vínculo del sujeto aprendiente con los objetos de aprendizaje; las características epistemológicas de los objetos de aprendizaje y la singularidad del psiquismo de quien aprende.

La RCS es una noción de carácter multidisciplinar, pues los estudios que recurren a la misma se vienen desarrollando desde el campo del psicoanálisis, la sociología y la didáctica. Asimismo permite abordar diversos objetos

de investigación: el aprendizaje formal en espacios escolares pero también el aprendizaje que acontece en ámbitos no escolares, como el laboral y en diferentes niveles educativos, desde maternal hasta la universidad.

No obstante esta diversidad, en todos los casos, con esta noción se intenta “unificar, comprender o explicar lo que atañe a los aprendizajes, los conocimientos y las múltiples dificultades con que se tropieza” (BEILLEROT et al., 1998, p. 44). Los investigadores coinciden en asumir que el aprendizaje escolar, sus vicisitudes y atolladeros, quedan cifrados en la encrucijada entre cierta disposición psíquica, constituida en la historia singular de cada sujeto y cierta oferta institucional de saberes, configurada socio-históricamente y significada singularmente.

Adicionalmente, los estudios de la relación con el saber han permitido desarrollar – con diferente profundidad y fundamentación- diferentes metodologías de investigación, como por el ejemplo, el denominado ‘método clínico’ en los estudios psicoanalíticos o los ‘balances de saber’ en la propuesta sociantropológica; metodologías que se vinculan a las diferentes dimensiones de análisis enfatizadas: procesos libidinales vinculados al aprender, tipo de actividades intelectuales comprometidas en ese proceso; sentidos adjudicados al saber; formas institucionales de organización y presentación de los saberes, por citar algunas.

La noción de “relación con el saber” es amplia, multirreferencial, en formación, vaga, de contornos y condición inciertos, que está todavía y siempre sobre cantera abierta. En este inacabado de la noción reside su ventaja y su inconveniente: es flexible, amplia y generosa, se puede adaptar al estudio de objetos variados, entonces permanece estrechamente relacionada con el contexto y los objetivos de la investigación en la que está sujeta, y su puesta en práctica variará de acuerdo si el investigador hace hincapié en el aspecto subjetivo de la relación con el saber o sus raíces en múltiples situaciones socioculturales.

No obstante estas diferencias y algunas controversias acontecidas entre referentes de estas escuelas, proponemos y apostamos a la potencia del diálogo entre esas producciones. El carácter abierto, inacabado de la propia noción de ‘relación con el saber’ es un primer argumento a favor de ese diálogo constructivo. A lo que se suman ciertas coincidencias fundamentales entre las tres escuelas que lo habilitan, entre las que vale destacar: el estar convocadas a producir conocimiento sobre el aprendizaje y sus vicisitudes y su inscripción en un espacio intelectual común, la denominada “filosofía francesa contemporánea” (BADIOU, 2013).

En nuestras investigaciones hemos procurado dimensionalizarla para abordar el aprendizaje escolar en tanto trabajo psíquico, social, singular y situado. La explicitación de ese trabajo de dimensionalización amerita una comunicación específica.

REFERENCIAS

ARCANIO, Mariana; FALAVIGNA, Carla; SOLER, Paula. Ingreso y des-concierto: ¿nuevas preguntas y viejas estrategias? Sobre los jóvenes, la relación con el conocimiento y la construcción de subjetividades. *Cuadernos de Educación*, v. 11, n. 11, 2013.

ARDILES, Martha; BORIOLI, Gloria. Las huellas de la academia en los profesores de profesores. Algunos resultados del trabajo de campo. *Praxis Educativa*, v. 14, n. 14, p. 57-65, 2012.

ARRUDA, Sergio de Mello; UENO, Michele Hidemi. Sobre o ingresso, desistência e permanência no curso de Física da Universidade Estadual de Londrina: algumas reflexões. *Ciência & Educação*, Bauru, 2003, v. 9, n. 2, p. 159-175, 2003.

AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. *Psicología educacional, un punto de vista cognitivo*. México: Trillas, 1991.

BACCON, Ana Lúcia Pereira; ARRUDA, Sergio de Mello. Estilos de gestão da sala de aula: uma análise a partir da ação docente. *Práxis Educativa*, v. 10, n. 2, p. 463-487. 2015. 10.5212/PraxEduc. v. 10i2. 0010.

BACCON, Ana Lúcia Pereira; ARRUDA, Sergio de Mello. Teacher knowledge in initial teacher education: elaborating meanings for supervised teaching practice activities. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 16, n. 3, p. 507-524, 2010.

BADIOU, Alain. *La aventura de La filosofía francesa: a partir de 1960*. Eterna Cadência, 2013.

BAQUERO, R. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique, 1999.

BAQUERO, Ricardo. La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*, v. 9, p. 71-85, 2001.

BEAUCHER, Chantal; BEAUCHER, Vincent; MOREAU, Daniel. Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir. *Revue Esprit critique*, v. 17, p. 6-29, 2013.

BEILLEROT, Jacky; LAVILLE, Claudine Blanchard; MOSCONI, Nicole. *Saber y relación con el saber*. Paidós, 1998.

BENGOECHEA GARÍN, Pedro. *Aprendizaje escolar: una cuestión de permanente debate, una aproximación a su definición*. Aula Abierta, 81, 2003.

BETTI, Mauro *et al.* Os saberes da Educação Física na perspectiva de alunos do Ensino Fundamental: o que aprendem e o que gostariam de aprender. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, v. 1, n. 1, p. 155-16, 2015.

BION, W. *Volviendo a pensar*. Buenos Aires: Hormé, 1970.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine, et al. L'approche clinique d'inspiration psychanalytique en sciences de l'éducation (note de synthèse). *Revue française de Pédagogie*, v. 151, p. 111-162, 2005.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. Accompagnement clinique et capacité négative. *Cahiers de psychologie clinique*, n. 2, p. 63-80, 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *La reproduction*. Paris: Les Editions de Minuit, 1970.

BROITMAN, Claudia; CHARLOT, Bernard. La relación con el saber. Un estudio con adultos que inician la escolaridad. *Educación matemática*, v. 26, n. 3, p. 7-35, 2014.

CAVALCANTI, José Dilson Beserra y LIMA, Anna Paula Avelar Brito. A utilização da noção de relação ao saber (rapport au savoir) no contexto do Ensino de Matemática: mapeamento inicial de referências bibliográficas. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 24, n. 4, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180040016>.

CHARLOT, Bernard. *A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto: Livpsic. 2009.

CHARLOT, Bernard. Entrevista com Bernard Charlot. *Revista espaço pedagógico*, v. 10, n. 2, 2003.

CHARLOT, Bernard. *Las relaciones con el saber*. Elementos para una teoría. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008

CHEVALLARD, Yves. Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques *In*: Maury S. S. y M. Caillot (éds), *Rapport au savoir et didactiques*, Paris: Éditions Fabert, p. 81-104. 2003.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica*. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique. 1991.

COLL, César; SOLÉ, Isabel. Enseñar y aprender en el contexto del aula. C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación*, v. 2. 2001.

CORREA, Nieves; RODRIGO, María José. El cambio de perspectiva conceptual en las teorías implícitas sobre el medio ambiente. *Infancia y aprendizaje*, v. 24, n. 4, p. 461-474, 2001.

DE FREITAS, Elaine Rafaela Neves, *et al.* Informática e educação no ensino superior: reflexões sobre a relação com o saber de estudantes de cursos da área de computação. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 20, n. 2, p. 69. 2012.

DE MELLO ARRUDA, Sergio; DE LIMA, João Paulo Camargo; PASSOS, Marinez Meneghello. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 11, n. 2, p. 139-160. 2011.

DIKER, Gabriela. ¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno del proyecto DAS. In: R. Baquero, G. Diker, G. Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar* (p. 225-244). Buenos Aires: Del estante editorial, 2007.

FALAVIGNA, Carla; ARCANIO, Mariana. Redes teóricas en torno a la relación con el saber. Elementos para el análisis de una noción en construcción. *Revista Irice*, v. 22, n. 22, p. 7-16, 2011.

FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela. Acerca del saber, de la relación de saber y de las condiciones para aprender. In: UNESCO/OREALC, (Coord.), *Educación secundaria en la región: ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos?* 2005. p. 1-50. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149270s.pdf>.

GAGNON, Mathieu. Penser la question des rapports aux savoirs en éducation: clarification et besoin de recherches conceptuelles. In: Les ateliers de l'éthique/The Ethics Forum. Centre de recherche en éthique de l'Université de Montréal. p. 30-42. 2011.

GRIECO, Luis. La dimensión grupal de la Relación con el Saber. Estudio de un caso en el escenario de la Educación Superior. *Querencia*, n. 14, p. 72-99, 2013.

GUERREIRO, Mariana. La relación de sujetos adultos con el saber corporal en el marco de la enseñanza y el aprendizaje del método Pilates (Tesis de pregrado). Universidad Nacional del Comahue, Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Viedma. 2016.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

GUTIÉRREZ, Gonzalo; UANINI, Mónica. Transformaciones en los procesos de la escolaridad secundaria argentina (1970-2013). *Revista Latinoamericana de Políticas y administración de la Educación*, v. 2, n. 2, p. 28-37, 2015.

HATCHUEL, F. La relación de los jóvenes con el saber: entre transmisión e implicaciones inconscientes. Revista de la Facultad de Psicología-Xalapa. Procesos Psicológicos y Sociales. *Revista en línea*, Universidad de Vera Cruz, México. Recuperado de: <http://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/La-relacion-de-los-jovenes-con-el-saber.pdf>, 2009.

HERNÁNDEZ, FERNANDO; TORT, Antoni. Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 49, n. 8, p. 1-11, 2009.

JURE, Elisa. Los docentes noveles y su relación con el saber que enseñan. *In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA*, II. *Anais [...]* Bs. As, 2010.

KALALI, Fouzia. Rapport au savoir: bilan sur la place du sujet dans les différents travaux. En Symposium “Rapport au savoir: du concept aux usages”-6ème Congrès international d’actualité de la recherche en éducation et en formation, AECSE, Strasbourg, France. 2007.

KLEIN, Alberto Eduardo *et al.* Os sentidos da observação astronômica: uma análise com base na relação com o saber. *Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia*, n. 10, p. 37-54, 2010.

LACAN, Jaques. “Clase 2. 8 de diciembre de 1965”. En: Lacan, J.: Seminario 13. El objeto del psicoanálisis.1965.

LACAN, Jaques. “Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano”. En Lacan, J. Escritos 2. 2da Edición. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. p. 755-788. 2013.

LIMA, João Paulo Camargo de, et al. Aprofundando a compreensão da aprendizagem docente. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 21, n. 4, p. 869-891, 2015.

MAIRONE, Corinne. De l’institution scolaire aux professeurs des écoles: quel (s) rapport (s) au savoir “Évolution des êtres vivants”. Actes du congrès international de l’AREF, 2007.

MILED, Aïcha Ben. Éducation familiale et rapport au savoir chez des garçons et des filles tunisiens de première année d’école primaire: une approche interactionniste sociale. Tesis Doctoral. 2012.

MONETTI, Elda. La relación con el saber didáctico del docente de la Universidad Nacional del Sur. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI. *Anais [...]*. p. 18-19. 2003.

MOREAU, Daniel. Le rapport au savoir: un exercice de clarification conceptuelle à la lumière de l’école soviétique de psychologie. *Rapport au savoir*, p. 47, 2013.

PASSOS, Marinez Meneghello; MARTINS, João Batista; ARRUDA, Sergio de Mello. Ser professor de Matemática: escolhas, caminhos, desejos. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 11, n. 3, p. 471-482, 2005.

POGGI, Marie-Paule; MUSARD, Mathilde. Rapport au savoir en EPS à l’école primaire. *Recherches en éducation*, 2014.

POMPEU, Carla Cristina. Aula de Matemática: as relações entre o rujeito e o conhecimento matemático. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 27, n. 45, p. 303-321, 2013.

POULIOT, Chantal; BADER, Barbara; THERRIAULT, Geneviève. The Notion of the Relationship to Knowledge: A Theoretical Tool for Research in Science Education. *International Journal of Environmental and Science Education*, v. 5, n. 3, p. 239-264. 2010.

POZO, Juan Ignacio. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. *Pátio: Revista Pedagógica*, n. 31, p. 8-11, 2004.

QUILAQUEO, Daniel y QUINTRIQUEO, Segundo. Saberes educativos mapuches: Un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Polis*, v. 9, n. 26, p. 337-360. 2010.

QUILAQUEO, Daniel, QUINTRIQUEO, Segundo y CÁRDENAS, Prosperino. (Eds.). Educación, currículum e interculturalidad: Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche. Temuco: Universidad Católica de Temuco. 2005.

QUINTRIQUEO MILLÁN, Segundo; TORRES CUEVAS, Héctor. Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista electrónica de investigación educativa*, v. 14, n. 1, p. 16-33, 2012.

REIS, Rosimeire. Pesquisas sobre a relação com o saber e com os saberes no Brasil (2000-2013): aspectos preliminares. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, v. 2, n. 6, 2016.

RICHARD-BOSSEZ, Ariane. Saisir le rapport aux savoirs en actes à l'école maternelle: Éléments de réflexion conceptuels et empiriques. *Rapport au savoir*, v. 17, p. 123-135, 2013.

ROCHEX, Jean-Yves. The notion of relation to knowledge: convergences and heoretical debates. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 3, p. 637-650, 2006.

RODRIGO, María José. (ed). *Contexto y desarrollo social*. Madrid, Síntesis. 1994.

ROGOFF, Barbara. *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós ibérica, 1993.

SILVA, Veleida Anahi da. Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 150-161, 2008.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Estudantes em tempo integral no campo: aprendizagens, processos e sentidos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 161, p. 756-782, 2016.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. Aprendizagens e tempo integral: entre a efetividade e o desejo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 25, n. 95, p. 414-439, 2017.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; CHARLOT, Bernard. Relação com o Saber na Escola em Tempo Integral. *Educação & Realidade*, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, 2016.

TENAGLIA, Guadalupe. Los rasgos de la relación con el saber del docente en el espacio de formación profesional (taller) en la enseñanza técnica. Estudio clínico. Anuario *IICE – Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, v. 2011, p. 419-422, 2011.

TERRIAULT, Geneviève; BADER, Barbara; NDONG ANGOUÉ, C. L'apport de la notion de rapport (s) au (x) savoir (s) en éducation aux sciences et en formation initiale et continue des enseignants du secondaire: des exemples au Québec et au Gabon. *Revue Esprit critique*, v. 17, p. 70-94, 2013.

TRÓPIA, Guilherme. A relação epistêmica com o saber de alunos no ensino de biologia por atividades investigativas. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 8, n. 3, p. 55-80, 2015.

TRÓPIA, Guilherme; CALDEIRA, Ademir Donizeti. Vínculos entre a relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas. *Educação*, v. 34, n. 3, p. 369-375, 2011.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE. Departamento de Psicopedagogía. Relación de los alumnos con el saber y formato escolar. Investigación teórica y empírica con alumnos de escuelas primarias de la ciudad de Viedma, Río Negro. 2013-2014 (PI V04-084). Viedma, Río Negro. 2013.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE. Departamento de Psicopedagogía. La constitución de la relación con el saber en los alumnos del último ciclo del nivel primario y primero del nivel medio. Viedma, Río Negro. 2015-2016 (PI V097). Viedma, Río negro. 2015.

VAN DEN HEUVEL, Romina y VERCELLINO. La movilidad de conceptos en el campo psicopedagógico: Una aproximación a las relaciones entre conceptos propuestos por Jacky Beillerot y Alicia Fernández. *Revista Pilquen*, Sección Psicopedagogía, v. 12, n. 1, p. 1-13. Recuperado de: <http://www.curza.net/revistapilquen/index.php/Psico/article/view/59>, 2015.

VAN DEN HEUVEL, Romina. *Movimientos conceptuales en el campo psicopedagógico. Análisis de las relaciones entre conceptos propuestos por Jacky Beillerot y Alicia Fernández* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional del Comahue, Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Viedma. 2016.

VENTURINI, Patrice, *et al.* *Analyse didactique des pratiques d'enseignement de la physique d'une professeure expérimentée*. Aster, 2007.

VERCELLINO, Soledad (ED). *La escuela y los (des)encuentros con el saber*. Viedma: Editorial UNRN. 2018.

VERCELLINO, Soledad, VAN DEN HEUVEL, Romina, GUERREIRO, Mariana. Deslocamentos teóricos da noção da “Relação com o saber” e suas possibilidades para a análise psicopedagógica das aprendizagens escolares”. *Psicopedagogia*, v. 31, n. 96, p. 275-288, 2014. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v31n96/05.pdf>.

VERCELLINO, Soledad. La ‘relación con el saber’: Revisitando los comienzos del concepto. *Revista Pilquen*. Sección Psicopedagogía, v. 16, n. 11, p. 1-8.

VERCELLINO, Soledad. Panorama de la investigación sobre relación con el saber en argentina. *International Journal Education and Teaching* (PDVL) ISSN 2595-2498, v. 1, n. 3, p. 96-112. DOI: <https://doi.org/10.31692/2595-2498.v1i3.64>, 2018.

VERCELLINO, Soledad. Revisión bibliográfica sobre la ‘relación con el saber’. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares. *Revista Electrónica Educare*, v. 19, n. 2, p. 53-82. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.4>. 2015.

ZAMBRANO, Armando. Relación con el saber, fracaso/éxito escolar y estrategias de enseñanza-aprendizaje. *Actualidades Pedagógicas*, v. 61, p. 27-43. DOI: <https://doi.org/10.19052/ap.2329>. 2013.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 10

UN DIÁLOGO POSIBLE ENTRE LA RELACIÓN CON EL SABER Y LA DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS

*Claudia Broitman*¹

El niño y el adolescente aprenden para conquistar su independencia y para volverse “alguien”. Se lo sabe, el éxito escolar produce un poderoso efecto de seguridad y de reforzamiento narcisista y el fracaso, grandes daños en la relación consigo mismo. (Charlot, B. (2005) [2008 p. 83]). Las causas de los fracasos tendrían que buscarse en la relación del alumno con el saber y con las situaciones didácticas y no en sus aptitudes o en sus características permanentes generales. (Brousseau, 2015 p. 42)

Introducción

El desarrollo pedagógico acerca de las dimensiones emocionales y afectivas de los docentes y de los alumnos, así como de las interacciones sociales en la escuela ha sido y sigue siendo muy extenso. Sin embargo, muchos de dichos enfoques y aportes suelen estar desvinculados de los contenidos escolares. Una de las virtudes de la joven y fecunda perspectiva de la Relación con el saber (Charlot, 1997, 2005, 2009) es el aporte de una mirada que permite incluir las dimensiones sociales y afectivas entretejiendo su análisis con los saberes a enseñar, objetos centrales de la finalidad y el sentido de las instituciones escolares.

La perspectiva de la Relación con el Saber (RS)² trae a escena sujetos en donde las dimensiones emocionales y cognitivas no solo se ponen en diálogo, sino que se imbrican recíprocamente. Y se diferencia de aquellas perspectivas – algunas de ellas muy en boga en los últimos años – que proponen el uso de técnicas para enseñar actitudes, sugieren ejercicios para ejercitar el

1 Universidad Nacional de La Plata.

2 En este trabajo abordaremos la perspectiva de la Relación con el Saber a partir de los trabajos fundantes de Charlot. En otros casos (Broitman; Charlot, 2014) hemos analizado la génesis de este concepto de Chevallard al referirse a las relaciones institucionales y personales con el saber en el marco de los procesos transpositivos, cuestiones que aquí no serán abordadas.

control y la comunicación de las emociones o elaboran proyectos ligados a trabajar competencias afectivas y vinculares para el desarrollo emocional de los estudiantes. Las conceptualizaciones acerca de la RS, en cambio, aportan una perspectiva en la que se busca comprender qué vínculo establecen los alumnos con la escuela, con el aprender o bien con áreas disciplinares específicas. Un objetivo de estos estudios es comprender, en particular, qué dimensiones colaboran para que algunos alumnos fracasen en la escuela y otros tengan éxito. Para ello, su desarrollo teórico y sus estudios empíricos han posibilitado la comprensión de algunas aristas antes invisibilizadas. Estas permiten iluminarla génesis de ciertos fenómenos que se producen en las relaciones entre los alumnos y la escuela, fenómenos que desencadenan procesos de rechazo, exclusión, segregación o incluso abandono de la vida escolar.

Por otra parte, el desarrollo de las didácticas específicas – también disciplinas nuevas nacidas a fines del siglo XX – ha permitido progresar en el estudio de la enseñanza a partir de considerar la necesidad de problematizar y desnaturalizar los saberes a enseñar y reconocer la especificidad de los problemas didácticos que se ponen en juego en cada recorte del saber. También aquí podemos señalar una cierta discusión con otras perspectivas. En particular la producción didáctica específica interpela a las miradas didácticas más generalistas que buscan identificar problemas y soluciones para la enseñanza suponiendo que atraviesan diferentes disciplinas escolares y los variados contenidos que integran cada una de ellas. Las didácticas específicas, en cambio, han profundizado sobre el análisis histórico, epistemológico, pedagógico, psicológico y didáctico de cada recorte del saber a enseñar y de los aprendizajes de los sujetos. Las investigaciones han permitido constatar la especificidad de los errores constructivos típicos para cada tipo de problemas, la variedad de formas de resolución, las formas de representación y puesta en juego de conocimientos iniciales desplegados por los alumnos (Vergnaud, 1990).

Según informes de Unicef³ y Unesco⁴ hay más de 600.000.000 de niños y adolescentes en el mundo que no están aprendiendo los conocimientos básicos de matemáticas y lengua y más de 250.000.000 de niños que directamente no asisten a la escuela. Si bien no es posible responsabilizar a las matemáticas de los padecimientos y ausencias educativas de todos estos niños y jóvenes, es compartido el reconocimiento de que las matemáticas escolares son una de las disciplinas centrales que provoca severas dificultades en el tránsito por la escuela. Los sucesivos fracasos coadyuvan al progresivo sentimiento de que la escuela no es un lugar para ellos, que “no se les dan bien” las matemáticas

3 https://www.unicef.org/spanish/education/bege_61667.html.

4 <https://es.unesco.org/news/617-millones-ninos-y-adolescentes-no-están-recibiendo-conocimientos-minimos-lectura-y>.

y al consecuente proceso silencioso de malestar, invisibilidad, repitencia, sobreedad, progresiva exclusión y abandono de la escolaridad. Por ello, entre muchas otras razones, resulta central examinar aportes para el estudio de la enseñanza y de los aprendizajes en esta área.

En este trabajo intentaré poner en diálogo ciertas preocupaciones y preguntas propias de la RS con otras presentes en ciertos desarrollos de la Didáctica de las Matemáticas (DM); a la vez señalar algunos de los conceptos de la RS que, desde mi punto de vista, constituyen aportes para los problemas de la enseñanza de las matemáticas y compartir algunas reflexiones acerca de la compatibilidad de ambas miradas para estudiar ciertos fenómenos didácticos⁵.

(Los dos apartados siguientes no tienen pretensión alguna de exhaustividad entre puntos de contacto entre perspectivas y además están profundamente vinculados entre sí; solamente se organizan de esta manera para facilitar la presentación).

Aprender (matemáticas escolares) y las relaciones con los “otros”

Un aspecto central de la vasta producción didáctica constructivista es la de concebir la producción de conocimientos en la clase a partir de interacciones del alumno con otros alumnos y con el docente, es decir pensar el colectivo del aula como una comunidad de producción.

... la interacción es un factor que no solo favorece el aprendizaje, sino que también, en determinadas condiciones, puede generarlo. De allí que el grupo es un lugar privilegiado donde los individuos realizan desempeños cognitivos superiores a aquellos que evidencian en tareas individuales (Castedo, 2003, p. 188).

Quizás uno de los principales aportes de la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD) de Brousseau (1986, 2007) haya sido concebir el espacio de la clase de matemática como una comunidad de sujetos tomando decisiones intelectuales de manera autónoma. Los espacios de intercambio y de debate son considerados momentos privilegiados para retomar los conocimientos elaborados en la clase y generar – en forma grupal y de la mano del docente – un conocimiento más elaborado, más sistemático, superador, más adaptado. El estatus de ese nuevo conocimiento es superador en tanto no solo incluye el análisis de los aciertos y de los errores individuales, de diversas estrategias desplegadas por los alumnos, sino que además incorpora los cuestionamientos y las relaciones entre las distintas aproximaciones, la comparación de formas

5 En este trabajo retomaremos algunas reflexiones acerca de la compatibilidad entre perspectivas esbozadas en Broitman (2012) y en Broitman y Charlot (2014), reflexiones que aquí se intentan ampliar.

posibles de abordar problemas y una reorganización más elaborada a partir de los debates e interacciones sociales que se sucedieron a propósito del saber en juego en una o varias clases próximas.

Uno de los puntos de partida de la teoría brousseauiana es que los alumnos formen parte de una comunidad de producción del mismo modo que lo hace la comunidad de matemáticos, y de allí que se busca que algunas de las prácticas sociales de los matemáticos estén presentes también en las prácticas de los alumnos, tales como actuar, formular, validar, institucionalizar. Este tipo de prácticas involucra también interacciones sociales. El alumno, en este modelo, es un sujeto que debe, desde la misma actividad propuesta, interactuar con un medio que se transforma a partir de las interacciones sociales cognitivas. Los “otros” y sus conocimientos distintos forman parte de los aspectos que generan transformaciones en el sujeto.

Las interacciones – cognitivas – entre pares son reconocidas como un factor de aprendizaje por numerosos autores y perspectivas socio – constructivistas. También en el marco de la DM, desde la perspectiva de la Teoría Antropológica de lo Didáctico se piensa en lo colectivo en términos de la producción, la vida y la circulación de los saberes matemáticos. Chevallard, Bosch y Gascón discuten las concepciones de enseñanza que dejan afuera lo social tanto en términos de las condiciones de producción como de la finalidad:

Parece pues que, al hablar de individualización de la enseñanza, se ignoran dos hechos fundamentales que rigen todo proceso de aprendizaje. En primer lugar, aunque se pueda considerar el aprendizaje como un logro individual, se olvida que es el resultado de un proceso colectivo: el proceso de estudio que se desarrolla en uno de una comunidad, sea esta una clase o un grupo de investigadores. En segundo lugar, el proceso de estudio solo puede llevarse a cabo si el aprendizaje es algo bien compartido dentro del grupo: para que el individuo aprenda, es necesario que el grupo aprenda. Desde este punto de vista el aprendizaje es también, necesariamente, un hecho colectivo. De ahí la paradoja de la que hablábamos ¿por qué querer individualizar un medio de estudio – la enseñanza-cuando el estudio es un proceso colectivo cuyo objetivo – el aprendizaje- tiene aspectos fundamentales comunitarios? (Chevallard, Bosch y Gascón, 1997, p. 21).

Ahora bien, examinemos qué roles juegan esos “otros” para la perspectiva de la RS. En primer lugar, dado el objeto de esta teorización, los otros no son concebidos solo como sujetos cognitivos. Incluso, no son solo los docentes o los compañeros de clase presentes en el aula. Son unos otros que han tenido o tienen impacto en la relación de cada sujeto con el saber, con la escuela y con las matemáticas en particular.

Toda relación con el saber es igualmente relación con el otro. Ese otro es quien me ayuda a aprender las matemáticas, quien me muestra cómo desmontar un motor, a quien yo admiro o yo detesto. Pero eso no es suficiente. Ese otro no es solamente quien está físicamente presente, es también ese “fantasma del otro” que cada uno lleva dentro de sí. [...] Toda relación con el saber contiene pues una dimensión relacional, que es parte integrante de su dimensión identitaria (Charlot, B. (2005) [2008: 83]).

Para Charlot (2005) un concepto central es el de las “figuras decisivas” para las relaciones que una persona establece con el saber, con el aprender, con la escuela o con un campo disciplinar específico. En un estudio (Broitman, 2012) indagamos la RS y los conocimientos aritméticos de jóvenes y adultos que iniciaban la escuela primaria. En las entrevistas, al preguntarles por sus historias escolares de vida mencionaban siempre apasionadamente vínculos con personas que habían sido determinantes.

Nuestros casos refieren contundentemente a diferentes figuras decisivas en sus historias personales. Algunas de ellas aparecen como positivas desde la perspectiva de nuestros sujetos: a través de las interacciones con ellas se abre una identificación dirigida a valorar el estudio, el saber, el mundo escolar. En cambio, otras –también desde la perspectiva de los entrevistados – aparecen como figuras de las que los sujetos debieron diferenciarse para valorar o asistir a la escuela. Algunas son personas cuyos encuentros apenas fortuitos han marcado al sujeto y que viven apasionadamente en sus discursos actuales por la atribución de sentidos que cada uno de ellos ha otorgado (Broitman y Charlot, 2014, p. 25).

Este concepto resulta central para entender cómo se construye o no la movilización ligada a los procesos de estudio en la escuela. Charlot construye la noción de figuras decisivas mostrando los límites de considerar en los estudios sociológicos sobre la educación solamente a los padres como variables. Muchos estudios intentan establecer correlaciones e interpretar dichas correlaciones como relaciones de causalidad entre el nivel socioeconómico y socioeducativo de los padres de los alumnos y el éxito y el fracaso escolar. Ahora bien, dichas correlaciones no son explicativas. Este investigador se pregunta, para estudiar estos fenómenos, por los desvíos en estas correlaciones. Qué hace que un alumno de clases medias y altas fracase o un alumno de sectores populares tenga éxito en la escuela. Y encuentra entonces que la posición objetiva de un sujeto no necesariamente coincide con su posición subjetiva, quién quiere o desea ser, quién siente que es. Para esta construcción subjetiva algunas figuras han sido decisivas en sus historias de vida; han dejado marcas indelebles que colaboran para el éxito o para el fracaso escolar.

Incluso esos otros, en ocasiones, promueven que el sujeto abandone o retome la escolaridad. En varios estudios hemos identificado una cierta recurrencia de hombres – padres o maridos – que parecen tomar esas decisiones en el caso de las mujeres (Broitman, 2012; Arpi-Becerra, 2019).

A partir de estos desarrollos conceptuales se abren interrogantes que el campo de la didáctica podrá tomar como propios para centrarse en estudiar de qué manera los docentes – a través de su enseñanza – pueden convertirse también en figuras decisivas “positivas”⁶. En otros términos, nos preguntamos de qué manera la didáctica puede producir conocimiento que ayude a torcer esas altas correlaciones entre pobreza y fracaso. La cuestión de la constitución del sentido y del placer no debería estar afuera de las preocupaciones didácticas (Broitman y Charlot, 2014). Participar en esas clases a las que hacíamos mención anteriormente, tener la oportunidad de tener “voz matemática” en un debate, dejar de ser marcado por lo que no se sabe y, en cambio, que los errores y aciertos individuales sean bienvenidos en tanto permiten revisar la producción grupal son apenas ejemplos de experiencias que generan una relación con las matemáticas, con el aprender, con el saber, con la cultura escolar que colabora en el empoderamiento intelectual. Retomemos palabras de Brousseau refiriéndose a la enseñanza de las matemáticas:

[los alumnos] Aprenden [...] las reglas sociales del debate y de la toma de decisiones pertinentes: cómo convencer respetando al interlocutor; cómo dejarse convencer contra su deseo o su interés; cómo renunciar a la autoridad, a la seducción, a la retórica, a la forma, para compartir lo que será una verdad común; de qué depende el uso que los otros hacen de sus conocimientos y de la manera en que tratan estos problemas de verdad. Soy de los que piensan que la educación matemática, y en particular la educación matemática de la que acabo de hablar, es necesaria para la cultura de una sociedad que quiere ser una democracia (Brousseau, 1991, p. 10).

Muchas de nuestras investigaciones didácticas dirigidas a estudiar tipos de intervenciones para trabajar con la heterogeneidad en el aula abonan a esa dirección (Broitman, Escobar, Sancha y Urretabizcaya, 2016; Broitman, Escobar y Sancha, en prensa; Broitman, Cobeñas, Escobar, Grimaldi y Sancha, 2020). De alguna manera la escuela puede y debe ser capaz de generar el empoderamiento intelectual de quienes a ella ingresan. Estos sujetos – en muchos casos superando mandatos a partir de sus historias de vida- devienen estudiantes, se transforman a sí mismos y por lo tanto transforman sus relaciones con los otros y con el mundo, al decir de Charlot.

6 Si bien esto podrá parecer obvio al lector, en un estudio de casos nos sorprendimos porque entre las figuras decisivas de las historias de vida de los entrevistados no aparecían docentes promoviendo el estudio o la escolaridad (Broitman, 2012).

Hasta aquí hemos señalado tanto aportes de la RS como de la DM para pensar en las relaciones con los otros de manera diferente. Por un lado, en términos de interacciones intelectuales, cognitivas, matemáticas en el marco de las condiciones y la gestión de la clase en situaciones de trabajo escolar. Por otro lado, en términos de las huellas subjetivas de interacciones en sus historias de vida que los propios sujetos sienten como negativas o positivas y como determinantes en su vínculo con la escuela, el aprender, las matemáticas. Sin embargo, quisiéramos señalar algunas tensiones a propósito de estas cuestiones.

Sabemos que cuando los alumnos están en las aulas no solo son sujetos cognitivos – aunque la TSD para estudiar el funcionamiento de las situaciones de enseñanza realice ese recorte. Son sujetos atravesados por mandatos (debes ser bueno en matemáticas como tu hermano, no seas duro con los números como tu madre, serás el mejor de la clase porque así recibirás la beca etc.), percepciones de sí mismo (puedo/no puedo; sirvo/no sirvo; me gusta/no me gusta; se poco/se mucho etc.) o miedos (a superar a los padres en sus niveles de escolaridad, a traicionar su comunidad por disfrutar de aprender en ámbitos institucionales de otros grupos sociales, a fracasar, etc.). Esos sujetos ingresan a la institución escolar con sus prehistorias tanto propias como familiares, sociales y comunitarias desde las cuales se vinculan con escuela en general y con las matemáticas escolares en particular (ser maestro como el abuelo, merecer el esfuerzo de los padres, ser alguien en la vida, ser un ejemplo para la comunidad de pertenencia, retomar la posición social perdida de los abuelos por la migración o la guerra, regalarles el éxito a los padres adoptivos como agradecimiento etc.). El niño que ya en la familia ocupa el rol de “no poder” y se siente desvalorizado, ¿cómo recibe la invitación de su docente a compartir sus estrategias, errores, reflexiones? La escuela – aun en una perspectiva constructivista – le demanda al alumno que asuma una posición en la clase que puede contrastar con otros aspectos de su posición subjetiva ¿De qué manera le enseñamos a los alumnos las reglas del juego de lo que se espera de ellos en la clase de matemática? ¿Quién, cuándo y en qué momento se aborda el proceso que enseña al alumno el valor de las interacciones sociales cognitivas en las que se busca que participe activamente?

Incluso en muchos casos, aquellas prácticas sociales matemáticas que se busca instalar en las aulas ligadas a “poner en palabras”(contar lo que se pensó al resolver un problema, escribir la manera en la que se resolvió, analizar ante todos qué ideas tenía cuando se produjo un error, decir si se entiende o no la explicación de un compañero, ponerse de acuerdo con una pareja para tomar una decisión conjunta antes del espacio colectivo etc.) pueden contrastar con las prácticas sociales de comunidades que tienen relaciones diferentes con el lenguaje oral. Nos preguntamos en qué medida se entrecruzan en la clase

no solo los otros (presentes) sino “los otros de los otros”. El silencio puede ser interpretado por un grupo social como respeto y por otro como timidez. La facilidad para hablar e intervenir en una clase puede ser concebida por la escuela como una práctica social matemática deseada y por un alumno, una familia o una comunidad como soberbia, irrespetuosidad o falta de compañerismo. Conocer los números y realizar cálculos mentales con dinero por ser un niño trabajador puede ser percibido por el propio alumno como una vergüenza, mientras que para otros niños mostrar sus estrategias de cálculo enseñadas por un tío docente son autopercibidas como hándicap frente a los demás. Tener padres que disponen de estrategias de medición con unidades de medida no valoradas por la escuela o que realizan cálculos algorítmicos diferentes y pertenecientes a países poco jerarquizados puede ser percibido como culpabilizante, mientras que saber equivalencias con unidades de medidas anglosajonas o manejar los cálculos provenientes de países del norte podría ser visto en el aula como un ejemplo a seguir.

La escuela demanda a los alumnos aprender unas reglas del juego en torno a las interacciones sociales que suelen ser implícitas, que no son siempre enseñadas, pero que sin embargo se utilizan para evaluar y calificar a los alumnos en matemática. La cultura escolar no es neutra e impone modos de vincularse que supone como dados. Los alumnos – especialmente los de las familias de sectores populares, inmigrantes de países devaluados en la escala social, pertenecientes a grupos étnicos minoritarios o de pueblos originarios – tienen el riesgo de estar en seria desventaja desde la primera clase de matemática de su vida escolar.

Sujeto epistémico, sujeto empírico, sujeto matemático, sujeto alumno

Charlot (2009), al analizar las relaciones con el saber, distingue entre el yo empírico y el yo epistémico ¿Cuál es el sentido y la intención de esta distinción? ¿Y cuál es el aporte para pensar en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas? El yo empírico se vincula con el mundo a través de las emociones y de la experiencia personal sin intención alguna de objetividad ni siquiera de búsqueda de características o propiedades de esa pequeña porción del mundo. Cuando entra en acción el yo epistémico, el sujeto debe distanciarse de su mundo personal propio, intentar apartarse de algunos aspectos de su subjetividad, alejarse de sus emociones y, en particular, del ámbito de su propia experiencia. La “parte” del sujeto que actúa como yo epistémico coloca al mundo como objeto de pensamiento y este tipo de actividad involucra dos procesos: uno de distanciamiento para la búsqueda de cierta objetivación y

otro de sistematización sobre aquellas características del fenómeno, hecho u objeto sobre el cual el sujeto piensa.

El yo empírico actúa en y sobre el mundo. El yo epistémico estudia el mundo. El sujeto, en una situación de enseñanza formal o informal – o en una posición autodidacta – desplegará su yo epistémico al acercarse a esos objetos como objetos de saber. En ocasiones, algunos sujetos ponen en juego dialécticamente estos dos modos de desplegar relaciones con el mundo. El sujeto que actúa puede pensar sobre sus acciones en y sobre el mundo y analizar los efectos que estas producen; el sujeto que piensa sobre el objeto puede apelar a analizar su experiencia desde un proceso de distanciamiento y toma de conciencia de ella. Retendremos esta distinción conceptual por sus muchos aportes.

[...] es a través del enfrentamiento con objetos de saber que el alumno consigue disociar el yo empírico (relacionado a la experiencia y a cuestiones como la del bien y del mal, de lo permitido y de lo prohibido) del sujeto del saber (que inscribe su actividad en un abordaje de verdad, de objetividad, de universalidad) (Charlot, 2009, p. 45).

Si bien existen numerosas interacciones sociales con finalidad didáctica, la escuela es sin duda el lugar privilegiado donde se posibilita la construcción de objetos de pensamiento diferentes de los objetos del mundo empírico. La sociedad delega en ella que las nuevas generaciones aprendan allí esas porciones de la cultura sobre las que se considera que es necesario tomar distancia, objetivar, explicitar, sistematizar, estudiar. La actividad escolar exige una constitución del yo como yo epistémico. Las matemáticas escolares están formadas por algunas porciones de unas matemáticas que se usan cotidianamente en el mundo extraescolar (la numeración, el cálculo, la coma decimal en el dinero, ciertas fracciones como medios y cuartos en el contexto de las medidas de peso, ciertas equivalencias entre diferentes unidades de medida de longitud); incluso una gran parte de las matemáticas escolares propone el estudio de objetos que no han sido creados en la disciplina matemática sino en ámbitos extracientíficos (el conteo, la numeración, las estrategias de cálculo). Ahora bien, las interacciones con estos objetos matemáticos que se usan en el ámbito laboral, familiar o doméstico promueven aprendizajes a partir de experiencias diversas. Sin embargo, esos conocimientos elaborados fuera de la escuela, son objetivados y sistematizados en la escuela; es allí donde se constituyen en objeto de análisis, de estudio consciente, de sistematización explícita. Ese proceso de estudio involucra la construcción y el análisis de diferentes técnicas, la justificación de las mismas, la vinculación de un concepto con otros conceptos, la reflexión sobre las normas de trabajo matemático, entre otros aspectos.

En el caso del conteo, el yo empírico (de un niño de 4, 5 o 6 años) cuenta los platos en voz alta en su casa para poner la mesa o cuenta cuántos caramelos hay en una cajita. Ese mismo niño, en la escuela, deberá pensar sobre esas acciones en situaciones provocadas intencionalmente para ello; por ejemplo, aprender que el conteo es un recurso eficaz para construir colecciones de igual cantidad de elementos o bien reflexionar acerca de la necesidad de hacer corresponder una palabra-número con un objeto tocado, desplazado o pintado, aprender en qué ocasiones el sobreconteo es un recurso más conveniente que el conteo. En la escuela no es posible aprender “sin darse cuenta” como pretendía el discurso escolanovista de los años 60 bajo el paradigma de la Reforma de las Matemáticas Modernas con sus propuestas manipulativas para niños pequeños. En la escuela el sujeto debe tomar distancia de sus acciones y las de otros para necesariamente entrar en un proceso metacognitivo de reflexión y explicitación. Objetivación y distanciamiento, dirá Charlot.

Tomemos un segundo ejemplo. Ha sido estudiado que los niños que trabajan en la compra y venta de objetos o los jóvenes y adultos no escolarizados desarrollan estrategias de cálculo mental (Carraher, Carraher y Schliemann, 1991; Broitman, 2012). Ambos grupos tienen éxito con determinados cálculos y en ciertos contextos; sin embargo, no logran resolver exitosamente otros. En la escuela dichas estrategias y otras nuevas requerirán ser estudiadas para ser explicitadas, para analizar las propiedades de los números y de las operaciones que ellas involucran, algunas requerirán ser validadas y sistematizadas. Este proceso permitirá ampliar el dominio y el control de sus recursos de cálculo de un modo diferente al extraescolar.

Un desafío de la enseñanza es cómo – a partir de esos saberes asistemáticos, informales, implícitos – pueden construirse recursos sistemáticos, formales, explícitos – ampliando el campo de dominio y con mayores posibilidades de control y validación. El sujeto empírico es “llamado” a constituirse en sujeto epistémico desde el primer día de escolaridad. Pero la escuela no suele enseñar este cambio de posición subjetiva que ella demanda para tener éxito. Allí reside, según Charlot, una de las razones del fracaso escolar. La escuela supone un funcionamiento epistémico del sujeto (propio de algunos sectores socio-económicos-culturales) y para muchos alumnos este requerimiento implícito y no aprendido los aleja y distancia de la escuela.

En varios países de América Latina persiste una importante circulación de propuestas didácticas en las que se considera que los alumnos de sectores populares deben aprender matemáticas instrumentales para el mundo extraescolar. Esta mirada aparece incluso frente a las consideradas “dificultades” de los alumnos (alumnos flojos, alumnos con discapacidad, adultos, etc.). Sin embargo, pensamos que estas decisiones no hacen más que reforzar el

funcionamiento del yo empírico y “preparar” a los alumnos para el fracaso en niveles superiores de la escolaridad. Señalábamos en otro escrito:

La enseñanza de las matemáticas centrada en la vida cotidiana, el mundo laboral o la formación del ciudadano se preocupa por el sentido, pero considera el sentido en términos estrictamente externos (utilitarios, prácticos, de oficio, profesionales, ciudadanos). Nuestra opinión es que negar otros recortes de saber matemático y las prácticas asociadas a esos otros objetos significa pauperizar la enseñanza de las matemáticas para adultos instalando o fortaleciendo una escisión discriminante: enseñar matemáticas “cultas” a las clases medias y altas; enseñar matemáticas “prácticas” para los sectores populares (Broitman, 2012, p. 390).

En relación a esta clase de propuestas didácticas para ciertos alumnos que parecieran no alcanzar las expectativas de la enseñanza retomemos otras voces. Charlot⁷ afirma que “las relaciones con el saber que se consideran en la escuela no son socialmente neutras, sino construidas por la clase media. Pero la relación de las clases populares con el mundo es otra. Por lo tanto, no es sorprendente que los hijos de las clases populares tengan más dificultades en la escuela. Hay que repensar la cuestión de la ligazón entre el mundo familiar del alumno y lo que se enseña en la escuela. Muchas veces se intenta resolver el problema del fracaso centrando todo en el mundo cotidiano. Pero esta ligazón constituye al mismo tiempo un apoyo y un obstáculo. Un apoyo porque da un sentido a lo que enseña. Un obstáculo porque oculta el sentido específico de la actividad escolar. A veces el profesor, para ayudar al alumno, lo “encierra” en su mundo”.

Perrin Glorian (1993), investigadora francesa en el marco de la TSD, también ha identificado casos en los cuales se les propone a los alumnos que se considera que tienen dificultades problemas concretos que se apoyan en la realidad cotidiana. Un riesgo de esta elección, señala, es el de instalar un malentendido entre el profesor – ubicado en la lógica matemática – y los alumnos – ubicados en la lógica cotidiana-. Encontramos muchos aspectos comunes entre este análisis y las ideas de Charlot recién mencionadas referidas al riesgo de “encierro” en el mundo empírico que no hará más que reforzar las dificultades.

Retomemos el uso del término “alumno” tratado unos párrafos antes. Parecería tener diferentes acepciones en la RS y en la TSD. Para Brousseau (2007) la diferencia es entre sujeto epistémico y sujeto alumno, siendo el sujeto alumno el que estaría “sometido” al contrato didáctico. Diversos estudios han

7 Notas personales (2010) tomadas en diálogos con Bernard Charlot a propósito del análisis de los datos de mi tesis doctoral.

mostrado que los alumnos menos avanzados son más susceptibles a estar sujetos al contrato didáctico y que los más avanzados tienden más a comportarse autónomamente en términos cognitivos (Ávila, 2001). Brousseau analiza qué sucede cuando el sujeto no se comporta como sujeto epistémico y se comporta como sujeto alumno. En el modelo de la TSD el niño debe comportarse como sujeto matemático entrando a la actividad cognitiva y haciéndose cargo de su responsabilidad intelectual. La devolución del docente, en la situación a didáctica, va a buscar justamente que el alumno se olvide provisoriamente del deseo del maestro y actúe bajo su propia responsabilidad intelectual, comportándose como un sujeto matemático que toma decisiones. Ahora bien, Brousseau no da cuenta de cómo un sujeto – niño – alumno deviene sujeto epistémico – intelectual – matemático.

Perrin Glorian (1993) ha estudiado tipos de intervenciones didácticas que justamente contemplan que esta posición no está disponible a priori en todos los alumnos ni en todos los cursos.

Señala, a propósito de los alumnos que no tienen dificultades:

[...] tienen de algún modo un proyecto, casi siempre implícito, de descontextualización desde el momento en que trabajan en la situación de acción. Saben que tal vez habrá ocasión de reutilizar la experiencia adquirida y buscan comprender lo que tiene de generalizable la operación que aplican sobre un problema particular (p. 9).

Esta autora analiza ciertas clases de matemáticas a las que asisten muchos alumnos con dificultades escolares en colegios secundarios, a los que ella nombra como “cursos flojos”. Identifica que muchos estudiantes – a pesar de proponerles situaciones didácticas para que ellos se hagan cargo de tomar decisiones matemáticas – adoptan en la clase una actitud pasiva esperando que la respuesta circule entre todos. Otros se involucran, pero tienen dificultades para capitalizar la producción colectiva y continúan con sus estrategias personales poco económicas. La investigadora señala que estos estudiantes parecerían no tener lo que ella denomina “proyecto de aprendizaje” o “proyecto de conocimiento”. Retienen la actividad realizada pero no los nuevos conocimientos para ser reutilizados. Se inician de este modo círculos viciosos en donde los conocimientos que circulan no se arraigan ni estabilizan. Por ello enfatiza que “el docente tiene que darle al alumno, si éste no lo tiene, el proyecto de adquirir esos conocimientos”.

Creemos que este concepto es bastante próximo al de Charlot acerca de la construcción del “yo epistémico”. En ambos casos el alumno se limita a la experiencia, pero no proyecta en términos de aprendizajes las actividades realizadas.

Recordemos ahora el uso del término “alumno” en la RS. Para Charlot volverse alumno es entrar en el juego del yo epistémico, es volverse “estudiante”, aprendiz, estar movilizado para aprender. Una pregunta formulada en términos de la Relación con el saber sería cómo lograr que el niño, joven o adulto (sujeto empírico) se convierta en alumno (sujeto epistémico). Reformulada didácticamente sería cómo generar condiciones desde la enseñanza para que los alumnos se comporten como sujetos intelectuales y se posicionen progresivamente como sujetos matemáticos frente a los desafíos que los problemas escolares de esta disciplina les provocan. Esta posición implicaría la construcción de un proyecto de aprendizaje, es decir reconocer de antemano que aquello que se abordará en el aula tendrá como objetivo la ampliación de sus conocimientos, requerirá una posición de yo epistémico y tratará de objetos de saber que requieren sistematización para ser reutilizados.

Desde mi punto de vista, independientemente de que se trate de diferentes campos de estudio, teorías y usen las mismas palabras para nombrar posiciones diferentes, podría decirse que existe compatibilidad entre esas nociones de yo epistémico – sujeto epistémico – sujeto matemático. Cada teoría tiene sus propias preguntas, se interroga desde los problemas que visibiliza y construye conceptos que le permiten comunicar fenómenos no identificados o no nombrados hasta ese momento. Sin ninguna intención de negar sus diversos orígenes y objetos de estudio, sus diferentes metodologías de investigación y núcleos conceptuales centrales, considero que la RS y las ideas mencionadas desde algunas teorías didácticas pueden resultar compatibles en investigaciones que se preocupan por entender por qué algunos alumnos no aprenden matemática en la escuela.

Lo que se torna central en nuestra desigual e injusta sociedad es cómo generar que el niño que ingresa a la escuela aprenda un modo de posicionarse frente al mundo y que su aprendizaje no dependa de que la familia ya se lo haya enseñado ¿Cómo generar en las aulas dispositivos e intervenciones que ayuden a que los niños, jóvenes y adultos transiten sus inicios de la escolaridad – o sus sucesivos reinicios en diferentes niveles – teniendo la oportunidad de disfrutar por estar en una institución creada específicamente para mirar el mundo con otros ojos, para ampliar su universo cultural?

Esos objetos que se estudian en la escuela, entre los cuales muchos “no sirven” para nada práctico (cierta porción de las matemáticas escolares, la literatura, la música, la historia, etc.) permiten nada más y nada menos que transformarse a sí mismo, transformar la relación con los otros y transformar la relación con el mundo (Charlot, 2009).

Si bien entendemos que las teorías tratan asuntos diferentes y sus marcos de referencia también lo son, nos permitimos señalar la relación que puede haber entre la posición de sujeto activo intelectual y productor que ambas

le imprimen al rol del estudiante de matemáticas. Ahora bien, no olvidemos que no todos los alumnos logran esta posición. Es una construcción que el alumno debe hacer en la escuela para lograr progresivamente comportarse de esa manera.

Brousseau y Charlot, con sus diferentes teorías y términos nos interpe-
lan sobre la necesidad y factibilidad de enseñar a sentir el placer de producir
conocimientos, a disfrutar de la participación en una comunidad intelectual
que se interroga sobre el mundo y se formula nuevas preguntas. La TSD
ofrece algunas respuestas a las preguntas acerca de cómo generar condiciones
didácticas para la génesis de “yoes epistémicos”. Paralelamente, el desarrollo
de la RS ofrece algunas respuestas a las preguntas acerca de por qué algunos
alumnos no entran en el juego intelectual matemático a pesar de las condi-
ciones supuestamente instaladas. Justamente este es, desde nuestro punto de
vista, uno de los principales aportes para estudiar los fenómenos didácticos
desde ambas perspectivas.

Para ir finalizando recordemos que Charlot escribe:

La recompensa al problema resuelto no es la solución del problema, es
su éxito personal al resolverlo por sus propios medios, es la imagen que
puede tener de sí mismo como alguien capaz de resolver problemas, de
hacer matemáticas, de aprender (Charlot, 1991, p. 9).

Y una mujer de sectores populares que cursa una secundaria de adul-
tos en Cuenca, Ecuador nos explica por qué la asignatura que más le gusta
es matemática:

Me gusta... me gusta mate, ¿por qué? porque roba mi tiempo. Porque uno a
veces se pone a estudiar y se olvida de todo, se concentra en los ejercicios,
en entender el ejercicio y como que el mundo alrededor desaparece. Se
olvida de problemas de tiempo, roba toda su atención por un momento y
le pone a prueba a uno mismo, la capacidad de uno mismo para hacerlas
(Extracto de entrevista presentada por Arpi-Becerra, 2019).

La escuela, aparentemente, (o quizás otra figura decisiva) ha logrado
enseñarle a posicionarse como alumna, como sujeto epistémico, como estu-
diente, como sujeto matemático, a tener proyecto de aprender, a encontrar el
placer en esta práctica, a sentirse capaz de resolver problemas, a distanciarse
de su yo empírico, a querer olvidarse de él provisoriamente e incluso a tomar
conciencia de su posición de empoderamiento intelectual.

Pero todavía quedan unos cuantos millones de alumnos con los que
lograrlo. De allí deriva la necesidad de abordar los conceptos que nos ocupan
en este artículo.

Reflexiones finales

En este trabajo intentamos señalar la complementariedad entre la RS y algunos conceptos de ciertas teorías didácticas para estudiar algunos problemas ligados a la enseñanza de las matemáticas en la escuela. Desde hace muchos años se ha venido problematizando la noción de fracaso escolar y se han ido generando aproximaciones que abandonan la culpabilización de los alumnos y de sus familias o de las comunidades de pertenencia social para reconocer los mecanismos propios de la escuela para producirlo. Creemos que los estudios y conceptos mencionados buscan profundizar en aspectos específicos de estos mecanismos de producción y en formas de orientar la enseñanza que los intente evitar y contemple alternativas más formativas. Para ello hemos recurrido a algunos conceptos de las teorizaciones de la Relación con el Saber y a ciertos conceptos de diferentes teorías didácticas.

Creemos que la compatibilidad conceptual presentada entre las perspectivas mencionadas se apoya además en concepciones epistemológicas, ideológicas y políticas comunes:

- la cultura como espacios de producciones colectivas en transformación;
- las matemáticas escolares como campo de negociaciones y decisiones colectivas institucionales;
- la necesidad de revisión sobre modos del funcionamiento actual de la escuela que generan exclusión;
- la intención de una mayor democratización en el acceso a la cultura escolar;
- la concepción de sujeto como un “otro” que dispone de esquemas, recursos, ideas, concepciones, conocimientos, deseos, proyectos que merecen ser reconocidos y valorados en la vida escolar;
- la consideración de la escuela como institución privilegiada para estudiar, objetivar, analizar y adentrarse en porciones de la cultura (conceptos, relaciones y modos de pensar y producir propios de la matemática escolar);
- cierta convicción y búsqueda de una mayor justicia e igualdad educativa.

Espero, con honestidad, no haber deformado (al menos demasiado) las ideas de los autores mencionados al intentar ponerlos en este diálogo imaginario.

REFERENCIAS

Arpi-Becerra, N. (2019). *Resultados preliminares a investigación. Percepciones sobre la educación semipresencial de estudiantes jóvenes y adultos que reinician escolaridad*. Ponencia llevada a cabo en el Seminario de Socialización de Experiencias de Investigación, Universidad de Cuenca.

Ávila, A. (2001). El maestro y el contrato en la teoría brousseauiana. (p. 5-21). *Revista Educación Matemática*, 13-3. Ed. Iberoamérica.

Broitman, C. (2012). *Conocimientos numéricos y relación con la matemática: un estudio con adultos que inician la escolaridad*. [Tesis doctoral]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Broitman, C. y Charlot, B. (2014): Relación con el saber. Un estudio con adultos que inician la escolaridad. (pp. 7-35). *Revista Educación Matemática*, 26-3.

Broitman, C., Escobar, M. y Sancha, I. (en prensa) La diversidad en las clases de matemática de primaria. Reflexiones a partir de una investigación en aulas plurigrado. In B., Castedo y Siede (comp.). *Enseñar en la diversidad. Una investigación en aulas plurigrado primarias*. FaHCE-UNLP.

Broitman, C.; Cobeñas, P.; Escobar, M; Grimaldi, V. y Sancha, I. (2020). Enseñar matemática a alumnos con discapacidad. Desde los derechos de las personas hacia las condiciones didácticas. *Revista Urania* 5, 8-22, Instituto del Profesorado Joaquín V. González.

Broitman, C.; Escobar, M; Sancha, I. y Urretabizcaya, J. (2016). Interacciones entre alumnos de diversos niveles de conocimientos matemáticos. Un estudio en un aula plurigrado de escuela primaria. *Revista Yupana* 8. Facultad de Humanidades y Ciencias. 11-30. Universidad del Litoral.

Brousseau, G (1991). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de la matemática? (p. 10-21). Enseñanza de las Ciencias, 9(1). IREM, Université de Bordeaux 1, Francia.

Brousseau, G. (1986) [1993]. Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 7(2), 33-116. Traducción de la Universidad Nacional de Córdoba.

Brousseau, G. (2007). *Introducción a la Teoría de las Situaciones Didácticas*. Libros del Zorzal.

Brousseau, G. (2015). *El caso Gael. Facultad de Matemática, Astronomía y Física*. Universidad Nacional de Córdoba.

Carraher, T., Carraher, D., y Schliemann, A. (1991). *En la vida diez, en la escuela cero*. Siglo XXI.

Castedo, M. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*. [Tesis presentada para obtener el grado de Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa]. Directora de Tesis. Emilia Ferreiro Schiavi. CINVESTAV.

Charlot, B. (1991). La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas. Traducción en versión mimeo de la conferencia publicada en Bkouche, R.; Charlot, B.; Rouche, N.: *Faire des mathématiques: le plaisir du sens*. Armand Colin.

Charlot, B. (1997) [2006]. *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Trilce.

Charlot, B. (2005) [2008]. *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización: cuestiones para la educación de hoy*. Trilce.

Charlot, B. (2009). *A relação com o saber nos meios populares*. Uma investigação nos liceus profissionais de suburbio. Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Chevallard, Y., Bosch, M. y Gascón, J. (1997). *Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. ICE – Horsori Editorial.

Perrin Glorian, M. J. (1993). “Questions Didactiques soulevées à partir de l’enseignement des mathématiques dans des classes ‘faibles’”, en *Recherches en Didactique des mathématiques*, vol13/1.2: 5-118, Grenoble, La Pensée Sauvage. (Versión traducida y mimeografiada, FCEyN, UBA, Buenos Aires).

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels (pp. 133-170, v. 10, no 2.3). *Recherches en Didactique des Mathématiques*.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 11

EL DOCENTE UNIVERSITARIO: su relación con el saber didáctico

Elda M. Monetti¹

Probablemente, una de las principales ventajas de la relación con el saber es esa tentativa de no ignorar ni olvidar ni la cuestión sociológica ni la cuestión de la existencia de sujetos humanos que tienen una vida singular. (Charlot, 2014).

Introducción

La universidad es una creación original de la Europa Medieval cuya principal fuerza productiva es el conocimiento, más específicamente, su producción, transmisión y extensión. Así, el docente universitario recibe y realiza, entre otros, el mandato de formar, instruir, favorecer y transmitir los conocimientos científicos, tecnológicos o artísticos altamente especializados de su disciplina. En estos espacios de práctica construye una relación con el saber didáctico, la cual difiere de la relación que establece con el saber que enseña, producto de su formación universitaria.

Este artículo se sustenta principalmente en los resultados de diversos estudios de investigación cualitativa que hemos realizado en los últimos años en torno a la relación con el saber (Monetti, 2003, 2014, 2015). Sus objetivos son, en primer lugar, presentar los rasgos de la relación con el saber didáctico y con el saber de la propia disciplina que establecen los docentes de una universidad argentina. En segundo lugar, como producto de nuestro trabajo en espacios de formación docente, reflexionar acerca del valor de los aportes de las investigaciones al campo de la docencia, con especial referencia a la formación docente universitaria.

Algunas definiciones que enmarcan

Las definiciones que enmarcan nuestras investigaciones giran en torno a las nociones de relación con el saber; el saber didáctico y el saber disciplinar que construye el docente universitario. Por ello, en este apartado se presenta

1 Departamento de Humanidades – Universidad Nacional del Sur.

la noción de relación con el saber a partir de la perspectiva social que direcciona la obra del Grupo “Educación, socialización y colectividades locales” (ESCOL)²; el abordaje psicoanalítico y social, desarrollado en el Centre de Recherche Education et Formation (CREF)³ y algunos conceptos asociados provenientes de distintas escuelas psicoanalíticas (Freud, 1979, 1997; Klein, 1948; Bion, 1997). Posteriormente se definen los rasgos distintivos del saber didáctico y el saber disciplinar.

La relación con el saber

Toda tentativa para definir un sujeto puro de saber obliga [...] a reintroducir las otras dimensiones del sujeto. Simétricamente [...] definir el saber hace que aparezca un sujeto que mantiene con el mundo una relación más grande que una relación con el saber. (Charlot, 1997).

La relación con el saber como temática está presente desde la antigüedad, pero recién en las últimas décadas del siglo XX surge como una problemática⁴ (Charlot, 2008).

La noción de relación con el saber se define como un vínculo que establece el docente universitario con el saber. Se hace hincapié en el vínculo entre un sujeto y un objeto más que en la producción, transmisión o existencia social o cognitiva del saber y, al mismo tiempo, se enfatiza la idea de que el sujeto se relaciona con algo exterior a él (Charlot, 1997; Beillerot, 1998c). Este vínculo es un proceso para cuya concreción el sujeto necesita, como materia prima, todos los saberes disponibles y posibles de la época, que – aunque exteriores a él – son integrados por él mismo durante el proceso (Beillerot, 1998c).

El mundo es un “conjunto de significaciones” (Charlot, 1997, p. 90) que se le presenta al sujeto solo a través de lo que percibe, imagina, piensa de él, de sus deseos y de lo que siente. Es un mundo simbólico en el que busca y otorga significados y sentidos. Por ello, la relación con el saber es una relación con sistemas simbólicos, en especial con el lenguaje.

También el mundo se le presenta como un espacio de actividades, ya que tiene una materialidad que existe independientemente del sujeto y de la que él mismo se apropia: lo que implica modelarlo, transformarlo y adueñárselo materialmente. Ningún sujeto puede prescindir de actuar y pensar. En todo acto existe un saber no dado exteriormente. Este es creado por el sujeto en su

2 Este grupo se conformó en el año 1987, en el Departamento de Ciencias del Educación de la Universidad París VIII, Saint Denis, bajo la Dirección de Bernard Charlot.

3 Este grupo, creado por Jacky Beillerot y continuado por Nicole Mosconi y Claudine Blanchard-Laville, se constituyó en la Universidad París X-Nanterre.

4 Ver el desarrollo histórico de la noción relación con el saber en Beillerot (1998b).

relación con el saber. El actuar es la posibilidad de realizar cosas, “el poder de cada cual sobre el medio” (Beillerot, 1998c, p. 71), de allí la caracterización de esta relación como una relación activa (Charlot, 1997). Siguiendo a Foucault (1991), el poder lleva a pensar en el saber como indisociable del mismo.

Asimismo, la relación con el saber es una relación que se inscribe en el tiempo (Charlot, 1997). Es una relación temporal ya que, por un lado, la relación nunca termina y, por el otro, se inscribe en el tiempo de la humanidad, del sujeto y de su descendencia (Charlot, 1997). Es un tiempo no homogéneo, marcado por momentos significativos tanto para la sociedad toda, como para el individuo.

La relación con el saber es un proceso que se caracteriza por ser creador de nuevos saberes (Beillerot, 1998c, Charlot, 1997). El sujeto no reproduce los saberes que toma del medio que lo rodea, sin embargo, es a partir de ellos que crea nuevos saberes en un proceso singular e irreproducible. Es singular porque las formas de utilizar los saberes disponibles y los nuevos saberes que construye están atravesados por la dinámica de lo psíquico. La existencia del inconsciente, con su dinámica conflictiva e incierta, hace que el proceso de creación sea de naturaleza distinta al proceso de conocimiento, ya que aun cuando no hay una búsqueda de un saber previo, dado, se realizan sucesivas reorganizaciones. En este sentido, la relación con el saber es un proceso totalizador singular que integra partes del saber exterior sin intentar descubrir un saber ya dado – lo oculto – sino crear un saber propio.

La singularidad del proceso hace que sea irreproducible. No se puede volver a repetir ni a acumular; en consecuencia, no es transmisible. No es posible apropiarse de la experiencia del otro. Lo que se puede transmitir es el resultado, no el proceso en sí. Al intentar reproducirlo y transmitirlo se transforma en un saber exterior, es decir, en un saber objetivado, ya sabido (Charlot, 1997).

Cada vez que el docente transmite el producto del proceso de creación – su *sabido* –, el saber se hace explícito, se convierte en objeto, externo a él. Esto produce el olvido⁵ del proceso creador y la anteposición de “su narcisismo en perjuicio del actuar” (Beillerot, 1998c, p. 67). Este saber explícito es posible de manipulación. Al convertirse en su sabido, también hace que se lo razone y trae como consecuencia la reducción de la creación, ya que esta

5 La noción de olvido se relaciona con el concepto de “recaída en la inmediatez” que Samaja (1996) trabaja a partir de Hegel y Marx. El autor sostiene que en todo objeto concreto que se presenta como originario (en el sentido de generador de sus propias partes) está contenida su génesis. Las relaciones entre lo que hoy son sus partes es lo que produjo el resultado final, es decir, el objeto concreto. La recaída en la inmediatez es el proceso por el cual se “olvida que lo que es posterior en la génesis llega a ser primero en el resultado” (Samaja, 1996, p. 116). En el caso que nos ocupa, el saber sabido sería el producto de la relación con el saber y, al transformarse en producto, se produce una recaída en la inmediatez con respecto a su génesis.

no puede transformarse en sabido. Esta *caída en la inmediatez*, este *olvido* es necesario porque “en ella cada uno ‘olvida’ la existencia de la creación y todo lo que podría ser delimitado en el resto de la sustracción entre creación y sabido” (Beillerot, 1998c, p. 67).

La relación con el saber se presenta como necesaria para el sujeto. No es una característica del sujeto, sino que es lo que el sujeto *es*, en el sentido en que las conductas y actos del sujeto manifiestan la manera en la que han sido adquiridos, y son necesarios para poder actuar y pensar en el mundo que lo rodea. El resultado es el espacio psíquico y mental del sujeto (Beillerot, 2001, p. 49). Esta construcción necesita de la presencia del *otro* ya que el sujeto piensa con y para *otro* que puede ser una persona singular o una representación de la alteridad (Charlot, 1997).

Desde una perspectiva psicoanalítica, el deseo de saber⁶ está presente en la relación (Beillerot, 1998c, 2001b; Charlot, 1997). El sujeto desea conocer su origen, el cual nunca va a tener satisfacción total. Sin embargo, por sucesivas investiduras, se transforma en deseo de saberes culturalmente aceptados, lo cual puede llevar al sujeto a la creencia de no comprender nada o a la ilusión vinculada a saberlo todo (Freud, 1910; Klein, 1948). El sujeto nunca podrá satisfacer su deseo de saber, esto lo llevará a la continua búsqueda del mismo. En esta búsqueda, la afectividad está presente en el goce, la pasión, el sufrimiento, las prohibiciones, las amenazas y las angustias que produce el deseo de saber.

Nuestro interés se centra en la relación con el saber didáctico y con el saber disciplinar que establece el docente universitario. Ambos saberes difieren en sus componentes epistemológicos, así como en sus formas de apropiación y comunicación, tal como veremos en los próximos apartados.

El saber didáctico y el saber disciplinar

El saber didáctico se define como un conjunto de saberes acerca de lo que es enseñar y aprender. Se refiere a un conjunto de enunciados socialmente construidos y legitimados que le permiten al sujeto comprender y actuar en el campo de la enseñanza, así como identificarse como docente, es decir, transformarse en sujeto que “sabe acerca de la enseñanza”.

Como conjunto de enunciados, el saber didáctico está constituido por los objetos, modalidades de enunciación, conceptos, estrategias y técnicas (Foucault, 1970) que crea el docente en las situaciones de enseñanza. En otras

6 Aun cuando Freud, Klein y W. Bion no trabajaron la noción de relación con el saber, sus aportes son importantes para profundizar la comprensión de la misma. Así, en nuestro trabajo relacionamos la noción de relación con el saber con lo que Freud (1997) denomina la transformación de la pulsión de saber, Klein (1948) el instinto epistemofílico y Bion (1997) vínculo C.

palabras, el docente universitario construye su saber didáctico en y desde la propia práctica de la enseñanza, la cual se sitúa en un tiempo y espacio específicos. Aun cuando es una construcción singular que se realiza a partir de un saber anterior que él selecciona de acuerdo con su historia psíquica, conserva rasgos comunes a su grupo de pertenencia.

En trabajos anteriores, hemos calificado al saber didáctico que construye el docente universitario como *experiencial* (Monetti, 2003b), no solamente porque se aprende en la práctica misma, sino porque el proceso de su apropiación se realiza a partir de las vivencias como alumno y docente, mediante la imitación y las charlas informales, entre otros modos.

El saber disciplinar, por su parte, tiene claras diferencias con el saber disciplinar. En principio, reúne componentes teóricos y técnicos, referidos a ciertos aspectos de la realidad que constituyen el objeto de estudio de una disciplina⁷. Surge y circula en un espacio y tiempo académico propio, que en la vida universitaria se asocia a la existencia de una materia en el plan de estudios universitario⁸. Se obtienen títulos, como los de licenciado en historia o ingeniero, por ejemplo, los cuales certifican que el individuo posee el saber disciplinar. A su vez, existen títulos de posgrado (especialización, maestría y doctorado) que certifican que el sujeto posee una mayor formación en su campo disciplinar específico. Los congresos, jornadas, artículos de revistas y libros especializados son otros espacios en los que se comunica ese saber.

De acuerdo con Foucault (1991), puede ubicárselo en el umbral de la cientificidad, ya que existe una comunidad científica que determina las reglas de formación de esos saberes. Este saber es reconocido por el sujeto y valorizado. Necesita de un aprendizaje formalizado, en espacios y tiempos institucionalizados. Su posesión se demuestra por la acreditación de títulos de grado y posgrado reconocidos por la sociedad en general y la universidad en particular, es decir, requieren de una titulación para ser llamados “Licenciados en...” o “Doctores en...”

El docente universitario establece una relación con el saber diferente según se trate del saber didáctico o del saber disciplinar. Estas diferencias se presentan a continuación.

7 Una disciplina es tal cuando presenta “un distintivo cuerpo de conocimiento y de técnicas singulares, un espacio académico propio (que inicialmente se caracterizó por la posesión de una cátedra), unos canales de reclutamiento específicos en forma de acceso diferencial de estudiantes a los cursos superiores, el establecimiento de revistas de investigación propias de la disciplina, la posibilidad de establecer otros medios específicos de obtención de la información científica, la distribución separada de recompensas profesionales y la constitución de sociedades científicas propias” (Torres Albero, 1994, p. 85).

8 Aun cuando en las últimas tres décadas la disciplina, como organización y posicionamiento epistemológico, ha sido atacada desde dentro y fuera del mundo académico (Barnett, 2009) y se hacen intentos de trabajar desde la interdisciplinariedad o la transdisciplinariedad, estas continúan fuertemente arraigadas en la cultura universitaria. En este sentido, aun hoy “las disciplinas impregnan la vida académica” (Kreber, 2009, p. 19).

El docente universitario: su relación con el saber

La relación con el saber refiere al vínculo que establece el docente universitario con el saber en su desempeño como tal. Esta relación adquiere significados diversos según se refiera al saber didáctico o al saber disciplinar. Es posible agrupar los rasgos que caracterizan a una y otra relación en torno a los aspectos institucionales, operativos, intersubjetivos, simbólicos, afectivos, identitarios y temporales.

La institución y la relación

Desde una perspectiva institucional, el docente universitario se relaciona con el saber desde un grupo social de pertenencia, ocupa un lugar en una red de posiciones sociales que lo llevan a investirse en algunas formas de saber, en actividades y relaciones. Posiciones sociales que, a su vez, forman parte de la universidad, la cual otorga una valoración distinta al saber didáctico o disciplinar.

Si se enfoca la relación con el saber disciplinar, el docente la establece desde el lugar que ocupa en el campo académico o disciplinar al que pertenece. Por ende, los parámetros de verdad y validez no dependen de la percepción del sujeto individual, sino que hay una comunidad científica o académica que avala el saber creado al determinar las formas válidas para su construcción. A diferencia de la relación con el saber didáctico, lo “sabido”, aquello que el docente es capaz de transmitir y reproducir de su relación con el saber, se transforma en algo objetivo por el reconocimiento de los títulos, *papers* y publicaciones.

Es importante no olvidar que, además del componente social-institucional que comparten los docentes, hay un componente psíquico que difiere en cada docente en virtud de su singularidad, la cual hace que existan matices, formas personales de vivir la relación con el saber.

El rol activo del sujeto en la relación

La relación con el saber es un proceso que, como tal, implica la presencia de un sujeto activo que crea y produce nuevos saberes. Así, los saberes que construye en la relación con el saber didáctico le permiten pensar, es decir, dar significado a la situación de enseñanza y, al mismo tiempo, actuar sobre ella, transmitir un saber disciplinar a un grupo de alumnos. El docente crea y se apropia del saber didáctico a partir de sus vivencias como alumno y docente, de la imitación y de las charlas informales. Es en este proceso que construye

lo “sabido”, que se convierte en aquello que transmite a los miembros de su cátedra⁹ y que, a su vez, le transmitieron a él sus profesores; se transforma en lo útil y eficaz para enseñar.

En contraposición, en la relación con el saber disciplinar el docente realiza acciones que son pertinentes a los contextos de educación formal: se relaciona con el estudio, el esfuerzo, en un tiempo que aparecería como cualitativamente diferente. La relación con el saber disciplinar (conformado por conceptos, objetos y estrategias) se establece no por la vivencia (como lo es en la relación con el saber didáctico) sino por su tránsito por los estudios formales. Hablar de saber disciplinar es referirse a títulos de grado, posgrado, postdoctorados.

El sentido que le otorga el sujeto a la relación

El docente asigna distintos sentidos a una u otra relación. La relación con el saber disciplinar se constituye desde la necesidad y el goce por saber más, mientras que la relación con el saber didáctico se establece desde la necesidad de enseñar el saber disciplinar.

El docente establece la relación con el saber didáctico desde el sentido de utilidad. Necesita y disfruta al enseñar su disciplina, para lo que se debe apropiarse de un saber acerca de la enseñanza, es decir, de un saber didáctico. No busca el saber didáctico por su valor en sí mismo sino como medio, como instrumento para enseñar un saber disciplinar y es desde este sentido que se relaciona con el mismo. Hay una búsqueda del saber que sea eficaz para resolver las situaciones de enseñanza con las que se enfrenta. Los parámetros de verdad y validez se asocian con la percepción del sujeto de la eficacia del saber en situaciones de enseñanza singulares. El saber didáctico es verdadero en la medida en que se perciba que sirve para posibilitar la transmisión correcta del saber disciplinar. No hay un juicio de expertos que lo tenga que validar fuera de la propia experiencia del sujeto. La satisfacción en establecer un vínculo con el saber disciplinar se da únicamente si el saber didáctico le es útil para enseñar.

Dado que – como dijimos – el saber es relación, este sólo existe para un sujeto en la relación con el saber que establece. Su valor y sentido se revelan desde las relaciones que implican e inducen su apropiación. Así, al catalogar los saberes como saberes prácticos, científicos, teóricos, lo que se clasifica son formas específicas de relación con el mundo (Charlot, 1997). Desde esta perspectiva, el saber didáctico no es en sí mismo un saber práctico, sino que el sujeto establece una relación práctica con el saber didáctico. En cambio,

9 La cátedra es una unidad organizacional universitaria, producto de una división del trabajo basada en las disciplinas y las profesiones. Para profundizar su caracterización ver Monetti (2020).

establece una relación *teórica* con el saber disciplinar, en el sentido de que busca el saber por el saber mismo, hay una satisfacción en poseerlo y buscarlo por su valor intrínseco.

Esta diferencia en los rasgos de ambas relaciones se vincula con el distinto grado de legitimidad que otorga a cada uno de estos saberes. Desde la perspectiva del docente, el saber disciplinar es un saber, mientras que el saber didáctico no lo es. Así, el sujeto no acepta el lugar del que “sabe” el saber didáctico, hay un sentimiento de *no posesión*, a la vez que de ausencia de búsqueda sistemática del mismo. En este sentido, el sujeto no acepta el lugar del saber didáctico como posible de ser conocido antes del ejercicio de su rol como docente. Esta situación se presenta como inimaginable con respecto al saber disciplinar, del que siempre se plantea la necesidad de su búsqueda y actualización. Así, para todos los docentes es inadmisibles el “no saber” o no poseer el saber disciplinar, ya que es un saber valorado: su búsqueda es lo que lo impulsó a trabajar y permanecer en la universidad.

La presencia del otro en la relación

La relación con el saber no se realiza en soledad. El *otro* siempre está presente en el mundo social que lo precede y también le posibilita relacionarse con el saber. En la relación con el saber disciplinar el otro es aquel que acompaña, que escucha y juzga la validez del saber que produce, mientras que en el caso de la relación con el saber didáctico el otro se presenta como el colega, como alguien a quien imitar o con quien conversar en la creación de los nuevos saberes o los estudiantes. Es interesante remarcar que cuando el docente reconoce al estudiante como un sujeto singular, como un “otro” de quien espera que se interese por el saber y por conocer la materia que enseña, tanto como cuando se posiciona como guía de una forma de aprender, que habilita a participar y a opinar, favorece de este modo una relación con el saber que privilegia la curiosidad y el cuestionamiento.

La afectividad en la relación

La afectividad es una condición importante en el origen mismo del saber.

Al comenzar la carrera docente y relacionarse con el saber didáctico, el sujeto abrigaría/percibiría un sentimiento de soledad y sufrimiento, dado que se enfrenta con una experiencia nueva sin información previa específica. Sin embargo, la búsqueda del saber didáctico está marcada por el compromiso por enseñar, es decir, por transmitir un saber muy valorado, mientras que en la relación con el saber disciplinar el goce está ubicado en la posesión del saber mismo. Hay un reconocimiento de que se lo posee, se puede pensar en

la presencia de la ilusión de poseerlo, pero, por otro lado, se afirma que es necesaria la permanente actualización e investigación de nuevos contenidos disciplinares, es decir, la incesante búsqueda del saber. En este sentido, el deseo de saber su disciplina es el motor que lleva al docente a relacionarse con el saber disciplinar. Hay una búsqueda constante y un sentimiento de que esta no acaba nunca, sino que muda hacia una actualización permanente. El sentido que prima en la relación con el saber disciplinar es el de la búsqueda del saber disciplinar mismo, no hay una razón instrumental, como se plantea con respecto a la relación con el saber didáctico.

El sujeto que se construye en la relación

La relación con el saber presenta una dimensión identitaria, que se da en forma inseparable e interrelacionadas con las dimensiones epistémica y social, sin reducirse unas a otras (Charlot, 1997). La dimensión identitaria está presente ya que, al ser una relación con el mundo, con los otros y con el sujeto mismo, se ponen en juego cuestiones relacionadas con la historia del sujeto, sus expectativas, la imagen de sí mismo, etcétera y, por otra parte, con la construcción de sí, la construcción del sujeto en la relación misma.

En la apropiación del saber didáctico el sujeto se transforma en docente, en el individuo que puede enseñar, en el sentido de “posibilidad” de hacerlo. Aun cuando afirma que no posee el saber didáctico, se ve a sí mismo como docente, porque puede enseñar un saber disciplinar. Por otro lado, la creación y apropiación del saber disciplinar por parte del docente, lo transforma en el que *sabe* la disciplina. Se siente que es un experto en las temáticas disciplinares que enseña y porque posee un título académico y el reconocimiento de sus pares.

La temporalidad en la relación

Como señalamos anteriormente, la relación con el saber es una relación que se inscribe en el tiempo. Si se analiza la relación del docente con el saber didáctico desde la perspectiva temporal, puede decirse que esta comenzó tempranamente cuando era alumno y se prolongó durante el pasaje por los diferentes cargos de la carrera docente. En el ejercicio de la docencia esta trayectoria se valoriza, se transforma en “momentos significativos”. Hay una valorización de la experiencia como alumno y como docente, así como de la experiencia acumulada en las situaciones mismas de enseñanza.

Este rasgo está ausente en la relación con el saber disciplinar, en la que los momentos significativos se identifican con los logros académicos, más que con las situaciones vividas en el campo laboral. Esto se advierte, por ejemplo,

en el relato de la historia como docente universitario, donde lo usual es que el sujeto haga mención de los distintos cargos que ocupó y los títulos obtenidos en el campo disciplinar que se enseña.

La relación con el saber: aportes a la formación docente

Los rasgos que caracterizan la relación con el saber que establece el docente universitario constituyen insumos para repensar su formación como docente.

Un aspecto relevante a considerar es lo que Blanchard Laville (1998) denomina transferencia didáctica. Esta es la propuesta de acción del docente que resulta de la puesta en escena de su propia relación con el saber disciplinar, que debe ser enseñado y que manifiesta en sus clases, ligada a la “asignación de lugares impuesta por la forma misma de su discurso” (Blanchard Laville, 1998, p. 201). Desde esta mirada, el docente transfiere a sus estudiantes el goce por el saber que enseña y la fascinación por la investigación, la curiosidad, el gusto y el placer por saber (Monetti, 2015).

Asimismo, la relación con el saber de los docentes asume rasgos diferenciados en función de las modalidades de enseñanza que despliega (Monetti, 2015). Así, por ejemplo, cuando la modalidad de enseñanza gira en torno a la formación del estudiante y el objeto de enseñanza es la práctica profesional, los saberes se conciben como herramientas para la resolución de las problemáticas de la producción, desde una relación práctica con el saber. En este caso, los saberes disciplinares se utilizan y aparecen en los momentos en que se los considera necesarios para resolver una problemática de la producción. Este aspecto de la relación también aparece en los estudiantes: lo registran y los lleva a establecer una relación con el saber de fascinación.

En los espacios de formación y reflexión acerca de la tarea del docente se trabajan estos aspectos para dar visibilidad al proceso que tiene lugar.

La reflexión acerca de las dos formas de relacionarse con el saber (didáctico y disciplinar) es otra de las cuestiones a tener en cuenta al pensar los espacios de formación. El docente está inmerso en dos tipos de prácticas: la profesional, en sentido amplio, vinculada al saber disciplinar, y la de enseñanza, en la que se produce el saber acerca de la enseñanza de su disciplina. Estas prácticas tienen lógicas de funcionamiento y valorizaciones diferenciadas. El saber didáctico tendría que ser considerado como un saber, una herramienta necesaria para la enseñanza de su disciplina, con independencia de lo local. Para ello, sería importante trabajar desde un saber didáctico de cada disciplina en el nivel superior que se construyera a partir de los aportes del saber didáctico más general, el saber práctico y experiencial de la enseñanza

de la disciplina; el saber disciplinar, el saber investigar en la disciplina y el saber práctico de la profesión a la que la disciplina se refiere. Cada uno de estos saberes produce diversas lógicas que es necesario conjugar.

La reflexión aludida debiera concretarse en espacios reconocidos institucionalmente. Comprender las características de la relación con el saber didáctico y con el disciplinar que establece el docente universitario es una forma de resignificar la tarea docente universitaria, y, por ende, permite proponer formas de capacitación docente en ese ámbito. En este sentido, venimos sosteniendo espacios de formación sobre la tarea docente desde el año 2005. Uno de los ejes de la formación es el reconocer que el docente universitario posee un saber didáctico que considera útil y valioso para su propia práctica docente y es *desde* y *con* este saber que es necesario producir nuevos saberes.

En otro orden, si tenemos en cuenta que la relación con el saber se realiza en un tiempo y un espacio institucionales, sería importante también que la universidad, desde lo institucional, atribuya a la función de docencia la misma valoración que a la de investigación, de modo tal que no sólo se reconozcan los esfuerzos que se realizan en la investigación, sino también los que se desenvuelven en la enseñanza de la disciplina.

Finalmente, no habría que olvidar que el sentido asignado por el sujeto a la relación con el saber tiene sentido para él, en muchos casos, sin que él mismo lo reconozca, debido a que, como afirma Charlot (1997), “no somos transparentes a nosotros mismos” (p. 36). Es que la cuestión del sentido no está determinada de una vez para siempre; antes bien, un fenómeno, una actividad, una situación puede tomar sentido, cambiarlo, perderlo, pues el sujeto mismo cambia por su dinámica propia y por su interacción con los otros y con el mundo.

REFERENCIAS

Barnett, R. (2009). Foreword. In C. Kreber (2009). *The university and its disciplines* (p. xv-xvi). Routledge.

Beillerot, J. (1998a). *La Formación de formadores*. Miño y Dávila.

Beillerot, J. (1998b). Los saberes, sus concepciones y su naturaleza. En Beillerot, Jacky y otros. *Saber y relación con el saber* (pp. 19-43). Paidós.

Beillerot, J. (1998c). La relación con el saber: una noción en formación. In J. Beillerot y otros, *Saber y relación con el saber* (pp. 43-79). Paidós.

Beillerot, J. (2001a). Le savoir, une notion nécessaire. In J. Beillerot y otros. *Formes et formations du rapport au savoir* (pp. 15-27). Editions L'Harmattan.

Beillerot, J. (2001b). Le rapport au savoir. In Beillerot y otros. *Formes et formations du rapport au savoir* (pp. 39-57). Editions L'Harmattan.

Bion, W. (1997). *Aprendiendo de la experiencia*. Paidós.

Blanchard-Laville, C. (1998). La relación con el saber del docente de matemáticas en situación didáctica. In J. Beillerot y otros, *Saber y relación con el saber* (pp. 185-205). Paidós.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, Éléments pour une théorie*. Anthropos.

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Ediciones Trilce.

Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodología y resultados de las investigaciones. In *Polifonías*. Revista de Educación. Año III(4). Luján, Departamento de Educación. Universidad Nacional del Luján.

Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.

Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. La Piqueta.

Freud, S. (1979). Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci. In *Obras completas* (1979) (pp. 59-129). Amorrourtu editores, T. XI.

Freud, S. (1997). Tres ensayos para una teoría sexual. In *Obras completas* (pp. 1169-1238). Editorial Losada. T. 9.

Klein, M. (1948). *El psicoanálisis de niños*. Editor Asociación Psicoanalítica Argentina y El Ateneo.

Kreber, C. (2009). *The university and its disciplines*. Routledge.

Monetti, E. (2003b) El saber didáctico: sus significados. Ponencia presentada en el 3er Congreso Nacional, 1ero Internacional de Investigación Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti.

Monetti, E. (2020, mayo-ago.). La cátedra: una forma de organización de la función docente universitaria. *Praxis educativa*, 24(2), 1-11.

Monetti, E. (2003a). *La relación con el saber didáctico del docente de la Universidad Nacional del Sur*. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

Monetti, E. (2014). Mi relación con el saber didáctico: un relato autoetnográfico. *Entramados: educación y sociedad*, (1), 119-127. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1083>.

Monetti, E. (2015). La didáctica de la cátedra universitaria. *Novedades Educativas*.

Samaja, J. (1996). *Epistemología y Metodología*. Eudeba.

Torres Albero, C. (1994). *Sociología política de la ciencia*. CIS.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 12

LA RELACIÓN CON EL SABER DESDE LA PERSPECTIVA CLÍNICA: el desafío de revisar mi propia práctica como profesora y formadora en la universidad

*Viviana Mancovsky*¹

... no puedo desentenderme a discreción de la escucha clínica como si me quitase los anteojos o la ropa del domingo. Para mí, esta postura tiende a convertirse en un habitus. Ahora bien, tengo que confesar que no es ésta, la postura más adecuada en los ámbitos universitarios, especialmente en los espacios-tiempo institucionales. (Claudine Blanchard-Laville, 2009).

Introducción

En el ámbito de las ciencias sociales, aparece una dificultad recurrente frente a la selección y el tratamiento de nociones que designan una realidad de estudio o de intervención. ¿Cómo abordar y escuchar con oídos nuevos, términos atiborrados de sentidos que encierran una polisemia vasta y diversa²? ¿Cómo entender “de otro modo” nociones disputadas por las disciplinas y sobrecargadas ideológicamente? Más allá de rastrear su genealogía y su historia, ¿cómo liberarse de la multiplicidad de sentidos acumulados que suele traducir una rigidez disciplinar, imposible de ser cuestionada?

“Clínica” es una de esas nociones que, sacada y corrida de determinados contextos habituales y colocada en otros, genera desconcierto. Generalmente, asociada al mundo de la medicina o del psicoanálisis y a la cura de pacientes, se la intenta circunscribir al ámbito de la salud y la enfermedad física y/o psíquica. Por fuera del mundo médico, psicológico o psicoanalítico, suele ser relegada o incluso, desvalorizada produciendo desconfianza, asombro o temor.

1 Universidad Nacional de San Martín/Universidad Nacional de Lanús.

2 B. Charlot (2021) reconoce precisamente que la noción de “relación con el saber” es una expresión que suele ser utilizada de manera intuitiva: “Todos pueden hablar de relación con el saber, colando comentarios de sentido común sobre los datos empíricos, anexando al discurso algunos enunciados teóricos...” (Charlot, 2021, p. 3).

¿Qué pasa cuando se la intenta pensar dentro de la institución universitaria? Desde este planteo introductorio, delimito el desafío de mi escritura.

A partir de una exposición teórica acotada sobre la perspectiva clínica y la noción de “relación con el saber”, me interesa compartir algunas reflexiones introspectivas sobre mi práctica como docente y formadora en el nivel universitario. Más precisamente, me propongo describir ciertos rasgos de una construcción personal y paulatina que fui elaborando hacia una sensibilidad clínica (Cifali, 2018) en mis “modos de ser” profesora y formadora. Modos que concibo desde el despliegue de una temporalidad en el largo plazo, no circunscriptos a un cargo ni a una responsabilidad institucional asumida en un tiempo acotado. Modos que suponen un ir dándome cuenta a posteriori de lo vivido, pensado y sentido. Modos que encierran un revisar mi propia relación con el saber en función de mis aprendizajes. En fin, modos que expresan un “estar siendo” más que un “ser”.

Quisiera organizar esta escritura en tres momentos. En el primero, expongo una aproximación relativa a la perspectiva clínica como fundamento teórico desde el cual, encuadro la noción de “relación con el saber”. Asimismo, introduzco algunas de sus características centrales.

En el apartado siguiente, intento describir e identificar algunos cambios y ciertas convicciones que sostienen mis prácticas como profesora y como formadora en relación con la construcción paulatina de una sensibilidad clínica, retomando la expresión de Cifali (2018) y asumiendo este “estar siendo” como modo de elaborar mi experiencia profesional.

Por último, en las conclusiones, integro estos desarrollos, a nivel teórico, y desde mi práctica, poniendo en relieve la noción de “relación con el saber”.

La perspectiva clínica como marco para abordar la noción de “relación con el saber”

Desde sus orígenes griegos, la palabra “clínica” nace vinculada a la medicina en torno a la relación médico-paciente y al diagnóstico de los síntomas de las enfermedades. Las ciencias sociales, inspiradas, en principio, por la medicina moderna de fines del siglo XVIII³ y luego, por la psicología, comienzan a delinear un camino alternativo al método experimental, propuesto por las ciencias naturales. Así, recuperan el sentido de “clínica” para abordar el estudio del sujeto en situación desde la singularidad y la especificidad del mundo social. En la actualidad, la perspectiva clínica es reconocida y utilizada

3 M. Foucault (2003) en su libro *“El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica”* retoma los orígenes de la medicina vinculada a la clínica en la Grecia Antigua e indaga las prácticas de la medicina moderna de fines del siglo XVII y principios del siglo XIX, centradas en el paciente enfermo y no, en la enfermedad. Este cambio, supone el estudio en profundidad de síntomas y signos basados en la mirada clínica.

por: la sociología, la psicología, el psicoanálisis, la antropología, las ciencias de la educación, entre otras disciplinas.

Específicamente, retomo uno de los aportes centrales del psicoanálisis para determinar una cuestión fundamental relativa a la concepción de sujeto que está por detrás de toda relación intersubjetiva. La teoría psicoanalítica nos advierte acerca de la presencia de un sujeto escindido por su inconsciente que no domina su pensar-su sentir-su hacer solo desde la lógica racional. Esta afirmación permite desechar la creencia de un supuesto control en el encuentro con el otro⁴.

Desde las ciencias sociales, la clínica supone “una relación en situación”, siempre singular e irrepetible, encuadrada en un contexto institucional y socio-histórico dado. La perspectiva clínica apunta a la co-construcción de sentido entre los sujetos implicados en una relación intersubjetiva, ya sea en el marco de un trabajo de formación, investigación o intervención.

Guist-Desprairies (2004) sostiene que la clínica en ciencias sociales, al desbordar su acepción médica, focalizada en la mirada y en el tacto, retoma el cambio epistemológico propuesto por Freud a favor de la *escucha*. A partir de allí, se trata de entender a aquel que busca expresarse en pos de la construcción de sentido (Guist-Desprairies, 2004). Más precisamente, al intentar comprender el sentido que los sujetos asignan a las situaciones, en interacción con otros, dentro de un determinado contexto, el investigador o el profesional co-construye un sentido sobre el sentido que elaboran los sujetos con quienes interactúa.

Cifali (2018), por su parte, enriquece este análisis y aporta algunos aspectos fundamentales para profundizar el sentido de la expresión *sensibilidad clínica*. La autora se pregunta: “¿Qué es ‘ser clínico’? ¿Puede delinear un retrato del profesional clínico o del investigador clínico? ¿Cómo se diferencia de un *otro* profesional? ¿Qué cualidades reúne? Si retomo las palabras de Michel Foucault, son las características propias de una inteligencia del ‘instante’: instinto, sagacidad, sensibilidad. También, quisiera agregar: presencia, autenticidad, capacidad de atención. Diría que ser un ‘buen clínico’ no es una cualidad que adquirimos de una vez y para siempre. A veces, lo somos; a veces, no. Siempre es una posibilidad a alcanzar en cada nueva situación. El término ‘clínico’ suele molestar a los profesionales de las ciencias humanas porque le encuentran un matiz o un ‘tinte médico’ que este término sugiere. Es por eso que, prefiero hablar de una ‘sensibilidad clínica’ más apropiada para toda situación humana” (Cifali, 2018, p. 26).

Una noción clave que se define desde la perspectiva clínica es la de *implicación*. Esta comprende un fenómeno no voluntario, de parte de todo

4 Con el solo fin de simplificar la lectura de este texto y evitar la sobrecarga gráfica, elijo la utilización del masculino genérico, sin dejar de mencionar mi adhesión a un lenguaje que no discrimine por género.

sujeto en interacción con otro, que da cuenta de la “...acción subterránea de la subjetividad” (Barbier, 2006). La implicación sucede independientemente de la intención por querer controlarla. Aquello que sí puede hacerse con ella, y así lo requieren las prácticas de intervención, formación y/o investigación desde la perspectiva clínica, es el trabajo de elaboración del sujeto implicado en una situación determinada. Es decir, en “los oficios de lo humano”, al decir de Cifali (2005), el análisis del otro, junto con el análisis de uno mismo, se vuelve imprescindible. El análisis de la implicación exige una elaboración de parte del profesional o del investigador sobre su manera de vincularse con los otros, su relación con el saber que construye en situación y su modo de identificar sus sentimientos, sus emociones, sus afectos, sus vivencias, sus recuerdos y sus pensamientos. Todo este trabajo de reconocimiento de su subjetividad aporta a la comprensión del otro y de la situación de estudio y/o de intervención.

Ahora bien, ¿qué se entiende por la noción de “relación con el saber”?

Por un lado, este sintagma⁵ intenta abordar las cuestiones afectivas y sociales de los *aprendizajes* de todo sujeto confrontado a situaciones de intercambio con el medio y con los otros. Analizar la relación con el saber de un sujeto, quiere decir, en principio, entender su propia relación con el aprendizaje. Esto último supone indagar cómo el sujeto metaboliza sus aprendizajes variados, crecientes y sucesivos. Charlot (1977) define la relación con el saber de manera amplia y extensa: “Es el conjunto organizado de relaciones que un sujeto mantiene con todo lo que releva de aprender y de saber”. (1997, p. 94). De este modo, la experiencia propia de aprender de un sujeto puede ser entendida desde el sintagma en estudio.

Por otro lado, la noción de “relación con el saber” se refiere al *vínculo* entre saber y el psiquismo de un sujeto. Dicho vínculo siempre es de carácter singular y se despliega en un contexto social y en un momento histórico dado. “La noción de relación con el saber es un proceso dinámico que tiene en cuenta principalmente los reacomodamientos psíquicos de un sujeto” (Blanchard-Laville, 2013). La constitución de la relación con el saber se da a través de los primeros lazos familiares; es allí donde, el sujeto aprende un modo particular de relacionarse con el saber. Más aún, dicha noción supone una *disposición* de alguien hacia el saber. Esta disposición implica intimidad del propio saber e intimidad *con* el saber; da cuenta del placer y del sufrimiento que cada uno siente en relación con el saber.

5 En esta breve presentación, dejo de lado el rastreo histórico y los contextos disciplinares en los cuales se acuñó la noción, como se exponen detalladamente en los trabajos de Calvancanti (2020) y Vercellino (2014). Tendré en cuenta los aportes del psicoanálisis, de la sociología de la educación y de la antropología de manera general e integrada.

Transferida al campo de la enseñanza y de la formación, la noción de “relación con el saber” es clave para comprender la trama emocional y afectiva que se despliega en todo encuentro con alumnos o estudiantes. Al respecto, Blanchard-Laville explica de manera precisa: “Un docente, un profesor o un formador además de transmitir un saber, transmite su propia relación con el saber, ya sean sus aspectos vitales como sus enquistamientos o sus traumatismos o ‘lo no pensado’ del saber...” (Blanchard-Laville, 2013, p. 127). Esta afirmación es central para fundamentar la creación de espacios formativos que acompañen una mirada introspectiva de los docentes sobre su propia relación con el saber.

Por otra parte, retomo los aportes de Beillerot (1998) en los cuales desarrolla la noción de “formación” vinculada con la de “relación con el saber”. Este autor explica que, toda formación marca los ciclos de una vida personal y profesional a través de sucesivas “sedimentaciones” de saberes. Asimismo, sostiene que la formación se ofrece como una aventura activa de reflexión sobre el horizonte de saber y por ello, tiende a la autonomía de pensamiento. Más precisamente, Beillerot señala que formarse es “dar testimonio”: “un formador, cuando enseña, da cuenta de sus preguntas, sus dudas, sus maneras de saber y de ignorar, su curiosidad. Todo esto traduce su relación con el saber. “Ser un formador y formarse es vivir de otro modo la ignorancia y el conocimiento” (Beillerot, 1988, p. 13).

Por consiguiente, esta manera de vincular la noción de “formación” con la de “relación con el saber” me resulta inspiradora para dar cuenta de mi experiencia⁶ como profesora y formadora en función de los saberes a transmitir-compartir en los diferentes y variados encuentros con los otros, sujetos en formación.

Mi práctica como profesora y como formadora desde mi experiencia

En este apartado, me interesa describir algunos aspectos sobre mi práctica como profesora y como formadora intentando construir y, consecuentemente, asumir una posición clínica a través del tiempo. Antes de adentrarme en mi relato, quisiera hacer una distinción entre los procesos de enseñar y formar.

6 Brevemente, necesito aclarar que, cuando utilizo el término “experiencia” aludo a una reflexión pensante sobre lo vivido, lo pensado y lo sentido. Mientras que la “práctica” supone un acto o un hacer de exteriorización sobre el mundo y sobre los otros, la experiencia interpela dicha práctica, ese acontecer. La experiencia habilita una posible transformación de sí mismo como resultado de la práctica. Es fruto de lo vivido, que se vuelve significativo, cuando uno se detiene a pensar abriendo dimensiones no programadas de la propia existencia. Así, “lo vivido es condición de experiencia. [...] Hacer significativo lo vivido es más un movimiento que un logro, más una necesidad que una conclusión, más una búsqueda que una certeza” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 23).

Charlot (1990) propone una valiosa diferencia entre ambos. Por un lado, el primero puede concebirse desde la lógica de los saberes transmitidos, agrupados en discursos ordenados con cierta coherencia interna. Es el caso de las teorías, los conceptos y las relaciones que se construyen entre sí. Por otro, el proceso de “formar” remite a la lógica de las prácticas finalizadas y situadas en “un aquí y ahora”. El formador analiza la relación medios-fines e interviene en situaciones siempre cambiantes, con grados variables de incertidumbre en un contexto dado. Esto no quita que el sujeto tenga que poner en juego determinados saberes, pero éstos, cobran sentido en función de dichos fines. Ahora bien, el autor nos advierte que: “...esta diferencia no tiene límites rígidos ni permanentes ya que, ambos procesos remiten a actividades sociales e institucionales cuyos campos de acción suelen superponerse” (Charlot, 1990, p. 7). A partir de esta clara distinción, me propongo analizar mis prácticas diferenciadas para identificar en ellas, posibles rasgos que vinculen un modo de abordar el encuentro con el otro y el trabajo de mediación con los saberes, desde una posición clínica. Esto será un paso previo para integrar y vincular mi análisis desde la noción de “relación con el saber”.

“Estar siendo” profesora...

En el marco de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, me desempeñé como profesora de la licenciatura y el profesorado en Educación desde hace casi doce años. La materia que dicto está ubicada en el tramo final del plan de estudios y, año tras año, me encuentro con estudiantes que están cursando sus últimas asignaturas, próximos a recibirse. En líneas generales, los contenidos versan sobre el análisis institucional y el estudio de las instituciones educativas desde el campo de la psicología. El entramado epistemológico y conceptual de la materia se apoya y toma cuerpo metodológicamente a partir del enfoque clínico en las ciencias sociales (Guist-Desprairies, 2004; Mancovsky, 2011; Souto, 2014). Planteados estos contenidos, intento que mi práctica docente sea coherente con la propuesta teórica y metodológica que ofrezco a los estudiantes. Para ello, he ido construyendo a lo largo de estos años una suerte de “marco personal y profesional” que apuntala mis intenciones y mis “maneras de hacer”. Algunas de mis convicciones plasmadas en mi práctica docente son:

– La necesidad de pensar la enseñanza junto con un *otro*. Más allá de adherir y reforzar la idea de la importancia del trabajo colaborativo en una institución y estar a favor de una gestión democrática en la toma de decisiones de todo proyecto, destaco la interacción imprescindible con otro para poner en acto el co-pensar, es decir, el pensamiento compartido. Si bien soy

la responsable de la materia, en función de mi cargo que “instituye” determinadas funciones, reconozco una necesidad personal y fundamental por llevar adelante una propuesta pedagógico-didáctica en equipo⁷;

– La elaboración de un programa de contenidos que pone en relieve el ejercicio de “poner en pregunta” (Mancovsky, 2005) como modo relevante de construir saberes por parte de los estudiantes. Asimismo, dicho programa hace explícita la postura que sostengo acerca de los saberes a enseñar. Es decir, concibo a los saberes desde la lógica de los procesos, alejándose de toda construcción acabada. Desestimo el pensar y el transmitir saberes “con dueño” desde posibles totalitarismos disciplinares o rivalidades profesionales;

– El convencimiento por fomentar el intercambio en clase a partir de la toma de palabra compartida. Esto es, más allá del juicio de valor sobre la respuesta correcta o incorrecta o el apreciar el comentario preciso y oportuno, me interesa crear un clima en el cual, la construcción colectiva de saberes, se manifieste en un espacio discursivo “de todos”. Aliento, desde el primer encuentro, la iniciativa de tomar la palabra. De mi parte, provoco momentos en los cuales decido quedarme en silencio. Hago silencio y espero. Este estilo de comunicación abierto y “compartido” no está exento de planteos, cuestionamientos y/o tensiones que expresan los estudiantes (por ejemplo, sobre la dificultad de ciertos contenidos o de la bibliografía, la carga horaria, la modalidad de evaluación etc.);

– La posibilidad de ejercer mi tarea docente desde la combinación delicada entre: un trato cercano y afectuoso y a la vez, la exigencia por alcanzar aprendizajes profundos y fundamentados por parte de los estudiantes. Esto me requiere llevar adelante un acompañamiento “artesanal” combinando: el lugar instituido de autoridad, la asimetría de saberes, el acercamiento en el trato y la convicción por promover la construcción de pensamiento propio, basado en el estudio. A veces, esta artesanía, siempre singular, me desestabiliza y me angustia en función de revisar mis propios criterios de exigencia y los cuestionamientos que recibo de parte de algunos estudiantes. También, me exige adentrarme en mis propios sentimientos y afectos que dan forma a este estilo personal de acompañamiento.

Desde este encuadre que he ido construyendo como profesora, me interesa compartir algunas preguntas y algunos comentarios realizados por los

7 En el marco del dictado de esta materia, comparto y llevo adelante dicha propuesta pedagógico-didáctica con la Prof. Beatriz López desde el año 2015. Asimismo, la Escuela de Humanidades ha creado el Programa de Estudiantes Adscriptos a partir del cual, los alumnos tienen la posibilidad de sumarse a las tareas de diseño e implementación de una cursada, habiendo aprobado una materia elegida y acordando con el profesor responsable, su posible inclusión. Esta adscripción se realiza de manera cuatrimestral. Año a año, acepto la participación de algún estudiante ya que valoro este espacio como un vínculo formativo enriquecedor. Florencia Abelenda es la estudiante adscripta que acompaña la cursada actual.

estudiantes durante el dictado de la materia. En nuestros intercambios, va apareciendo el ejercicio de problematizar y “poner en pregunta”. “¿Por qué hablar del psicoanálisis, profesora?”, “¿Para qué reconocer mis emociones?”, “¿Cómo se expresa en nuestro cuerpo la implicación con el otro?”, “¿Por qué no resulta fácil hablar de uno mismo?, ¿Verse y revisarse?”. Intento que esas preguntas perduren en la clase. Van y vuelven, no se agotan en “una” sola respuesta correcta. Necesitan ser retomadas y reelaboradas. Por los estudiantes y por mí. Llevan tiempo.

Al cerrar la cursada de la materia, suelo escuchar este tipo de comentarios: “*el enfoque clínico no es un enfoque más, es una perspectiva bisagra de nuestra formación. Nos muestra otra forma de ser profesionales*”, “*nos interpela no solo como estudiantes y lo que aprendemos, sino como personas en relación con otras personas, en nuestros encuentros repletos de afectos*”, “*nos pone en evidencia que ser profesional es un constante hacerse a sí mismo, nunca se termina*”, “*me llevo de la materia la necesidad de pensarme, de leerme en cada relación...*”, “*la mayoría de los textos de esta materia apuntan a incomodar... no solo exigen que uno piense ‘a’ los otros (alumnos, docentes, familias, directivos, sistema educativo) sino que uno ‘se’ piense ‘con’ los otros*”.

En suma, este modo de llevar adelante mi práctica como profesora, mi preocupación por explicitar mis convicciones e intentar ser coherente, mis propios cuestionamientos sobre el nivel de exigencia y, en paralelo, el sentimiento de afecto que despliego hacia los estudiantes, el modo de concebir la enseñanza desde “el poner en pregunta” y desde saberes siempre abiertos e inacabados son cuestiones que se vuelven “condición de experiencia”; es decir, reflexión pensante sobre lo vivido. Asimismo, se fundamentan a partir del estudio de la noción de “relación con el saber” y de la perspectiva clínica. Ambos desarrollos teóricos me han enriquecido como profesora universitaria a partir del trabajo de introspección y de análisis de mi implicación con: los saberes a transmitir-compartir, los estudiantes, el equipo de trabajo con quien dicto mis clases y con la institución universitaria.

“Estar siendo” formadora...

Al revisar mi propia experiencia en la universidad, puedo identificar algunos rasgos y cambios significativos en las distintas propuestas formativas implementadas, que reflejan mis intentos por construir y orientar mi práctica hacia una sensibilidad clínica.

Reconozco que mi modo de abordar los saberes se ha ido transformando a través del tiempo. Me fui alejando de una postura en la cual, transmitía solo los saberes adquiridos y seleccionados a partir de un determinado programa

específico. A cambio, fui sintiendo la necesidad de “transparentar” y hacer explícita mi forma de adentrarme en el estudio de dichos saberes. Así, empecé a compartir con los diferentes sujetos en formación, mis maneras de interrogar-problematizar-entender-no entender aquellas lecturas que intentaban abordar los contenidos de una determinada propuesta formativa. Más aun, mis pasiones por determinados autores, mis lecturas preferidas, mis dificultades, “mis dolores de cabeza” o mis enojos con un autor “difícil” fueron cobrando espacio en los intercambios con los participantes de cada proyecto de formación llevado a cabo.

Por otra parte, mi modo de considerar e incluir a los profesores, en tanto destinatarios de una propuesta formativa en el contexto universitario, también da cuenta de cambios específicos en mis maneras de entablar y sostener el encuentro con ellos. En cada propuesta, una preocupación se ha vuelto recurrente: ¿cómo crear un acercamiento inicial basado en recuperar “lo que tenemos en común”? Más allá del rol asignado de coordinadora de un proyecto específico ¿cómo transmitir la convicción por llevar a cabo “un trabajo entre colegas” apoyado en un reconocimiento recíproco de saberes? Es decir, concibo a dichos espacios, desde mi rol de formadora, como un intercambio de saberes de la práctica y saberes fundados en las experiencias vividas. Necesito construir un acercamiento, más allá de los roles instituidos de formadora y de sujetos en formación. Apuesto a iniciar cada propuesta formativa pensando en lo común: nuestras prácticas docentes. En este intento, generalmente lo logro y se va creando un clima ameno “entre pares”, dispuesto al intercambio. Sin embargo, como formadora y también, profesora universitaria, si bien puedo identificarme con los decires y sentires de los profesores, trato de no tomar la palabra para relatar mi propia experiencia como docente. A veces, me siento muy tentada a hacerlo y no puedo contenerme.

Por otra parte, elijo incluir el mundo de las emociones en los encuentros que concretan un proyecto de formación. Para ello, busco y selecciono distintas manifestaciones del arte como apoyo para expresar la sensibilidad de quienes formamos parte de “las profesiones de lo humano”. Recorro al arte, no solo pensado como un recurso didáctico disparador del intercambio, sino como un medio privilegiado para hacer aflorar las emociones que ayudan a elaborar ideas y sentimientos. Además, esta elección es otro de los caminos que me ayudan a plantear lo que tenemos “en común”. El arte nos sitúa en un plano de igualdad frente a los sentimientos que despierta una obra. De este modo, desplaza el protagonismo monocorde que suele ocupar el saber teórico en el ámbito académico de la universidad. También, la manifestación artística elegida (música, pintura, teatro, literatura, etc.) nos interpela y nos invita a expresar nuestras impresiones personales alejándose del “deber ser” que suele vincularse rápidamente con el discurso educativo y/o de la formación.

Al respecto, Cifali (2015) sostiene de manera sugestiva: “(lo que importa es) ... transmitir una emoción para que el pensamiento se ponga en movimiento” (Cifali et al., 2015, p. 19).

Por último, rescato el lugar significativo de la escritura en los proyectos formativos que implemento, a partir de dos formatos: *individual* y *el realizado por mí*. El primero es propuesto a los profesores a partir de un tema o una consigna específica. El segundo se basa en la toma de notas lo más detallada posible con el fin de recuperar: comentarios, apreciaciones y reflexiones de los participantes en el devenir de cada encuentro. A partir de la escritura, intento favorecer los procesos de: toma de distancia y autorreflexión facilitando la revisión de lo vivido en pos de construir saberes experienciales. Es decir, la escritura como una estrategia formativa permite un trabajo de elaboración que exige “... una vuelta constante sobre sí mismo”. (Cifali et André, 2007). Asimismo, la práctica escrita actúa como “caja de resonancia” en las vivencias de los otros, desde la escucha de cada uno.

Planteadas estas reflexiones introspectivas sobre mi experiencia como formadora, me interesa presentar de manera general un dispositivo de formación centrado en el intercambio de saberes de la experiencia con docentes universitarios del primer año de las distintas carreras de grado de la Universidad Nacional de Lanús. Este proyecto depende de la Secretaría Académica de dicha Casa de Estudios. Fue creado y diseñado en 2017 y ha sido implementado por mí junto con diferentes equipos de coordinación⁸.

Esta propuesta es concebida como “un espacio-tiempo” que favorece el intercambio de saberes de la experiencia entre profesores del primer año⁹. No es pensada como una capacitación o una formación continua ya que muchos de los participantes, nunca han recibido una formación inicial para ejercer la docencia. Es decir, son profesores a partir del solo reconocimiento de su diploma de grado que habilita saberes y competencias relativos a un campo profesional específico. Así, para muchos de ellos, este espacio se convierte en la primera oportunidad para formularse preguntas acerca de sus maneras de dar clase y el proceso singular de construcción de la identidad docente a partir del encuentro con otros colegas.

En principio, el dispositivo tiene como finalidad fomentar una reflexión individual y a la vez, colectiva sobre “los rasgos del oficio docente” a partir del dar clase en primer año. Los profesores de las distintas carreras eligen participar voluntariamente en función de un determinado encuadre institucional (frecuencia de los encuentros, duración, lugar, cronograma etc.).

8 La propuesta actual es coordinada junto con: la Lic. Berta Gagliano y la Lic. Valeria Suarez quien se desempeña a su vez, como Secretaria Académica de la Universidad.

9 Para un relato detallado de la puesta en marcha de esta propuesta formativa remitirse a Mancovsky (2019).

Asimismo, este espacio formativo apunta a la *sensibilización* (Blanchard-Laville et Lerner-Sei, 2017) de la dimensión subjetiva y relacional que atraviesa la práctica docente a partir de la mediación de los saberes a enseñar. Más precisamente, la sensibilización invita a un trabajo de descubrimiento e identificación de los aspectos subjetivos y afectivos que condicionan todos los intercambios con los estudiantes (los intereses, las emociones, los sentimientos de aceptación y rechazo, el malestar, los conflictos, las satisfacciones, las reacciones imprevistas etc.).

En fin, este dispositivo de formación se implementa cada año, recreando nuevas temáticas que convergen en promover el análisis introspectivo sobre el oficio docente de parte de los profesores interesados. Ahora bien, me interesa cerrar esta presentación general e introductoria a partir de algunos interrogantes que atraviesan el diseño y la puesta en marcha de este proyecto formativo desde el inicio: ¿bajo qué condiciones institucionales un profesor se siente en confianza y se anima a tomar la palabra para compartir los aciertos y desaciertos de su oficio? ¿Cómo ayudar a construir una actitud permanente de distancia sobre sus propias prácticas para poder auto-observarse? ¿Cómo elaborar dicha actitud introspectiva evitando caer en el “deber ser”, “la clase modelo” o la “buena práctica docente”? ¿Cómo contrarrestar la imagen institucional que suelen tener estos proyectos formativos, vinculada con “*el venir a hacer catarsis*”, como modo de rechazar un espacio que crea las condiciones para revisar la dimensión afectiva y relacional de la práctica docente?

Al día de hoy, estas preguntas siguen interpelando mi práctica como formadora de docentes universitarios y se vuelven significativas en tanto motivos para la transformación siempre inacabada de mi propia experiencia.

Conclusiones

Creo que mis intentos por ir construyendo una sensibilidad clínica en mis prácticas como profesora y formadora ponen en evidencia mi propia aventura con el saber y mi convicción por “dar testimonio” de esta experiencia a través del tiempo. La perspectiva clínica me ha permitido acercarme de otra manera a los saberes que selecciono para transmitir-compartir en una propuesta de enseñanza o de formación. Más allá del protagonismo que ocupan los saberes especializados y rigurosos en la universidad y de la imprescindible fundamentación que suponen, me acerco a ellos a través de la problematización y del “poner en pregunta”. Esto me conecta con mis ignorancias y mi curiosidad, que, por momentos, se vuelven arborescentes y laberínticas... También, el análisis de mi propia implicación, trabajo imprescindible desde el marco de la perspectiva clínica, me conduce a una elaboración, siempre renovada, de

mis frustraciones y mis angustias frente al fantasma de un saber completo que invariable y constantemente está presente. Este trabajo me permite una posición de aceptación de un saber siempre relativo, transitorio, humanamente incompleto. A su vez, recrea y realimenta mi curiosidad y mi andar problematizador entre los saberes que descubro. En fin, un entramado singular y propio es puesto en juego en el espacio de mis clases y en los intercambios con los estudiantes y sujetos en formación en este “estar siendo” profesora y formadora, mediadora de saberes a “poner en pregunta”.

¿Qué queda, entonces, de esta reflexión sobre mis prácticas orientadas desde la perspectiva clínica e iluminadas por la noción de “relación con el saber”? La convicción personal de que, enseñar y formar se despliegan en un proceso paralelo, simultáneo y permanente relativo al “formar-se”. A mi entender, este último comprende un modo particular de relación con los otros incluyendo afectos y razón, de “poner a disposición” sus saberes y de dar testimonio, de revisar-se y escucharse diciendo y de hacerse visible a sí mismo. Un trabajo por siempre inacabado. Un verdadero desafío.

REFERENCIAS

Barbier, R. (2006). *Les cinq notions clefs permettant de comprendre l'implication*. Séminaire de Master. (Matériel non diffusé).

Beillerot, J. (1988). *Voies et voix de la formation*. Ed. Universitaires.

Blanchard-Laville, C. (2009). *Los docentes, entre placer y sufrimiento*. Universidad Veracruzana. Dirección General Editorial.

Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. PUF.

Blanchard-Laville, Claudine et Lerner-Seï, Sophie (2017). Sensibiliser des professeurs de musique à l'analyse clinique de leur pratique. Dans A. Dubois (dir.), *Accompagner les enseignants. Pratique cliniques groupales*. L'Harmattan.

Calvancanti, D. (2020). Le rapport au savoir: émergence, propagation et institutionnalisation en tant que notion dans les domaines des Sciences de l'Education et des Didactiques". *Academia*, (19). <https://efe.library.upatras.gr/academia/article/view/3265>.

Charlot, B. (1990). "Enseigner, former: logique des discours constitués et logique des pratiques" In *Recherche et formation*, (8). Institut National de Recherche Pédagogique.

Charlot, B. (2021). Los fundamentos antropológicos de una teoría de la relación con el saber. *Revista Internacional Educon*. 2,(1). <http://doi.Org/10.47764/e21021001>.

Cifali, M. (2005). "Enfoque clínico, formación y escritura". In L. Paquay y otros. *La formación profesional del maestro*. (p. 170-197). FCE.

Cifali, M. (2018). S'engager pour accompagner. *Valeurs des métiers de la formation*. PUF.

Cifali, M. et al. *Processus de création et processus cliniques*. PUF.

Cifali, Mireille et André, Alain. (2007). *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. PUF.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). “La experiencia y la investigación educativa”. In J. Contreras Domingo y N. Pérez de Lara (comps.) *Investigar la experiencia educativa*. Morata.

Guist-Desprairies, F. (2004). *Le désir de penser. Construction d'un savoir clinique*. Ed. Teraedre.

Mancovsky, V. (2019). “Más allá de la pedagogía universitaria: un dispositivo de formación centrado en el intercambio de experiencias docentes. Encuentros entre profesores de primer año de la Universidad Nacional de Lanús”. In V. Mancovsky y S. M. Más Rocha (2019). *Por una pedagogía de “los inicios”*. *Más allá del ingreso a la vida universitaria*. Ed. Biblos.

Mancovsky, V. (2005). Poner en pregunta las prácticas de evaluación escolar. In *Revista Novedades Educativas*, (176). Año 17.

Mancovsky, V. (2011). El enfoque clínico en ciencias sociales: la sutil diferencia entre la búsqueda y el hallazgo. VIII Congreso Internacional de Psicología y sociología clínica, Universidad de la Republica.

Souto, M. (2014). “El enfoque clínico y su peculiar planteo de la relación sujeto-objeto en la investigación en las ciencias de la educación”. *Revista Educación, lenguaje y sociedad*, XI(11), 19-36.

Vercellino, S. (2014). “La relación con el saber: revisitando los comienzos del concepto”. *Revista Pilquen*, Sección Psicopedagogía, XVI(11), 1-8, EDUCO.

CAPÍTULO 13

EL SABER Y LA RELACIÓN CON EL SABER: agenciamientos teóricos y prácticas desde un proyecto de investigación de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL)

María Guadalupe García¹

María José Porta²

Beatriz Edith Pedranzani³

Agenciamientos teóricos desde un proyecto de investigación

En este capítulo se presenta el recorrido realizado por parte del equipo de investigación que integra el Proyecto “Educación y Subjetividad: Las prácticas, el currículum, los saberes y los vínculos en la producción de subjetividad” de la Universidad Nacional de San Luis, en Argentina, que se inicia en el año 2018. Desde el mismo se pone foco en la subjetividad y se trabaja con un concepto de institución en sentido amplio (educación), lo que ha permitido abordarlo en las disímiles formas en que la educación se plasma, en distintos niveles y escenarios.

El desafío que se asume es avanzar en la ruptura teórico-práctica en torno a la organización disciplinaria, para transformar el objeto de investigación en un problema de integración “interdisciplinaria”, como uno de sus nodos fundamentales. Al ocuparnos de un objeto multireferencial, la multiplicidad de campos, líneas teóricas, discursos y dimensiones desde los cuales es posible el abordaje, hacen necesarios diversos agenciamientos desde el propio campo del currículum y la didáctica, lo institucional, la historia, el psicoanálisis vincular, el sociopsicoanálisis, la sociología y la filosofía, entre otros. Esta multiplicidad de líneas de indagación formará parte de un dispositivo que hará posible explorar las afectaciones subjetivas que se producen desde nuevos proyectos educativos para crear y “hacer una nueva educación” junto a los protagonistas, facilitando desnaturalizar lo instituido, buceando intersticios, moviéndonos “entre” las cosas para permitir el nacimiento de “algo nuevo”.

1 Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

2 Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

3 Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Se pretende poner el foco en las prácticas institucionales, el currículum, los saberes y la relación con el saber, los vínculos y la subjetividad, en un intento del equipo de investigación por hacer lo múltiple, tanto en la realidad como en el pensamiento.

Y siendo uno de los objetivos de este proyecto, “Conocer las operaciones subjetivas, los saberes, las prácticas curriculares, los modos de relación con el saber, que exigen los dispositivos institucionales en educación”, un grupo de investigadoras indagan en esa línea, y así inicia un recorrido de profundización, con el agenciamiento teórico del “saber y la relación con el saber” a partir de la lectura de Bernard Charlot (1997, 2008) y algunos postulados sobre los “saberes docentes” proporcionados por Maurice Tardif (2004, 2013), poniéndolos en diálogo.

Esta profundización teórica permitió advertir que, desde el abordaje de la teoría “de la relación con el saber”, era posible articular y tensionar con los conceptos que anteriormente se mencionan.

La relación con el saber y los saberes docentes se constituyen así en conceptos centrales, transversales y vinculantes que aportan claridad a la problemática y que nos permiten trabajar al interior del proyecto de investigación, con lo uno y lo múltiple; con lo instituido y lo instituyente; con la subjetividad Individual y lo social; con la relación que establecemos con el mundo y con las prácticas. Ellos interpelan y plantean interrogantes por las características propias del saber docente (personal y social, surge de la experiencia, es una disponibilidad, etc.); por la intrincada relación de los docentes con el saber (como una relación de sentido, con la función social del saber y de la escuela, con la disciplina enseñada, con la sustitución de aprendizajes y con uno mismo) y por la posible elección de posturas epistemológicas y metodológicas, entre otras.

El agenciamiento teórico tuvo efectos en los debates que se abrieron al interior del equipo de investigación; en las decisiones metodológicas; en la posibilidad de pensar nuevos recorridos investigativos, inaugurar discusiones y particularmente, complejizar desde una lógica rizomática la perspectiva investigativa. Es así que emergen debates y encuentros entre ambas perspectivas.

Debates y puntos de encuentro

A continuación, presentamos una acotada síntesis de las teorías de los saberes docentes y el saber y la relación con el saber a partir de los referentes teóricos (seleccionados), agenciamientos que oficiaron en los debates por parte del equipo de investigación.

Maurice Tardif es un filósofo y sociólogo canadiense dedicado al estudio de la profesión docente, los saberes docentes en la práctica y el trabajo docente

cotidiano. Sus investigaciones desde un enfoque fenomenológico y sociológico aportan constructos teóricos relevantes para la investigación. Entiende al saber docente como “...un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (Tardif, 2004, p. 29).

La práctica docente moviliza los diversos saberes, por lo que el profesor tiene que desarrollar la capacidad de dominar, integrar y movilizarnos ante ciertas circunstancias de su práctica (Tardif y Raymond, 2000; Gauthier, 1998). Puede decirse entonces que los docentes son los productores de estos saberes y, por ello tienen una función social importante en la transmisión de conocimientos, aunque no se reduce a ella. Los autores identifican diferentes tipos de saberes (pedagógicos o de formación profesional; disciplinares; curriculares; experienciales o prácticos); y buscan asociar la naturaleza de los “saberes docentes” y pluralidad de los mismos a la procedencia social (Tardif y Raymond, 2000).

Tardif indaga en las relaciones que los profesores establecen con los saberes, las relaciones entre estos últimos y la naturaleza de los saberes. De algún modo las relaciones que los profesores establecen con esos saberes generan, a su vez, ciertas relaciones sociales con las organizaciones y los grupos que los producen. Por ende, en la profesión docente la relación cognitiva (personalidad, talentos, entusiasmo, pasión) con el saber se acompaña de una relación social, en la que los docentes reconocen que su saber no puede desvincularse de su saber enseñar.

Para este autor, los saberes docentes ocupan una posición preferencial entre los saberes sociales, pero los saberes que los propios profesores poseen y transmiten, son “devaluados” y no son reconocidos por ellos mismos.

Charlot Bernard (2006) sociólogo francés, con una larga trayectoria en estudiar el saber y la relación con el saber, la define como la actividad-acción-relación que un sujeto le da al aprender y este en relación con el saber, consigo mismo, los otros y el mundo. El saber no aparece como un objeto singular sino como producto de la actividad-acciones-relaciones. Este autor nos plantea que al interior de la relación con el saber (RAS), existen tres teorías que se forjan y se vinculan mutuamente en la relación con el saber: la teoría del sujeto; la teoría del sentido y la teoría del saber.

En la “teoría del sujeto”, se plantea que es en la confluencia del mundo social y el mundo psíquico a través del conjunto de actividades-acciones-relaciones que el sujeto establece relaciones con los otros, consigo mismo y con el saber. Este sujeto actúa en y sobre el mundo, encuentra la cuestión del saber, como presencia en el mundo de objetos, personas y lugares portadores de saber. A través de la educación, este sujeto se produce y es producido (Zambrano Leal, 2014, apud. Charlot, 2006).

La “teoría del sentido” está estrechamente unida al saber y este al aprendizaje. Esto significa que adquirir un saber es encontrarle sentido a la actividad, tener sentido de algo y movilizar lo que viene del interior del sujeto. En este caso, la movilización de las acciones en una actividad escolar consiste en disponerse a alcanzar el objetivo de aprender. Desde esta perspectiva, el sujeto es asumido como un ser humano orientado por el deseo y abierto en un mundo social donde ocupa una posición y es activo (Charlot, 2006, p. 65).

La “teoría del saber”, para entenderla, es necesario comprender lo que significa el aprendizaje y sus figuras, hay que distinguir entre la relación con el aprendizaje (forma más general) y la actividad-acción-relación al saber (forma específica) de la relación – rapport – al aprender. Analizar la relación con el saber es estudiar al sujeto confrontado con la obligación de aprender, en un mundo que comparte con otros, con el mundo y consigo mismo. Es una relación simbólica, activa y temporal.

Siguiendo con la “teoría del saber”, la cuestión del aprender es más amplia que la del saber, en dos sentidos. Porque hay una manera de aprender como el caso del especialista de un conocimiento, que es el mejor ejemplo del sujeto epistémico, donde hay una apropiación de un conocimiento especializado que se sitúa en una región de conocimiento y excluye a otras. Siendo el laboratorio la materialización de esta idea, como modo de separación del aislamiento del mundo, en el que se concibe el modelo de ciencia moderna y en el que el enciclopedismo aportó a la concepción de las disciplinas escolares y a un modo de relación con el saber. Y otra manera de aprender que plantea Charlot, se da en el momento mismo en que se busca adquirir un tipo de saber y en el que se establecen otros tipos de relaciones con el mundo. Este segundo sentido implica hablar de “un sujeto del saber” que se sitúa en las relaciones con el mundo y no con un sistema cerrado y arbitrario, independiente de todo lo que acontece en él. Por lo que aprender, cualquiera sea la figura, es siempre aprender en un momento dado de la historia del sujeto y un espacio-tiempo compartido con otros sujetos. Esta relación es con los otros, consigo mismo y en un espacio común. El aprender remite a la relación epistémica, identitaria y social con el saber. Es en esta perspectiva que la actividad-acción-relación es relación al mundo, pero también con mundos particulares (medios, espacios) en los que el sujeto aprende y vive.

A partir de lo desarrollado respecto a las dos teorías puede decirse que los aportes de Tardif y Charlot, son diferentes entre sí y una de las distinciones iniciales que se presentan es que mientras Charlot centra su atención en el estudiante, el saber y su relación con el saber, Tardif solo se aboca al estudio del sujeto docente, su práctica y su trabajo, afirmando que todo profesor fue un estudiante (considerando su historia escolar y la dimensión temporal) que permaneció varios años escolarizado antes de ejercer su profesión.

Más allá de esta distinción es importante aclarar que estas dos teorías lejos de ser contradictorias o excluyentes pueden entenderse desde sus puntos de encuentro, potenciando, como se plantea a continuación, la mirada investigativa en el mencionado proyecto de investigación.

Tardif, destaca la subjetividad en la constitución de los saberes del docente, y se centra en las interacciones del docente con sus estudiantes y colegas en su práctica cotidiana, por ello los saberes son socialmente contruidos. Por otra parte, Charlot, indaga en la constitución de la subjetividad del ser humano y de su encuentro en el mundo con el saber. Los planteos también se distinguen cuando Tardif refiere a que los saberes docentes son personales, y descuida la particular concepción del ser humano y el sujeto con deseos que plantea Charlot. Por otra parte, este último entiende que la relación social con el saber no se suma a las dimensiones epistémicas e identitarias, ella contribuye a darles forma a ambas. Y la “actividad-acción-relación social” con el saber no significa que este debe entrar en correspondencia causal con la sola posición social. Si bien esta última es importante para mostrar la realidad, por ejemplo, del mercado laboral y sus efectos en las funciones y prácticas de los sujetos; la estratificación social, pues la relación con el saber también explica la posición, la valoración, el estatus. Planteo interesante que explicaría la razón por la cual la docencia se encuentra “devaluada” y el profesor no se reconoce como un sujeto “productor” o poseedor de saberes en lo que acordaría con Tardif. Este último refiriéndose al docente advierte que, si este se percata de los saberes que forman parte de su acervo, él mismo se consideraría un sujeto productor de saberes, en lugar de un mero transmisor o “sujeto epistémico” como afirma Charlot y por lo tanto, su relación con el saber sería más cercana. Por otra parte, Tardif coincide con los aspectos vinculados a la “teoría del sujeto” propuesta por Charlot, es decir con las interacciones que tiene cada persona con el mundo que recibe y del que forma parte.

Finalmente puede decirse que ambas teorías nos permiten indagar en la naturaleza de los saberes docentes y en la relación que todo docente, siendo estudiante y transitando su paso por la escuela y por los procesos de socialización laboral, estableció con el saber. Además, la relación con el saber nos aporta una mirada que permite que el pensamiento de lo múltiple aparezca y nos brinda herramientas para pensar los procesos subjetivos de los diferentes sujetos que intervienen en la educación, especialmente de los docentes y los procesos de formación en sí mismos. En palabras de Charlot (2008), “la educación es, fundamentalmente, el triple proceso por el cual, de manera indisociable, el hijo del hombre se vuelve humano, miembro de una sociedad, y de una cultura en un lugar y en un momento dado, un sujeto con su historia personal” (p. 149), es decir que se concibe a la educación no solo como

posición, acción, actividad sino como una mediación en la constitución del sujeto y su subjetivación.

El camino recorrido en lo metodológico

La investigación se realiza desde una lógica cualitativa. Como se planteó inicialmente a partir de las distintas líneas de indagación y del mencionado agenciamiento teórico que permitió, hacer la necesaria ruptura con modalidades tradicionales de investigación para asumir estratégicamente otras que implican construir un dispositivo metodológico que hiciera posible explorar las afectaciones subjetivas que se producen en vista a desnaturalizar lo instituido, buceando intersticios, moviéndonos “entre” las cosas para permitir el nacimiento de “algo nuevo”. Desde el proyecto de investigación el propósito era explorar las articulaciones posibles entre la institución educación y la producción de la subjetividad; la comprensión de las operaciones subjetivas, los saberes, las prácticas curriculares, los modos de relación con el saber, que exigen los dispositivos institucionales en educación para ir desentrañando las relaciones entre subjetividad docente y formación profesional, para re-pensar las propuestas y prácticas de formación docente.

En estas investigaciones, el objetivo fue poder analizar los procesos de producción de subjetividad en torno a los saberes docentes y la relación con el saber. En el trabajo de campo de ambas investigaciones se decidió, en una primera etapa, trabajar con dos directivos y tres docentes de Nivel Primario. La indagación se llevó a cabo en una escuela de gestión estatal -con características urbano marginal, con una matrícula que ronda los 700 alumnos, niños y niñas de 4 a 18 años. Posee nivel inicial, primario y ciclo básico del secundario. Sus alumnos y alumnas provienen de familias nacidas de países vecinos como Chile y Bolivia; además un gran porcentaje proviene de provincias argentinas como Mendoza, San Juan y Jujuy. Según la descripción del Proyecto Educativo Institucional (PEI), un alto porcentaje de alumnos/as presenta dificultades en el aprendizaje debido a diferentes situaciones: desnutrición, mala alimentación, abandono, familias disfuncionales, problemas de adicciones, violencias, baja autoestima, entre otros.

El dispositivo construido se decidió con fines inicialmente exploratorios y, posteriormente, de intervención en la realidad escolar. Desde allí se propuso realizar un abordaje de la institución, que tuvo en una primera etapa una serie de encuentros previos con los directivos, conversaciones informales con distintos actores institucionales, entrevistas en profundidad y recorridos por los espacios institucionales para lograr aproximarse a la vida cotidiana de la escuela.

En una segunda etapa se decidió trabajar en el nivel superior universitario, con docentes de la Licenciatura en Enfermería de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), con el propósito de interpretar cómo producen procesos subjetivantes en los que se configura un modo singular de relacionarse con el conocimiento, los modos de aprender de cada uno y a la vez poner en juego los saberes que poseen. Se realizaron entrevistas en profundidad a profesoras que manifestaron la voluntad de participar narrando su historia de vida; su formación personal y docente; su trayectoria académica y laboral tanto en la Educación Superior como en el ámbito de la salud pública y privada. La decisión de elegir a docentes que se desempeñen en la carrera de Enfermería Profesional surgió de un interés genuino de los integrantes del proyecto de investigación en indagar en las temáticas centrales del proyecto, pero en el campo de la salud.

Para ello, nos abocamos a realizar entrevistas semi- estructuradas que tuvieron un guión con preguntas organizadas en distintas dimensiones o categorías. Este guión permitió ir re- preguntando o ampliando algunas respuestas dando especialmente lugar a que algunas entrevistas se convirtieran en un relato en el cual fueron narrando su historia de vida, su formación académica y docente, así como su trayectoria laboral.

Tensando sentidos, saberes y la relación con el saber

La primera investigación realizada en el Nivel Primario, dio lugar a la publicación del artículo “Docentes, alumnos y la relación con el saber. Reflexiones en torno a los procesos de subjetividad en una escuela pública de San Luis, Argentina” en el año 2018.

En el análisis se fueron identificando indicios y recurrencias en los que se buscó interpelar los sentidos educativos y analizar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, sujetos del saber. Se advierte que primordialmente se los coloca en un lugar de “sujeto epistémico” en el que se lo piensa desde la vinculación con un conocimiento especializado, se los sitúa en una región de conocimientos, excluyendo otras, lo que da cuenta de un modo de separación del mundo, tal como actúan la disciplinas escolares. Los contenidos de la escuela se transmiten a los estudiantes independientemente de los modos de relación que ellos establecen con el mundo. Así, se plantean objetivos pedagógicos como “centrarse en la lectoescritura” o desear que los estudiantes “lleguen a la universidad”. El posicionar a los estudiantes como “sujetos epistémicos” en lugar de concebirllos como “sujetos del saber”, cambian las condiciones de aprendizajes y se deja de lado la relación con el saber, lo que ellos piensan en las relaciones con el mundo y su entorno, sus intereses y su

propia cultura. Concebir al sujeto como “sujeto de saber”, cambiaría el sentido con el que se piensa la relación pedagógica. Al “sujeto del saber” se lo piensa con él y no para él. La idea es poder construir sentidos juntos y no pensarlos previamente para imponerlos.

La segunda investigación, realizada en el nivel superior y dio lugar a la publicación del artículo, “Reflexiones acerca de la docencia universitaria en la carrera de Enfermería: saberes docentes y relación con el saber” durante el año 2020.

A partir del diálogo, mantenido en los distintos encuentros, nos fuimos percatando que la Enfermería como profesión y como carrera en la UNSL presentan ciertas particularidades, dando lugar a un entramado singular de prácticas docentes y profesionales, donde fue posible identificar saberes que se ponen en juego en su práctica pedagógica y su relación con ellos. Fue posible reflexionar acerca de las características que presentan los saberes docentes y de la relación con el saber establecida por las profesoras. Las docentes son enfermeras universitarias y entienden a la docencia universitaria como un trabajo que se constituye en una práctica social heterogénea, compleja, múltiple e incierta, que es vivida atendiendo por una parte, a las prescripciones institucionales y por otra, a las situaciones reales de trabajo. Expresan “con poco hacemos mucho” dentro de las condiciones de trabajo que ofrece la Universidad. Para ellas el número de estudiantes no es una limitante, como tampoco lo es la distancia que hay entre la teoría y la práctica, y los recursos que puede brindar la UNSL frente a una gran demanda de estudiantes.

Ellas manifiestan en sus relatos que tratan de brindar lo mejor en sus prácticas como parte de la vocación de entrega que poseen. Una de ellas se remite a ciertos saberes pedagógicos, que fue adquiriendo como enfermera profesional y durante su trayectoria docente. Por lo que entre el oficio de enfermera y el oficio de enseñar se configura un entramado particular, donde se van conjugando características de la enfermería como una ocupación del cuidado y la docencia universitaria donde el acompañamiento suele ser una de sus características.

Advierten sentidos distintos en el proceso de construcción de las profesiones, sintiendo que poseen experticia para resolver situaciones vinculadas a la salud, pero señalan que la docencia universitaria posee características muy distintas y requiere competencias y saberes que le son propias. No obstante, remiten a saberes contruidos desde la experiencia en ambos desempeños profesionales. Reconocen que, tanto en la enfermería como en la docencia universitaria en tanto profesiones, se necesitan de ciertos saberes específicos, entre los cuales se puede destacar el saber de experiencia o práctico, muy valorado por las docentes enfermeras entrevistadas.

Los saberes docentes poseen un carácter social, colectivo, formador, se adquieren a lo largo de un tiempo, remite a la historia de su formación y suelen integrarse en procesos de formación institucionalizados. En el caso de las docentes de enfermería, estas características se pueden apreciar en la naturaleza o fuentes de los saberes que fueron adquiridos en distintos momentos de sus vidas, en contacto con diferentes personas y en diferentes contextos; ellas han adquirido saberes específicos de la profesión en contacto con colegas, pacientes y familiares y médicos en el ámbito de la salud pública y privada, que con el tiempo se han consolidado, luego de una formación inicial y de posgrado.

Por otra parte, acudiendo a la historia de la enfermería, expresan que ésta se constituyó en una ocupación de idóneos con un fuerte componente práctico y tiempo después, se le sumó el saber disciplinar. Pudo advertirse que las docentes poseen saberes de la experiencia en el ámbito de la salud, que comparten permanentemente con sus estudiantes y en cuanto a su relación con el saber, esta se ve especialmente reflejada en la manera en que llevan a cabo su práctica de enseñanza, en cómo asumen y entienden su tarea atendiendo a valores como empatía, confianza, cuidado del otro, comunicación favorable, entre otros aspectos, no obstante consideran que tienen un largo camino por recorrer en la pedagogía universitaria. Ambas advierten que ser docente universitaria implica nuevas y diferentes relaciones con la institución, con el estudiantado, con aquellos que de maestros pasan a ser colegas. Pero también supone nuevas relaciones con un conocimiento que ahora debe ser enseñado y con las formas de enseñanza – dada la naturaleza de ese conocimiento – que requiere de distintas herramientas para llevar a cabo dicha tarea. Puede decirse que la práctica docente universitaria en la carrera de enfermería, presenta características singulares que se tensionan a la hora de pensarlas en términos de saberes y de la relación con el saber.

Compartiendo una perspectiva investigativa

Finalmente, con el desarrollo de este trabajo se buscó narrar y compartir la potencialidad reflexiva que involucra el agenciamiento de las teorías del saber y de la relación con el saber en la dinámica de un equipo de investigación que busca construir nuevos sentidos y complejizar desde una lógica rizomática la perspectiva investigativa. Podemos decir que los procesos de producción de subjetividad en los docentes involucrados en las investigaciones en ambos casos, remiten a experiencias vividas, a la relación con los otros, consigo mismo, en espacios y tiempos comunes, en entornos sociales, familiares e institucionales. Entonces ser docente, más allá del nivel educativo en

el que la práctica se desarrolle, es ser lo que uno es. Según Larrosa (2009) tiene que ver con lo que nos pasa, con lo que nos implica subjetivamente. Ser docente es vivir la docencia como experiencia, y vivirla como tal es lo que abre la oportunidad a un pensar-se, a otras formas de relación consigo, como fuente en sí de saber y de ser, es lo que abre la oportunidad a otras formas de saber y a otras formas de relación con el saber. Ser docente es cuando se ponen en valor sus propios saberes, es decir, saberes que van más allá de un conocimiento técnico y disciplinar, se pone en juego un saber ligado a la vida y a la propia experiencia y cuando se logra, a partir del deseo construir una relación con el saber, esta es única e irreplicable.

REFERENCIAS

Charlot, B. (2006). *La relación con el saber*. Elementos para una teoría. Trilce.

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Trilce.

García, G. (2018). Docentes, alumnos y la relación con el saber. Reflexiones en torno a los procesos de subjetividad en una escuela pública de San Luis, Argentina. *Diálogos pedagógicos*, 32, 95-105. [https://doi.org/10.22529/dp.2018.16\(32\)06](https://doi.org/10.22529/dp.2018.16(32)06).

Gauthier, C. et al. (1998). *Por una teoría da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Editorial UNIJUI.

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. In C. Skliar y J. Larrosa (Comps.). *Experiencia y alteridad en educación*. (pp. 13-44). Homo Sapiens.

Pedranzani, B., Díaz, C., García G. Porta M. (et al.) *Proyecto "Educación y Subjetividad: Las prácticas, el currículum, los saberes y los vínculos en la producción de subjetividad"*. Universidad Nacional de San Luis. Resolución 126/2018.

Porta, M. J. y García, G. (2020). Reflexiones acerca de la docencia universitaria en la carrera de Enfermería: saberes docentes y relación con el saber. In S. Amieva, (et al.) (Comps.). *Educo. Segundo Congreso Nacional de Educación, Universidad y Comunidad. Discursos y prácticas sobre la educación pública*. (pp. 787-800). Nueva Editorial Universitaria.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. In M. Poggi (Coord.). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. (pp. 19-44). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.

Tardif, M. y Raymond, D. (2000). Saberes, tempo y aprendizagem del trabalho no magistério. *Educação y Sociedade*, 73, 209-244. <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 14

RELACIÓN AL SABER EN EL DISCURSO Y EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Ana María Fernández Caraballo¹

Presentación

Jacques Lacan, en los artículos “Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente” (1960/1993) y “La ciencia y la verdad” (1965/1993), abordará las relaciones al saber y a la verdad^{2,3}. Allí, se leen las distintas formas de ubicar el saber del sujeto del inconsciente, del psicoanálisis y de la ciencia. Si bien señala que el sujeto de la ciencia no es sino como cualquier sujeto, en el recorrido de su teorización afinará las diferencias. El concepto de falta en el sujeto le permite plantear la fisura de la ciencia entre el saber y la verdad. Es más, propone que la noción de verdad escapa a la sutura en la ciencia y ese fracaso remite al fracaso de la ciencia en general. Además, en el Seminario. El reverso del Psicoanálisis (Lacan, 1969-70/1999) – con la formalización de los Discursos (amo, universitario, histórica, psicoanálisis) – la verdad es un lugar entre cuatro (agente o semblante, el otro, la verdad

1 Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, FHCE, Udelar.

2 Este artículo es producto de lo trabajado en el Grupo de Investigación “Estudios sobre enseñanza, aprendizaje, psicoanálisis” bajo mi dirección y, en particular, en la Línea de Investigación “Enseñanza Universitaria” que iniciamos con el Prof. Luis E. Behares (Instituto de Educación, FHCE, Udelar, Montevideo-Uruguay).

3 Para un estudio en profundidad sobre la “relación al saber” o “relación con el saber” ver: Cavalcanti (2020). Al respecto: “Le syntagme *rapport au savoir* est apparu dans la littérature scientifique française dans les années 1960 et, depuis lors, a été lié à des fondements théoriques de différentes disciplines (par exemple, la Sociologie, la Psychanalyse, la Didactique, l'Anthropologie) et a été utilisé dans des contextes très divers” (p. 1). Es más, en dicho trabajo expone que en ese escenario de variedad de su uso lleva a plantear cuestiones respecto del estado epistemológico de la relación con el saber e indica la siguiente pregunta (que entiendo fundamental) que desarrollará: “¿es un concepto operativo, una noción teórica, una teoría o simplemente una expresión aplicada libremente (sin rigor) a situaciones diferentes?”. Por su parte, Vercellino (2014) realiza un trabajo muy importante sobre los estudios en “relación con el saber” en el campo del psicoanálisis, que se inician en la década del 60. En dicho artículo resalta las “numerosas iniciativas que intentan abordar, desde diferentes disciplinas, algunos problemas de la transmisión de saberes y de su apropiación recurriendo a la potencia heurística de dicha noción. Estas iniciativas incluyen estudios teóricos y empíricos que aluden a la relación con el saber de los sujetos escolares, es decir, de los docentes y alumnos que se inscriben, fundamentalmente en dos grandes escuelas: la psicoanalítica y la sociológica” (p. 1). Es más, recuerda que en ambos campos de saber se reconoce que fue Jacques Lacan el primero en formular el sintagma de “relación con el saber”. Me interesa resaltar el problema que aborda el artículo de Vercellino (2014): “los desarrollos conceptuales y empíricos, que se dan en torno a dicha noción, han descuidado las propias condiciones de producción de la noción en el marco de la propuesta lacaneana” (p. 1).

y la producción) y, el saber, en el lugar de la verdad, es un saber agujereado que no define la verdad con relación a la adecuación, sino que esta surge en el error. Si la verdad es singular, el esfuerzo del saber por constituir su firmeza universal solo lleva a la impotencia.

La apropiación de las nociones de saber, verdad, sujeto y discurso, derivada de la enseñanza de Lacan, resulta pertinente para la discusión teórica de la enseñanza universitaria. De hecho, “la circunscripción al saber demarca aquello que es particular en la enseñanza: la transmisión-reproducción de un saber-conocimiento legalizado y la resignificación-producción del saber” (Behares, 2008, p. 122). Este último es un saber en falta y como tal convoca al sujeto en falta. En particular, toda teoría de la enseñanza “descansa en las relaciones triangulares entre el conocimiento (y, por tanto, el saber y la verdad), las dinámicas del lenguaje y la concepción de sujeto” (Behares, 2008, p. 122).

Para adentrarnos en esta discusión, haremos un recorrido por el planteo teórico de Lacan sobre los cuatro Discursos y, en particular, nos detendremos en el discurso universitario, para luego basarnos en la propuesta de Yves Chevallard (1991) en su libro *La transposición didáctica*. Del saber sabio al saber enseñado, dado que nos permitirá centrar el discurso didáctico (enseñanza) como un discurso específico de saber. Allí, encontramos dos teorías: la teoría del saber como centro de lo didáctico (en la cual desarrolla el concepto operativo central de transposición didáctica) y la teoría de lo didáctico como lugar de análisis fenoménico. Esta propuesta nos habilitará a diferenciar entre la “transmisión de saber” y la “transmisión de conocimiento” para especificar lo propio de la enseñanza universitaria.

Relación al saber en el Discurso universitario

La conceptualización moderna del saber y la verdad se encuentra vinculada a la ciencia. De hecho, la ciencia moderna consistió en un gradual desplazamiento de la religión como protectora del saber y de la verdad. Jacques Lacan, en el recorrido de su enseñanza, se refirió a los conceptos de saber y de verdad en distintos momentos de su obra. En esta oportunidad nos interesa detenernos en las nociones que se desprenden de los escritos “Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente” (Lacan, 1960/1993) y “La ciencia y la verdad” (Lacan, 1965/1993) y en el Seminario. El reverso del psicoanálisis (Lacan, 1969-70/1999). Es allí donde aborda más particularmente la relación al saber y a la verdad y de estos con el sujeto y la ciencia.

En “La ciencia y la verdad” (Lacan, 1965/1993) se desprende que la verdad y el saber no se corresponden, que una no es igual que el otro. En dicho texto se puede leer que Lacan se encuentra sumergido en el problema del saber. Señala que el sujeto de la ciencia no es sino como cualquier sujeto, lo que

implica que también está dividido. En ese sentido, el saber está incompleto, es por ello que siempre se puede saber más. Al respecto indica: “henos aquí pues interesados en esa frontera sensible de la verdad y del saber de la que puede decirse después de todo que nuestra ciencia, a primera vista, parece ciertamente haber regresado a la solución de cerrarla” (Lacan, 1965/1993, p. 777). Es más, la frontera entre la verdad y el saber es endeble. La falta en el sujeto le permite plantear la fisura de la ciencia entre el saber y la verdad. La verdad no consiste en la adecuación a los objetos materiales, puesto que han existido múltiples paradigmas científicos, lo que implica que la verdad es siempre algo que se está buscando. De hecho, la verdad es más amplia que el saber, en tanto que es aquello que le falta a este para su plena realización. Propone que la noción de verdad escapa a la sutura en la ciencia y dicho fracaso remite al fracaso de la ciencia en general. Entiende que la duda cartesiana (Meditaciones metafísicas) marca al sujeto con una división entre saber y verdad. No hay sutura posible para aquello que surge con una falta. De hecho, el significante primero viene ya acompañado de esta falta. Es a partir de su conceptualización acerca del Otro que puede proponer que la objetividad en la ciencia no es sin falla. La falta en la ciencia es la propia falta del sujeto de la ciencia. Al respecto: “todo lo que hay que decir de la verdad, de la única, a saber, que no hay metalenguaje, que ningún lenguaje podría decir lo verdadero, puesto que la verdad se funda por el hecho de que habla” (Lacan, 1965/1993, p. 846).

Como es sabido, la conceptualización lacaniana de la ciencia está basada en dos teóricos. Por un lado, en Alexandre Kojève (1947/1988), quien planteó la ruptura entre el mundo antiguo y el mundo moderno con el surgimiento del cristianismo y, por otro lado, en Alexandre Koyré (1966/1998), quien señaló que la ciencia galileana produce un corte con la episteme de la Antigüedad en virtud de la matematización de su objeto. Como bien señala Álvarez Rodríguez (2001), a partir de estas dos propuestas “Lacan establece una vinculación entre cristianismo y ciencia, pero a diferencia de Kojève precisa qué es aquello que marca en el cristianismo la ruptura que permite el surgimiento de la ciencia” (s. p.). Le otorga un papel fundamental al judaísmo, a través de la letra.

Siguiendo a Koyré, explica el surgimiento de la ciencia moderna, en el s. XVII, no como una continuación del pensamiento griego⁴, sino como consecuencia del pensamiento cristiano y, en particular, del elemento judaico del cristianismo (Álvarez Rodríguez, 2001, s. p.)⁵.

Es más, para Lacan (1969-70/1999), el surgimiento de la ciencia moderna se realiza a partir de la tradición judeo-cristiana ya que postuló un principio

4 El pensamiento griego partía de la base de la eternidad de un mundo que aparece siempre como ya dado y de un *horror vacui*.

5 Una de las premisas básicas del judaísmo es la *creatio ex nihilo*.

único en la base, el del universo y la ley. Entonces, la relación de la ciencia con la verdad tiene su antecedente en la religión judía. Una de las particularidades del dios judío es su resistencia a la traducción: Yahveh es Yahveh, su nombre es intraducible incluso a su propia lengua hebrea. Se desprende que Lacan define la letra como el aspecto real del significante, la letra es lo real que el significante expulsa y que, sin embargo, permanece enlazado a ello como su soporte material. De ahí la relación de la letra con la ciencia.

Por su parte, la verdad implica un valor ficcional, nunca se presenta en forma transparente y solo se accede a ella parcialmente y por caminos indirectos. La ciencia moderna también recurre a ficciones, pero, si bien la ficción científica apunta a la verdad, construye un saber que finalmente se desentiende de ella. Saber y verdad no son complementarios, no hay complementación ni proporción y sin embargo existe una vinculación entre uno y la otra. En la formalización de los cuatro Discursos destaca la verdad como lugar, resultado de una formalización de tipo algebraico. Para Lacan el discurso es una estructura que, siendo del orden del lenguaje, es vacía, luego las palabras lo habitan. Dice:

Me sucedió el año pasado distinguir lo actual del discurso, como una estructura necesaria, de algo que va mucho más allá de la palabra, siempre más o menos ocasional. Incluso prefiero, como lo hice notar un día, un discurso sin palabras (Lacan, 1969-70/1999, p. 10).

El discurso es la unidad mínima de análisis que Lacan propone para pensar los distintos lazos sociales. Es una estructura básica que, mediante el lenguaje, instaura un cierto número de relaciones estables. Dicha estructura cuenta con cuatro lugares: el semblante, el otro o trabajo, la verdad y la producción; y cuatro términos: S1, significante amo; S2, Saber; \$, Sujeto y a, plus de gozar. Según qué elemento ocupe el lugar del semblante, comanda una diferente configuración discursiva. Los lugares son fijos y los elementos rotan un cuarto de giro en una forma fija para constituir los cuatro Discursos. Una de las novedades que introduce en el término discurso consiste en que lo piensa como un lazo social que funda y permite la permanencia de la cultura.

Discurso del amo
S1 --> S2

— —
\$ a

Discurso de la histórica
\$ --> S1

— —
a S2

Discurso universitario
S2 --> a

— —
S1 \$

Discurso del analista
a --> \$

— —
S2 S1

En el discurso del analista tenemos la coincidencia del saber en el lugar de la verdad y la verdad es un lugar reprimido bajo la barra. El saber en el lugar de la verdad es un saber agujereado, por ser la verdad de la falta. Con lo que se indica que esta posición del saber en el lugar de la verdad no define a la verdad con relación a la exactitud o la adecuación, sino que esta surge en el error y en las formaciones del inconsciente. La cuestión no es tanto que no se pueda saber todo, sino que no todo es saber, por lo cual no todo es accesible al saber. La verdad es singular y el esfuerzo del saber por establecer su solidez universal solo lleva a la impotencia. Por su parte, el discurso de la histérica tiene el alcance de aquello que suscita el deseo y pone en marcha la producción de saber. El deseo que está en juego no es el de ostentar una pretendida plenitud para someter al “otro” por la vía de la fuerza o del adoctrinamiento, sino provocarlo a partir de la propia falta. Al respecto dice:

Si hay algo que el Psicoanálisis debería forzarnos a mantener obstinadamente, es que el deseo de saber no tiene ninguna relación con el saber. A menos que nos contentemos con la distinción radical, que con respecto a la pedagogía tiene las mayores consecuencias. La distinción radica en que el deseo de saber no es lo que conduce al saber, es algo que, finalmente, pienso que permitiría motivar más o menos largo alcance, el discurso mismo. Lo que conduce al saber es el discurso de la histérica (Lacan, 1969-70/1999, p. 22).

Al introducir el discurso del amo (medicina, religión, educación, etc.), embrolla la noción de saber. En dicho discurso se presenta el saber como esclavo, donde después de una lucha entre el amo y el esclavo, el amo le deja a aquel el trabajo. Pero el esclavo, con su trabajo, un día ocupará el lugar del amo. Al respecto:

Pero al fin de cuentas, hay que plantearse una pregunta: El Amo que hace allí esta operación de desplazamiento, el viraje bancario del saber del esclavo, ¿tiene ganas de saber? [Y responde:] Por lo que hemos visto en general hasta una época reciente – cada vez se ve menos un verdadero Amo – no desea saber absolutamente nada, desea que eso ande. Entonces, la cuestión es saber cómo el filósofo llegó a inspirarles el deseo de saber (Lacan, 1969-70/1999, p. 22).

Describe el discurso del amo como un intento de totalización, donde el amo es el significante amo/maestro (S1) que pone al esclavo (S2) a trabajar para obtener una plusvalía (a) de la que apropiarse. La ciencia, con su pretensión de alcanzar la totalidad de la realidad, participa de la naturaleza del discurso del amo, sin embargo, es importante recordar que, si bien localiza

sus orígenes en el discurso del amo, insiste en que la ciencia – a pesar de su carácter globalizador – no se adscribe exactamente a este discurso:

La ciencia sólo nació el día en que alguien, en un movimiento de renuncia a este saber, mal adquirido, si puedo decirlo así, extrajo por primera vez la función del sujeto de la relación estricta de S1 con S2, me refiero a Descartes (Lacan, 1969-70/1999, p. 21).

Finalmente, el discurso universitario, heredero del discurso del amo, privilegia el saber. Con dicho discurso Lacan destaca que en la universidad se transmite el saber por los amos-maestros, ya que la función de la universidad es recoger el saber acumulado. El saber universitario a través de la enseñanza acumula y organiza los discursos, cuidando del saber ya constituido e institucionalmente legitimado. Dicho discurso, en la medida en que la posición dominante la ocupa el saber, ilustra el hecho de que detrás de todos los intentos de impartir al otro un saber neutral puede visualizarse el intento de dominio, por lo que el discurso universitario es el paradigma por excelencia de la supremacía del saber, apreciable en la modernidad a través de la ciencia. De hecho:

Ese discurso que yo abrocho intencionalmente como el discurso universitario [...] es también el que muestra en su disposición fundamental sobre qué se asegura el discurso de la ciencia. Dado que observen el S2 tal como ocupa en efecto el lugar dominante del discurso U, como lo escribimos. Es precisamente en tanto que es al lugar del orden, del mandato, al lugar ocupado primeramente por el Amo, que ha venido el Saber (Lacan, 1969-70/1999, p. 109).

Aunque Lacan considera que el discurso de la universidad es heredero del discurso del amo, la universidad puede generar un saber que no esté dominado por el amo. De hecho, el discurso universitario aparece en contrapunto con el discurso de la ciencia, ya que se considera que manifiesta aquello de lo que este último se asegura. El saber, S2, ocupa en él el lugar dominante – el del semblante –, lugar del orden, lugar ocupado primeramente por el amo. Al respecto, Lacan se pregunta: “¿por qué en el nivel de su verdad sólo se encuentra el significante amo S1 en tanto que opera para llevar el orden del amo?” (Lacan, 1969-70/1999, p. 109). La razón es que ha llegado como dominante – en lugar del semblante – “un saber desnaturalizado de su localización primitiva en el nivel del esclavo, por haberse convertido en puro saber del amo, y regido por su mandato” (Lacan, 1969-70/1999, p. 109). En la segunda parte del diagrama, en el lugar que ocupa el esclavo en el discurso del Amo, en el discurso de la ciencia se sitúa la causa del deseo, a, el estudiante. En lo

que refiere a la producción de ese discurso de la universidad, Lacan asigna como determinación las “unidades de valor” concedidas a los estudiantes. El agente ocupa un lugar de saber, el cual se sostiene en una posición implícita de poder. Desde este lugar de saber, el agente se dirige al alumno en tanto que material, objeto de la operación de enseñanza a ser trabajado por el saber. La imposibilidad de producir un sujeto semejante a los ideales y expectativas sociales le impone un límite a las pretensiones de dominio que impregnan ciertos discursos educativos⁶.

Relación al saber y transmisión de saber en la enseñanza universitaria

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Es posible decir que uno de los motivos que dio lugar al surgimiento de la universidad estuvo relacionado con la búsqueda, por parte de estudiantes interesados en el saber, de profesores que les enseñaran⁷. Como bien indica Gómez Oyarzún (1976), desde sus comienzos las universidades fueron reuniones libres de hombres que se propusieron el “cultivo del saber y de las ciencias” (p. 9). La universidad medieval se configura como una comunidad de maestros y alumnos, “unidos por el mismo fin: “aprender los saberes” (p. 12). Ese “cuerpo de profesores y estudiantes consagrados a una rama de los conocimientos humanos tuvieron, originalmente, como derecho el enseñar, derecho que poseía el graduado universitario” (p. 14). Ahora bien, ¿cuál fue el lugar que se le otorgó a la enseñanza y a su reflexión en esta corporación o fraternidad de magistri y discipuli? Es más, ¿de qué manera se encuentran presentes las reflexiones sobre la enseñanza en la universidad o algún modo que lo explicita? Al respecto, Tünnermann (1983) entiende que desde la creación de la Universidad de Berlín (1810) y siguiendo el esquema de Humboldt, la *libertas philosophandi*, se produce una estrecha relación entre docencia e investigación. Ahora bien, el crecimiento de la demanda de ingreso a todas las universidades del mundo se hace muy intensa en el siglo XX, en particular, en la década del 60. La forma de resolver esta situación varió en las diferentes universidades. “Algunas universidades optaron por satisfacer el crecimiento de la demanda profesionalista y otras se ajustaron manteniendo el ternario “investigación-docencia-extensión” propio de la universidad” (Behares, 2011, p. 28). Ahora bien, ¿cuándo empieza la formación de investigadores? “La respuesta más obvia sería que comienza en la universidad” (Behares, 2011, p. 28). Sin embargo, esta respuesta no tiene nada de obviedad. Más aún si

6 Para un estudio en profundidad remito a Sanabria (2007).

7 Para un estudio en profundidad sobre este apartado ver: Fernández Caraballo, 2004 y 2017, y Behares, 2004 y 2011.

nos detenemos en la enseñanza que nos legó Freud (1908/1991), la “experiencia” de investigación es del orden de la pulsión (pulsión de saber)⁸. Al respecto, Chevallard (1991) da una respuesta aproximativa a esa pregunta: la investigación la realiza el científico que está en la universidad y su formación transcurre en una “enseñanza sin transposición”.

Ahora bien, como ya indicamos, se hace necesario diferenciar entre el saber que se produce en la ciencia y aquel que se encuentra en la enseñanza, el cual nos llevará a distinguir entre la “transmisión del saber” y la “transmisión de conocimiento”. De las nociones de enseñanza que se producen en la modernidad (poscartesiana) se encuentra aquella en la que la enseñanza consiste en la “transmisión de conocimiento”, esta implica un proceso de construcción entre los sujetos del conocimiento en secuencias, donde enseñanza se entiende también como “intervención en el aprendizaje”. Hay otra manera de concebir los diferentes saberes que se ponen en juego en la enseñanza a partir de tomar como referencia la propuesta de Chevallard (1991). Este autor propone una epistemología de la didáctica (enseñanza) desde el concepto de transposición didáctica; es decir que se desprende claramente la necesidad de definir para la didáctica una teoría en el campo del saber de la ciencia con una determinación materialista⁹. Desde el momento en que la didáctica no es del mismo orden que lo didáctico, Chevallard (1991) describe el “sistema didáctico” de una forma totalmente diferente a los planteos tradicionales de la didáctica alineados a teorías psicologistas, centradas en la relación enseñanza-aprendizaje. Dicho sistema didáctico está conformado por tres lugares: enseñante, alumno y saber (S, P, E del francés: professeur, élève, savoir), y propone rescatar el elemento Saber y crear el concepto de transposición didáctica. La didáctica contiene un objeto que se instala entre el objeto real y el objeto de conocimiento; un objeto diferente al de las ciencias de la naturaleza. De hecho, se desprenden dos grandes conceptos de saber: el saber sabio (el saber de la ciencia) y el saber enseñado, que luego serán articulados con un tercer saber: el saber del sujeto didáctico y el saber del enseñante.

Chevallard (1991) entiende que no es al científico a quien le corresponde dar cuenta de cómo debe ser enseñado el saber que se produce en la ciencia. El trabajo a realizar desde la didáctica será el dar cuenta cómo debe ser enseñado el saber que se produce en la ciencia. Para muchos autores, la especificidad del tratamiento didáctico del saber ha implicado el olvido de esa invariancia entre ambos saberes (el de la academia y el del didacta), y para Chevallard (1991) la materialidad de la didáctica se encuentra, justamente, en ese quiebre. Es, precisamente, la transposición didáctica una de las condiciones que determina

8 Como es bien sabido, quienes programan y planifican la enseñanza primaria y secundaria no se proponen formar investigadores. Que algo de eso ocurra en dichas instituciones es por añadidura.

9 Para un examen detallado respecto de estas afirmaciones ver: Behares, 2008 y Fernández Caraballo, 2008.

la posibilidad de un análisis del sistema didáctico. De esta forma, también, se procede a diferenciar los lugares que ocupan el científico, el didacta, el maestro y el alumno, en relación con el saber.

Además, Chevallard (1991) introduce otro recorte de saberes a través de dos conceptos fundamentales: el de cronogénesis y de topogénesis (y, asociados a estos, los de preconstrucción y posterioridad)¹⁰. En el sistema didáctico existe la creación de un texto de saber y la programación de un tiempo didáctico. Para desarrollar el programa de adquisición del saber se hace necesaria la exclusión de los orígenes que dan lugar a ese texto. En la programación de la adquisición del saber también se produce una exclusión: la de cada sujeto didáctico y por lo tanto del tiempo subjetivo. El autor desarrolla una diferenciación entre el tiempo de enseñanza y el tiempo de aprendizaje, y señala que entre estos tiempos media la anticipación. La diferencia entre el enseñante y sujeto didáctico está en relación, precisamente, con el tiempo del saber. La relación que se establece entre el saber y el tiempo es un elemento central del proceso didáctico. Para dar cuenta del tiempo en su estructura particular es necesario tener presente los lugares (la topogénesis).

Hay dos regímenes del saber articulados en sincronía para permitir el tiempo didáctico “legal”. El tiempo de aprendizaje no es simplemente acumulativo, progresivo. Vale decir que tiempo y lugar son los dos elementos fundamentales para que algo del orden del acontecimiento didáctico (en tanto acontecimiento subjetivo) tenga lugar¹¹. El Saber subjetivo solo es posible en ese modo temporal, entre retroacciones y anticipaciones y no desde una cronología preestablecida. Con relación a los lugares que ocupan el enseñante y el sujeto didáctico, Chevallard (1991) introduce la descripción de un lugar que le permite dar cuenta de aquello que sucede en la relación de enseñanza (entre el maestro y el alumno): “cuando se establece una relación de enseñanza, el profesor no sólo se constituye en un “supuesto saber”¹², sino también en un “supuesto anticipar” (p. 82). Situar al saber que está en juego como elemento tercero ordena lugares a la vez que se presenta en su dimensión de objeto.

Esta radical asimetría de posiciones es estructural (implica relaciones entre esos tres elementos). Es ese aspecto de la enseñanza que tiene que ver con el lugar del que enseña como lugar transferencial y surge de la relación que se instaura entre los sujetos con el saber. Para el sujeto no hay posibilidad de

10 Término que Chevallard extrae de Freud (1901/1991) en relación con las nociones de temporalidad (anticipación, posterioridad, etc.).

11 Chevallard está haciendo uso de las nociones de tiempo lógico que propone Lacan (1945/1993).

12 Chevallard está emulando el concepto de *Sujet supposé Savoir* acuñado por Lacan para dar cuenta de aquello que sucede en el proceso analítico (la transferencia): “En cuanto al sujeto que se supone que sabe existe en algún lado, hay transferencia” (Lacan, 1964/1995, p. 212). No designa al analista, sino al lugar que el analista puede llegar a ocupar. Lo que constituye esa posición del analista es una relación particular con el Saber (Lacan, 1960-61/2003).

colmar la falta y dicha falta es la que anima el deseo. Lacan (1960-61/2003), en el Seminario. La transferencia, subraya la relación de la angustia con el deseo. La angustia es un modo de sostener el deseo cuando el objeto está ausente y a la inversa, el deseo es un remedio para la angustia, algo más fácil de soportar que la angustia misma. En el Seminario. La angustia (Lacan, 1962-63/2006) sostiene que la angustia no es sin objeto. De hecho, involucra un tipo distinto de objeto, un objeto que no puede simbolizarse del mismo modo que todos los otros. Este objeto es el objeto causa de deseo.

Ahora bien, ¿de qué manera se presentan la angustia y el deseo en relación con la enseñanza? Al respecto, Behares (2010) señala que la angustia en el enseñante (y agregamos, también en el enseñando) “no es distinta a la angustia del saber. De hecho, todo saber es un registro faltante y por eso es que maestros y discípulos se unen en esa falta, es allí donde están” (p. 5). Frente a ese saber que no se sabe, el sujeto se sitúa en el deseo de la enseñanza.

REFERENCIAS

Álvarez Rodríguez, A. (2001). La verdad literal: judaísmo y ciencia en Lacan, In Cuaderno de Materiales. *Filosofía y Ciencias Humanas*, 15, junio-octubre. <http://www.filosofia.net/materiales/num/num15/num15b.htm>.

Behares, L. E. (Dir.). (2004). *Didáctica mínima*. Los acontecimientos del saber. Psicolibros Waslala.

Behares, L. E. (2008). Para una teoría de la enseñanza a la altura del sujeto: la articulación après-coup. In N. Leite y F. Trócoli (Orgs.). *Um retorno a Freud*. Mercado de Letras.

Behares, L. E. (2010). *Saber y terror de la enseñanza*. Psicolibros Waslala.

Behares, L. E. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento*. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Biblioteca Plural, Udelar.

Cavalcanti, J. D. (2020). Le rapport au savoir: émergence, propagation et institutionnalisation en tant que notion dans les domaines des Sciences de l'Éducation et des Didactiques. *Academia*, 19, ISSN 2241-1402. <http://hepnet.upatras.gr>

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Del saber sabio al saber enseñado. Aique.

Fernández Caraballo, A. M. (2008). Un estudio sobre el lugar del saber científico y el saber enseñado en la didáctica. In L. E. Behares (Dir.). (2008). *Didáctica mínima*. Los acontecimientos del saber. (pp. 85-122). Psicolibros Waslala.

Fernández Caraballo, A. M. (2012). El lugar de la verdad en el discurso universitario. In N. Leite, J. G. Milán-Ramos y M. R. Salzano (Eds.). *De um discurso sem palavras*. (pp. 565-572). Mercado de letras.

Fernández Caraballo, A. M. (2017). *La tutoría académica: discurso, estructura y acontecimiento*. El caso de la Udelar. FHCE, Departamento de Enseñanza y Aprendizaje.

Freud, S. (1901/1991). Psicopatología de la vida cotidiana. Cap. IV. Recuerdos de infancia y recuerdos encubridores. In J. Strachey (Comp.). (1991). *Sigmund Freud*. Obras Completas. Tomo VI. (pp. 48-56). Amorrortu Editores.

Freud, S. (1908/1991). Sobre las teorías sexuales infantiles. In J. Strachey (Comp.). (1991). *Sigmund Freud. Obras Completas*. Tomo IX. (pp. 183-202, 1991). Amorrortu Editores.

Gómez Oyarzún, G. (1976). *La universidad: sus orígenes y evolución*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Kojève, A. (1947/1988). *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*. Editorial La Pleyade.

Koyré, A. (1966/1998). *Estudios galileanos*. Siglo XXI.

Lacan, J. (1945/1993). El tiempo lógico y el aserto de la certidumbre anticipada. In J. Lacan, (1966/1993). *Escritos 1*. (pp. 187-203). Siglo XXI.

Lacan, J. (1960/1993). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano. In J. Lacan (1966/1993). *Escritos 2*. (pp. 773-807). Siglo XXI.

Lacan, J. (1960-61/2003). *El Seminario*. Libro 8. La transferencia. Paidós.

Lacan, J. (1962-63/2006). *El Seminario*. Libro 10. La angustia. Paidós.

Lacan, J. (1964/1995). *El Seminario*. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Paidós.

Lacan, J. (1965/1993). La ciencia y la verdad. In J. Lacan (1966/1993). *Escritos 2*. (pp. 834-858). Siglo XXI.

Lacan, J. (1969-1970/1999). *El Seminario*. Libro 17. El reverso del psicoanálisis. Paidós.

Sanabria, A. (2007). El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario. *Revista Paradigma*, 28(2). http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1011-225120070002&lng=es&nrm=iso,

Tünnermann, C. (1983). *Estudio sobre la teoría de la Universidad*. Editorial Universitaria Contemporánea.

Vercellino, S. (2014). La “Relación con el saber”: revisitando los comienzos del concepto. *Revista Pilquen*, Sección Psicopedagogía, año XVI, 11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6775632>.

CAPÍTULO 15

LA NOCIÓN DE RAPPORT AU SAVOIR, UNA HERRAMIENTA CLAVE PARA EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA

*Ana Zavala*¹

Étudier le rapport au savoir est étudier les pratiques de savoir en situation. Façons de dire, façons de faire pour penser et agir, pratiques de savoir selon les conditions sociales.
(Jacky Beillerot. Note sur le modus operandi du rapport au savoir, p. 150).

Introducción: Una noción apropiada para entender ‘clínicamente’ el mundo educativo y de la formación profesional

En este artículo² me interesa abordar la noción de rapport au savoir desde un ángulo particular: el de sus potencialidades en tanto herramienta de análisis para la práctica de la enseñanza, y en particular la de la historia. La noción de rapport au savoir no nació en realidad en el mundo educativo ni en el de la formación profesional docente en los que está bien instalada desde hace décadas. Claudine Blanchard-Laville (2013, p. 123) habla de una ‘noción federativa’ que da lugar a acepciones y usos bastante diferentes. Por su parte, Bernard Charlot (2006), en un pequeño texto en el que da cuenta de sus acercamientos y distanciamientos (y los colegas del equipo ESCOL) con la línea de Jacky Beillerot (y sus colegas de París X) nos ilustra con toda claridad la amplitud de posibilidades – en sentido y en orientación – que tiene una noción de la riqueza de rapport au savoir. A los fines de este trabajo me interesa sin embargo más el lado ‘epistemológico’ del pensamiento de Beillerot que el sociológico del de Charlot en sus distintos escritos.

Tengo que decir que no ha dejado de sorprenderme por ejemplo que – aparentemente ajeno a la problemática de la historia conceptual (por la cual

1 CLAEH – Uruguay.

2 Agradezco muy especialmente a las profesoras Mariana Acosta y Carola Godoy por los invalorable comentarios y sugerencias hechos al manuscrito de este capítulo.

el ámbito francófono no muestra mayor interés) – Beillerot (1996, p. 52) se permita abordar la cuestión diciendo que antes que nada los conceptos tienen historia, y que lo que significan finalmente está hecho de la mirada del hablante o del lector, de su mundo, de su historia personal. Es verdaderamente llamativa la sintonía con el Gadamer (1998, p. 81) que dice que tal vez la filosofía deba ser una historia de los conceptos, con el Koselleck que hizo de esta mirada una corriente historiográfica, y antes que ellos con el Wittgenstein (1958/1999, p. 43) que decía que ‘el sentido de una palabra es su uso’. En palabras de Beillerot: “aucun mot n’est seul. Aucun mot n’est orphelin. Chacun a la lignée, son histoire (et sa maltraitance), ses accapareurs et ses spécialistes” (1996, p. 52). En un capítulo en el cual el saber alrededor del cual girará todo el análisis es precisamente la historia, su valor se ve acrecentado.

Sin duda este tipo de consideraciones ponen – a todos los que nos acercamos a esa noción – en una especie de obligación intelectual de tratar de precisar el sentido que tiene en nuestros trabajos de análisis y teorización de las realidades educativas y de formación profesional docente. En múltiples trabajos de análisis de las situaciones educativas ampliamente orientados por una perspectiva clínica – en los cuales la primera persona del singular es moneda corriente – es con seguridad la línea de los autores nucleados en torno a la mirada fundadora de Jacky Beillerot la que me/nos ha resultado más potente y apropiada como herramienta de análisis. En este sentido, como veremos, tanto en relación a la práctica de la enseñanza analizada por quien la lleva a cabo como en relación al trabajo de acompañamiento en distintos momentos de la carrera profesional (desde los primeros pasos hasta la tesis de maestría, pasando por muchas instancias intermedias), la noción de *rapport au savoir* se ha convertido en una invalorable herramienta de análisis.

Este capítulo se desarrollará en tres partes. La primera de ellas está enfocada en el *rapport au savoir* del sujeto que enseña su saber (la historia, en este caso) a otros en un aula. La segunda entra – figurativamente hablando – en el salón de clases donde la noción de *rapport au savoir* nos ha ayudado en múltiples ocasiones a entender no ya el juego entre el saber historiográfico y el saber sabido, aprendido por alguien que se lo ha apropiado, sino la relación que existe entre éste último y la versión que ha decidido ofrecer a sus alumnos para darle ‘contenido’ a su curso. En la tercera entrarán los alumnos en escena lo que nos permitirá dar cuenta de cómo nos hemos servido de la noción de *rapport au savoir* como herramienta interpretativa de gran peso a la hora de dotar de sentido tanto a las producciones estudiantiles como a distintos momentos de interacción entre ellos o con su profesor. Una breve conclusión cerrará el capítulo.

Enseño historia porque...

Como nadie puede enseñar a otro lo que no sabe, es importante empezar por hacer foco en la relación que existe entre un sujeto que enseña y sus saberes, esos que nutren lo que enseña en sus clases. Para esto, tendríamos que tratar por todos los medios de esquivar las miradas simplistas que colocan de un lado ‘la historia’ y del otro ‘el saber del profesor’, antes que nada porque tendríamos que hablar de ‘las historiografías’ (no es necesario profundizar en su diversidad) y ‘los profesores’, individualmente considerados como personas capturadas en momentos singulares de acción. También tendríamos que hacer un esfuerzo por tratar de alejarnos de la idea de que con una sola herramienta de análisis es suficiente para enfrentarnos a acciones humanas complejas como pueden ser tanto el aprender saberes como el enseñarlos a otros en distintos momentos y circunstancias.

Las relaciones entre un sujeto lector/aprendiente y un texto han sido analizadas desde muchos puntos de vista tanto por la hermenéutica o la semiótica como por distintas corrientes de la psicología. Desde mi punto de vista, lo interesante y lo poderoso de una noción como *rapport au savoir* es que tiene la posibilidad de articularse y potenciar los aportes de las distintas miradas de la hermenéutica, por ejemplo. Llama la atención que mientras que Beillerot propone que ‘le savoir c’est l’apprenant qui le crée, le fabrique, le produit, l’invente’ (2000, p. 42), Gadamer propone que la comprensión no es meramente reproductiva, sino productiva, concluyendo que cada vez que comprendemos lo hacemos de manera diferente (2003, pp. 366-7). La noción de *rapport au savoir* se vuelve así una especie de organizador de todas las demás que puedan ser convocadas para la ocasión. Ha sido pues apoyándonos en herramientas de este tenor, y en muchas otras que hemos podido indagar – cada uno a su manera – en asuntos que implican dar cuenta de la singularidad del interés, de la pasión, o de la aversión o indiferencia por algún aspecto de la historia, esa que luego enseñamos o no en nuestras clases.

Tomaré entonces tres aportes de Beillerot que contribuyen – en su calidad de herramientas de análisis – a dar sentido a ‘saber historia’. En primer lugar me interesa expresar cuántas veces en el curso de trabajos de análisis relativos a la práctica de la enseñanza de la historia aparece la idea de deseo de saber en el sentido que la plantea Beillerot (1996, pp. 72-73), es decir como una de las bases del *rapport au savoir*, inseparable para él de la relación de objeto. Si existiera una manera mecánica, formalizada, de explicar por qué alguien se acerca a un libro de historia o a una clase, lo disfruta o decide olvidarlo, todo sería más sencillo. Pero cuanto más indagamos en la práctica del análisis de la práctica de la enseñanza, más nos encontramos con combinaciones singulares

de motivos, deseos, incluso intenciones a futuro –fantasmas incluidos– que nos empujan hacia el lado de las miradas clínicas si queremos tratar de entendernos a cada uno de nosotros en toda su singularidad.

En realidad es muy difícil imaginar un profesor de historia al que, justamente, no le guste la historia pero igual lleva años en la profesión o piensa llevarlos. Lo mismo pasa con los historiadores, algunos de los cuales son o han sido también profesores de historia, y todos han sido alumnos en alguna clase en la cual había por un lado un profesor y por otro unos libros en los cuales había que estudiar para poder aprobar los cursos y tal vez para verdaderamente aprender historia. En todos los casos ha sido con seguridad el deseo de saber algo o nada – y el placer o el desplacer de estar en contacto con esos saberes – el que los ha llevado a finalmente saber algunas cosas acerca del pasado y a dejar pasar otras que estando igualmente ahí afuera no llegaron a conmover ninguna fibra en el sujeto, más allá de su edad. La forma en que esto ha pasado, la devela el análisis de cada situación.

En segundo lugar deseo comentar en cuántas ocasiones nos encontramos con un juego superpuesto de relaciones de poder y sumisión referentes al saber que hemos elegido como sustento de nuestra práctica profesional. Si por un lado Beillerot plantea (2000, p. 46) que en definitiva al aprender algo nos sometemos tanto a las preguntas como a las respuestas que otro planteó antes que nosotros, también nos hace ver el ejercicio de poder que implica la relación de objeto y el deseo de dominio de ese objeto (1996, p. 70-71), que en este caso es algún tramo en particular del saber histórico. Es con la ayuda de estas herramientas que muchos hemos llegado a ver con claridad por qué preferimos algunos períodos o corrientes historiográficas y hasta qué punto por alguna razón no somos del todo críticos con la obra de algunos historiadores, tal vez sin poder separar el deseo de saber o del de no saber. Lo mismo para dar cuenta de la sumisión a una autoridad que nos resulta incuestionable o del poder que nos permite de dejar de lado a figuras ampliamente consagradas en el mundo académico. El Ricœur de *l'homme capable* (2006, p. 123) asoma en el horizonte y aporta para ir más profundo en esta cuestión.

Finalmente, podemos abordar una arista más compleja en tanto apunta a la dimensión identitaria del sujeto. Beillerot afirma contundentemente que no se tiene una relación con el saber, sino que se ES su rapport au savoir (2000, p. 49). Autores como J.-M. Barbier (1996, p. 12) reconocen a los conocimientos como componentes identitarios, diferenciándolos de los saberes. Como herramienta de análisis es también la más difícil de manejar, en tanto la identidad profesional no es estrictamente el objeto del análisis de la práctica de la enseñanza. Sin embargo, la mirada desde lo identitario en relación con los saberes sabidos y valorados como apropiados para trabajar en clase ha

dado a menudo frutos muy valiosos. Pequeños grandes combates por mantener viva la memoria de personajes o acontecimientos han estructurado y seguirán estructurando desde la selección historiográfica hasta la propuesta de ejercicios, como lo hacen obviamente lo inasible de los gestos corporales, la mirada o la entonación de la voz... ese día... para ese tema...

Es pues este complejo entramado conceptual el que, transformado en herramienta de análisis nos permite acercarnos a ese sujeto que ama la historia, la ha estudiado y la sabe hasta cierto punto, y que además ha decidido ser profesor de historia. Enseñará, sin embargo, tan solo una parte de todo lo que sabe, y en una versión de su saber que es, necesariamente, una versión de la versión del saber de otros – los historiadores y sus ‘fuentes’ – que está en los libros de historia. Lo que no sabían o eligieron no contar, analizar, debatir, queda por definición fuera de cualquier escenario posible.

Saber y enseñar desde de lo que cada uno sabe

Un abordaje clínico, y más si se apoya en una noción como *rapport au savoir*, tiene que poder superar la idea de que lo que se enseña en clase de historia es un todo homogéneo y en el fondo inespecífico de conocimientos respecto del pasado. En realidad lo que cualquiera de nosotros puede saber acerca del pasado lo ha leído en un libro de historia, de un historiador que la mayoría de las veces habla de acontecimientos que sucedieron siglos o milenios antes de que llevara a cabo su investigación y escribiera su libro. Seguramente nadie, ni los propios historiadores, ha leído todos los libros de historia que se han escrito, aunque tal vez en la perspectiva más restringida de un cierto período, esto pueda ser más o menos posible.

El análisis de la práctica de la enseñanza nos ha enfrentado en primera instancia al hecho de que existe un sujeto activo que ha decidido acercarse a un corpus de saberes y ha aprendido, a su manera, una parte de todo eso. Luego, nos enfrenta a un segundo proceso de reconfiguración discursiva que tiene unos destinatarios particulares: los alumnos, en una circunstancia particular, que puede ser el curso, el grupo, la institución educativa, el programa o un proyecto personal o colectivo respecto de la enseñanza de la historia o de una temática en particular. Podemos pensar también en las 5000 palabras que tiene que tener este artículo y en los mecanismos que hicieron que algunos saberes quedaran fuera, otros fueran abordados con más profundidad, y otros solo superficialmente.

Claudine Blanchard-Laville (2013, p. 127) sugiere por un lado que un profesor no enseña tanto sus saberes como su *rapport au savoir*, y por otro que ese *rapport au savoir* se actualiza en la singularidad de los actos de enseñanza

(2009, p. 15). Naturalmente que esto no quiere decir que los profesores nos ocupemos de hablar con los estudiantes acerca de cómo sentimos que nos relacionamos con la historia, sino más bien, que sea cual sea la forma en que abordemos los temas del curso, siempre tienen un aire a nuestro rapport au savoir, que de hecho es tan singular como los temas y las miradas historiográficas sobre ellos, porque en el fondo dan cuenta del rapport au savoir de sus autores. Nos ha quedado claro sin embargo que en muchos casos la noción de rapport au savoir es solamente la puerta de entrada, y que para seguir avanzando necesitamos echar mano a otras herramientas, algunas veces provenientes de la filosofía, otras de la hermenéutica, etc. Hemos visto también cómo en muchas oportunidades existe un momento en la clase para dar cuenta (tal vez solo comprensible para uno mismo) del sabor que ese saber tiene para quien está hablando como profesor, o de cómo siente su sentido (Beillerot, 2000, p. 305).

Me interesa por otra parte enfocarme en dos ideas de Blanchard-Laville que, en profunda vinculación con la noción de rapport au savoir, tienen la capacidad de aportar a la profundidad de una tarea de análisis de la práctica de la enseñanza. Se trata de las nociones de envoltura psíquica y de transferencia didáctica que en sus trabajos aparecen estrechamente relacionadas. Blanchard-Laville (1997, p. 155) entiende que partiendo de su rapport au savoir cada profesor tiene la capacidad de crear una envoltura psíquica que delimita un espacio psíquico didáctico, cuya forma y límites aparecen moldeados por la potencia de la transferencia didáctica (1997, p. 159). Estos conceptos nos han permitido situar el análisis de la práctica de la enseñanza en una especie de encrucijada, en la cual están por un lado el profesor y sus saberes adquiridos y jerarquizados de modo absolutamente personal, y del otro no ya la fantasía de tenerlos, sino la de tener la posibilidad de pasarlos a otros, atravesados a la vez por la perspectiva del profesor sobre el saber y por la que imagina/desea que logrará hacerlos comprensibles, y tal vez hasta deseables para sus alumnos.

Desde mi punto de vista esto quiere decir que no sólo operamos cuantitativamente sobre nuestros saberes a la hora de enseñarlos en una clase, sino que hay también una dimensión cualitativa que posiblemente se mantenga más idéntica a sí misma de lo que nos imaginamos. Tal vez alcance con echar mano a la noción de rapport au savoir y pensar que un abordaje extenso y minucioso de un tema o una síntesis extrema podrían conservar un buen aire de familia a pesar de la diferencia en cantidad de conceptos, nombres, datos, fechas o ejemplos precisos. En este punto, no hemos podido dejar de hacer interactuar la noción de rapport au savoir con por lo menos alguna filosofía de la historia para darnos análisis más profundos de situaciones de clase. Sabemos también que al analizar el enfoque de una clase, la selección de materiales o incluso

algunos momentos de interacción con los estudiantes nos hemos encontrado muchas veces con la presencia de lo que Claudine Blanchard-Laville llama ‘rapport traumatique au savoir’ (1997, p. 169).

Finalmente, no deberíamos olvidar que la práctica de la enseñanza moviliza más saberes que aquellos que están consignados en el programa del curso. La psicología, la lingüística, la sociología, la filosofía y obviamente las didácticas, nos han puesto a disposición un gran corpus de saberes respecto del sentido de la educación, de la enseñanza de la historia en particular, de las posibilidades – dependiendo muchas veces de criterios metodológicos – que tienen los alumnos de aprender o no un cierto conocimiento. Podemos pensar que lo mencionado anteriormente respecto del deseo y la relación de objeto aplica también para este tipo de saberes, y que en definitiva es posible que la tarea de análisis permita asignarle algún peso en la selección de los contenidos, en la propuesta de ejercicios, en la evaluación.

Hasta aquí hemos abordado cuestiones relativas a las posibilidades de la noción de rapport au savoir constituida en herramienta de análisis a la hora de dar cuenta de los diferentes modos en los que un profesor se relaciona con un saber – la historia en nuestro caso – y de qué manera esa particular relación moldea sus propuestas de enseñanza. Como lo afirma Beillerot en el acápite de este capítulo, lo que tiene sentido es ver al rapport au savoir en situación, así que completaremos el círculo dando cuenta de las potencialidades de esta noción para poner bajo análisis algunas instancias interactivas con los estudiantes.

Porque cada uno de ellos es también su propio y singular rapport au savoir

Incorporar la noción de rapport au savoir al análisis de distintos momentos de interacción durante la clase ha representado siempre un gran desafío. Implica, antes que nada, romper con las perspectivas que vinculan causalmente las acciones de enseñar y de aprender, permitiéndonos hacer foco en lo que podemos entender como el vínculo de un alumno con un saber en particular y no en si podemos comprobar que aprendió lo que le enseñamos, tal cual querríamos que lo aprendiera. Esto no implica dejar de lado las intencionalidades de la enseñanza, cualesquiera sean, sino centrar los análisis en la interacción entre dos sujetos cuyos rapports au savoir tal vez contrasten y tal vez no tanto.

Cuando abordaba el tema nazismo llevaba a clase un ejemplar de “Mi Lucha” para leer y comentar algunos fragmentos. Eso lo hice durante muchísimos años. Solamente una vez, un alumno, que llamaré Nicolás, me pidió tomar el libro en sus manos cuando había terminado de trabajar con él. Quedó como

atrapado por el libro, leyéndolo desde la primera página, siguiendo las líneas con el dedo índice. No escuchó nada de mi clase, y al terminar me preguntó si lo volvería a llevar a la siguiente. Aunque no lo necesitaba en ese grupo, lo tenía conmigo y se lo presté. Misma escena que la clase anterior. Al final de la clase le dije que no lo traería más porque me lo había pedido otra profesora. A lo largo de los años he pensado a menudo en el fondo contratransferencial de esa decisión que no armonizaba del todo con la del comienzo de la clase.

Todo el énfasis de mi clase estaba en trabajar acerca de la presencia de las grandes conceptualizaciones del nazismo en el texto de Hitler, tratando de dejar en claro que la consolidación del régimen iba más allá de la publicación de una obra emblemática. Como tantos profesores frente a otros temas del siglo XX – y tratando de esquivar los enfoques demonizadores sobre el nazismo – me sentía obligada a articular el horror con la racionalidad historiográfica que organiza los eventos con un cierto sentido. En lo íntimo, me interesaba que no pudieran pensar que yo hubiera estado de acuerdo si hubiera vivido en Alemania en esa época. Sin embargo tengo la sensación que para Nicolás las cosas eran diferentes, aunque jamás las pusimos en palabras. Nunca le pregunté por qué le interesaba tanto ese libro (nunca me pidió otros que llevé a clase) y él no discutió la orientación del curso sobre el tema. La materialidad observable de la situación, desde el gesto de pedirme el libro hasta su actitud corporal me decían que para él significaba mucho, mucho más que una simple curiosidad por un tema tabú. De hecho me permitía pensar que quería leer el libro, y también tocarlo con cuidado. Tengo la impresión de que su rapport al nazismo estaba más allá de cualquier cosa que yo pudiera argumentar acerca de las debilidades de una teoría de la raza superior o de su derecho a someter a las que consideraba inferiores.

Desde el punto de vista de la noción de envoltura psíquica, tendría que decir que parece que no los envolvía a todos – o no a todos de la misma manera porque tal vez Nicolás pensó que si yo tenía el libro, lo había leído y lo llevaba a clase, era porque me gustaba... porque me gustaba [todo lo de] la historia. Lo singular de esta situación es la percepción de que alguien quedaba por fuera, invitándome inquietantemente – en el sentido freudiano de Unheimlich – a pensar en cuántos más tampoco estaban siendo envueltos, solo que no dejaron pistas tan claras de su no-presencia dentro del espacio psíquico de la clase. Puedo pensar que de alguna manera sobreviví a lo que podía ser entendido por mí como un ‘ataque’ por parte de Nicolás, devolviendo, al menos en primera instancia un mensaje de tolerancia al llevar el libro a la clase siguiente – y dárselo – no molestándolo mientras lo leía y no atendía la clase que ya era sobre otro tema. Finalmente, haber tomado la decisión de no volver a llevarlo creo que representa en cierta forma un intento de reparar las

fisuras del espacio psíquico de la clase, tratando de retomar el control sobre la validez de los contenidos de enseñanza del curso.

Por otra parte, los componentes identitarios de mi propio rapport au savoir relativo al nazismo como ideología y como régimen creo que en cierta forma dejaron fuera la invitación de Nicolás a considerar que “Mi Lucha” podía ser una lectura apasionante, más allá de su utilidad como material para la clase de historia. Está claro que yo no puedo hablar de su rapport au savoir por fuera de una dimensión interpretativa de la acción del otro, porque no es más que eso: lo que entiendo que puede haber sido y no lo que fue. En este punto, es más bien la filosofía la que suministra herramientas poderosas, pero absolutamente coherentes con la noción de rapport au savoir tal como la vengo manejando. En todo caso, tener la posibilidad de pensar la actitud de Nicolás como relacionada con su propio y personal rapport au savoir le da un espesor particular al análisis y lo aleja de algunos mecanicismos estériles que solo giran en torno a enseñar – a todos – como ‘causa’ y aprender – cada uno – como ‘su consecuencia’. Considerar las cosas así también es cuestión de rapport au savoir, rapport a esos saberes que por alguna razón no logran entrar en mi canasta de herramientas de análisis de la práctica de la enseñanza.

He presentado esta situación solamente a los efectos de acercarnos de alguna manera al campo de análisis en el cual una noción como rapport au savoir se muestra especialmente fructífera. La situación en sí misma habilitaría sin duda un análisis mucho más extenso, haciendo recurso a una variedad mucho más grande de herramientas. Mi intención ha sido la de mostrar a la vez la fecundidad de la noción de rapport au savoir y el hecho que, como cualquier herramienta de análisis, funciona mejor en compañía de otras.

Conclusión: Rapport au savoir como herramienta de enlace con otras herramientas de análisis

Posiblemente sea la idea de que la práctica de la enseñanza – por ejemplo la de la historia – moviliza distintos tipos de saberes la que nos permita valorar la importancia de una noción como rapport au savoir. Lo hemos visto al tratar de acercarnos a la forma en que un profesor conoce/se apropia/aprende lo que luego ha de enseñar a sus alumnos. Lo hemos visto a su vez en relación a la forma en que construye una versión de su propio saber sobre la cual desplegar su trabajo profesional, desde el discurso de la clase (incluidos materiales de todo tipo y ejercicios de ejercitación o de evaluación) hasta el propio trabajo de análisis de esa práctica. También lo hemos visto al tratar de acercarnos a esos otros saberes provenientes de campos muy diversos, como la filosofía, la psicología, la lingüística o la sociología, porque es seguramente su rapport

au savoir lo que le permite hacer de esos saberes apoyos para la concepción del trabajo o herramientas de análisis tanto antes como después de la clase.

Para cerrar este trabajo me interesa especialmente señalar que en el fondo, seleccionar, jerarquizar, o reconstruir discursivamente el trabajo de uno o varios historiadores para montar sobre esto una clase o un curso es una tarea similar a la de seleccionar, jerarquizar, etc. el trabajo de algunos pensadores para convertirlo en la herramienta de análisis apropiada en el día de hoy para analizar una clase en particular y no otra. Si en lugar de la situación planteada con Nicolás y ‘Mi Lucha’ hubiera planteado otra (‘Profe, ¿los egipcios no se daban cuenta que lo del Nilo no tenía nada que ver ni con el Faraón ni con los sacerdotes?’), con toda seguridad las herramientas de análisis no hubieran sido exactamente las mismas. Sin embargo, creo que la noción de rapport au savoir hubiera estado allí, ‘federando’ al análisis de las miradas historiográficas, la opción por una y no por otra orientación filosófica, así como el repaso a mi propio discurso de aula que tengo que suponer que había abierto la puerta a esa pregunta. Está claro que otro profesor, con otras lecturas y con otro rapport au(x) savoir(s), hubiera hecho las cosas tal vez de otra manera, en la clase y en el análisis.

Sigamos pues el consejo del propio Beillerot (1996, p. 158) y que cada uno reinvente esta noción para volverla cada vez más potente en el curso de sus trabajos de análisis de la práctica de la enseñanza.

REFERENCIAS

Barbier, J.-M. (1996). Introduction. In J.-M. Barbier (Éd.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. (pp. 1-17). PUF.

Beillerot, J. (1996). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi (Éds.). *Pour une clinique du rapport au savoir*. (pp. 51-74). L'Harmattan.

Beillerot, J. (1996). Note sur le modus operandi du rapport au savoir. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi (Éds.). *Pour une clinique du rapport au savoir*. (pp. 145-158). L'Harmattan.

Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. In J. Beillerot et al. *Formes et formations du rapport au savoir*. (pp. 39-57). L'Harmattan.

Beillerot, J. (2000). Savoirs et plaisirs, In J. Beillerot et al. *Formes et formations du rapport au savoir*. (pp. 303-317). L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C. (2009). Préface, In C. Blanchard-Laville et P. Geffard (Éds.). *Processus inconscients et pratiques enseignantes*. (pp. 11-17). L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C. (2013). Du rapport au savoir des enseignants. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 3/1, 123-154.

Charlot Bernard, (2006). La question du rapport au savoir: convergences et différences entre deux approches, *Savoirs*, 1/10, 37-43.

Gadamer, H.-G. (1998). *El giro hermenéutico*. Cátedra.

Gadamer, H.-G. (2003). *Verdad y Método*. Sígueme.

Ricœur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica.

Wittgenstein, L. (1958/1999). *Investigaciones Filosóficas*. Atalaya.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

CAPÍTULO 16

EL “OFICIO” DE ALUMNO Y LA RELACIÓN CON EL SABER EN EL CONTEXTO DE LA SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA: investigación teórica

María Victoria Alzate Piedrahita¹
Miguel Ángel Gómez Mendoza²

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Se exponen los resultados de una revisión documental que tuvo como objetivo articular dos dimensiones que identifican la experiencia escolar hoy: el “oficio” de alumno y la “relación con el saber” en el contexto de la sociología de la infancia. Para tal efecto, se plantean tres momentos argumentativos. (a) En un primer momento se esbozaran las ideas fundamentales que han conducido a la elaboración de las concepciones modernas de la infancia en el contexto del surgimiento de la sociología de la infancia (“Childhood Studies” de tradición anglosajona; la “Sociologie de l’enfance” de tradición francófona y la “nueva” sociología de la infancia de tradición hispanoamericana). (b) En un segundo momento, se argumentará cómo, en particular las tradiciones francesas y anglo-sajonas, han tomado en serio las posiciones y representaciones de los niños y niñas y ofrecen una concepción renovada de la socialización de la infancia escolarizada, en particular, del alumno, esto es del niño reconocido en tanto sujeto histórico y donde la socialización remite a complejos procesos de auto-construcción social e individual en el marco de la escolaridad (“oficio” de alumno). En consecuencia, la sociología que se inspira en este nuevo paradigma se distancia de la representación del alumno reducido a un mero objeto pedagógico para interesarse en las condiciones sociales requeridas en el aprendizaje y la negociación de normas escolares implícitas o explícitas que le permitan al alumno aprender, vivir la experiencia y ejercer su “oficio” de alumno en el contexto escolar. La noción de “oficio” de alumno permite plantear una vez más la construcción grupal e individual del saber escolar a través de relaciones de diferenciación (alumno-profesor y alumno-alumno) y así llegar a una dominio individual de la experiencia escolar, es decir, llegar a asumir el “oficio” de alumno como condición para

1 Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia Maestría en Infancia.

2 Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia Maestría en Infancia.

realizar exigentes tareas que le demanda la escuela. (c) En un tercer momento se pretende mostrar cómo la tradición de los estudios de la “relación” con el saber (Bernard Charlot, Elisabeth Bautier y Jean-Yves Rochex, entre otros), ofrece elementos para pensar la experiencia escolar individual sobre la lógica de encaminamiento donde las finalidades de las tareas a escolar (aprendizaje del “oficio” de alumno) ocupan un lugar destacado de realización de ejercicios para el desarrollo del yo en el contexto escolar. De esta manera se sugerirán una serie de relaciones con el lugar, con las personas, los objetos, los contenidos y las normas que caracterizan al “universo” escolar, es decir “relaciones” con el saber.

Ahora bien, el enfoque metodológico empleado corresponde a una investigación teórica cuyo objetivo fundamental, como lo plantean Raïche y Noël-Gaudreault (2008), es el lograr una “síntesis de conocimientos”. En consecuencia, la estructura de este documento se focaliza en la definición de conceptos, la reseña de escritos que ofrecen elementos de respuesta y la síntesis de respuestas que permite ver sus alcances y límites de un objetivo específico que puede asumir, en este caso, la forma de hipótesis general de investigación sobre el sentido de la articulación entre “oficio” de alumno, relación con el saber y su inserción en el marco de la sociología de la infancia.

Sociología de la infancia

La “nueva matriz” de socialización de la infancia en la modernidad actual, se encuentra en plena evolución. Determinar sus características principales conduce a conjugar los paradigmas de la sociología de la infancia francófona (“sociologie de l’enfance”) y anglófona (“Childhood Studies” y “Sociology of Childhood”) con los nuevos modos de interpretación de nuestro tiempo, llámese a este modernidad, post-modernidad, modernidad tardía, segunda modernidad o hipermodernidad, que se caracteriza por una reflexividad estrechamente vinculada al redescubrimiento de los riesgos que rodean a la infancia hoy. No es posible seguir pensando a la infancia desde un solo paradigma. Como la plantean, Qvortrup (1995, 2001) y Prout (2005), la sociología de la infancia surgió en el espacio anglófono con el apoyo de los trabajos estadounidenses y en un diálogo constante con la sociología de la infancia alemán, diez años antes que los trabajos francófonos (Sirota, 2012, 2010, 2010a, 2009, 2006, 2006a, 2005, 1998, 1994).

Sigue estando pendiente aún la necesidad de construcción de modos de articulación teórica y metodológica que permita comprender a la infancia, tanto en su posición estructural, como en sus diferentes dimensiones y su globalidad, y a los niños y niñas como grupo social e individuos, respectivamente.

Solo hasta hace poco tiempo (década del 80 del siglo pasado), la infancia mereció la atención de la sociología, y desde entonces y de manera paulatina, ella se convierte en un objeto de investigación independiente. Este desplazamiento se interesa por un objeto y sujeto social, cuya imagen es a la vez objeto de fascinación y de controversias: la infancia. Imagen que oscila entre numerosas contradicciones, particularmente visibles en los títulos de gran cantidad de publicaciones: niño rey, niño víctima, y con frecuencia, niño problema, entre otros. Así, hoy ya no es posible considerar los problemas educativos que implican a la escuela, la familia o los medios de comunicación, sin preguntarse sobre el nuevo estatuto de la infancia en la modernidad actual. Así, de personaje fantasma, cuasi invisible, que interesa de manera marginal a los sociólogos de la educación o de la familia, la infancia se convierte en una de las figuras mayores e importantes de la modernidad y de sus sociólogos. Esta figura (infancia) se cristaliza y encarna, en el corazón de un movimiento general de desinstitucionalización, de una parte, de los últimos vínculos sociales, y de otra parte, por las dificultades de la transmisión, que cuestionan y sacuden fuertemente nuestros marcos de representación y de interpretación de sus modos contemporáneos de socialización.

Pensar nuestras representaciones e interpretaciones sobre la socialización de la infancia contemporánea al margen de los marcos institucionales de socialización, no permitiría prácticamente salir de las dificultades existentes hoy, luego se hace indispensable preguntarse por sus relaciones recíprocas y sobre la acción misma de la infancia, considerada como un actor social pleno.

Así, hoy ya no parece posible considerar los problemas educativos que implican a la escuela, la familia o los medios de comunicación, sin preguntarse sobre el nuevo estatuto de la infancia en la modernidad actual. Así, de personaje fantasma, cuasi invisible, que interesa de manera marginal a los sociólogos de la educación o de la familia, la infancia se convierte en una de las figuras mayores e importantes de la modernidad y de sus sociólogos. Esta figura (infancia) se cristaliza y encarna, en el corazón de un movimiento general de desinstitucionalización, de una parte, de los últimos vínculos sociales y, de otra parte, por las dificultades de la transmisión, que cuestionan y sacuden fuertemente nuestros marcos de representación y de interpretación de sus modos contemporáneos de socialización.

Se podrían multiplicar las señales y los síntomas de este renovado interés por la infancia, ya sea en el plano mediático, político o científico: la declaración internacional de los derechos de la infancia, multiplicación de publicaciones, procesos contra los abusadores de la infancia, manifestaciones públicas por los derechos y el respeto a la infancia, la cultura específicamente infantil y el consumo, etc.

Si globalmente, la aparición de una sociología de la infancia es concomitante con la decadencia de los grandes relatos sociales, este objeto aparece al mismo tiempo que la puesta en discusión o cuestionamiento de las teorías de la socialización. Este cuestionamiento surge a la luz de un retorno general hacia el actor, del volver a descubrir las teorías del interaccionismo simbólico y las teorías interpretativas, en un primer momento, que después repercutirá con la puesta en evidencia de una fuerte desinstitucionalización y el crecimiento de las teorías del individualismo. Esta corriente social evidencia la complejidad de las experiencias sociales de los individuos y el trabajo de construcción individual de la subjetividad, considerando ante todo al individuo adulto y tomando en cuenta tardíamente al infante. Atrapado en los meandros de este nuevo modo de fabricación de los lazos sociales, el infante ocupa, no obstante, una posición particular en la modernidad que es necesario establecer o determinar y comprender, porque este sujeto social, en su alteridad, continúa estando en el centro de los desafíos simultáneos de transmisión y de renovación de nuestras sociedades y de nosotros los sujetos adultos.

A continuación, se plantea de manera general un aspecto fundamental de la constitución del campo de la llamada “nueva sociología de la infancia”: la “nueva matriz” de socialización de la infancia.

En primer lugar, la “nueva matriz de socialización de la infancia” para retomar la expresión de Kline (1993), en la modernidad actual, se encuentra en plena evolución. Determinar sus características principales conduce a conjugar los paradigmas de la sociología de la infancia con los nuevos modos de interpretación de nuestro tiempo. No es posible seguir pensando a la infancia desde un solo paradigma. Por el contrario, preguntar o interrogar a partir de la evolución de la posición y el estatuto de la infancia estas nuevas sociologías, principalmente orientadas hacia el análisis de los procesos de individualización, lleva a discutir y argumentar los aportes de las diferentes sociologías. Porque sigue pendiente aún la necesidad de construcción de modos de articulación teórica que permita comprender a la infancia tanto en su posición estructural como en sus diferentes dimensiones y su globalidad, a los niños y niñas como grupo social e individuos, respectivamente.

Relación con el saber

La relación con el saber es la noción central alrededor de la cual se organiza este apartado. El concepto fue presentado por Jacky Beillerot desde 1979, y luego desarrollado durante los años 1986, 1987 y 1989. Cuatro hitos podrían asociarse con el origen del sintagma “relación con el saber”. Beillerot, Bouillet, Blanchard Laville y Mosconi (1989) muestran como la “relación

con el saber”, es un sintagma debido a Lacan y a sus seguidores y consideran que éste lo emplea en sus *Écrits* (publicados en 1966). También la obra de Bourdieu y Passeron (1971) de comienzos de los años 70, permite asociar el término “relación con el saber” con las expresiones “relación con el lenguaje” o “relación de poder”. ¿Por qué? porque en esta teoría, el sintagma “relación con el saber” permite a sus usuarios un enfoque nuevo del fracaso escolar de cierta manera determinado, no de manera absoluta por la posición de las clases sociales en los procesos de producción y reproducción cultural y no una diferenciación individual de aptitud innata o adquirida por parte, en este caso de los alumnos. Desde mediados de los años 1980, un conjunto de investigadores hace amplia referencia conceptual y operativa a la noción de relación con el saber en sus trabajos, se trata de dos equipos franceses de indagación universitaria: ESCOL (“Education, Socialisation et Collectivites Locales”), en el que se destacan los trabajos de Bernard Charlot (1997) y el CREF (Centre de Recherche Education et Formation), donde se destaca una de sus obras pioneras (Beillerot *et al.*, 1989). Por último, en el contexto latinoamericano, los trabajos de Calvacanti (2015) y Vercellino *et al.* (2018) contribuirán decisivamente a su conocimiento y uso en diversos contextos de producción de los saberes escolares y otras instancias educativas.

Porque nos parece que hablar de estricta pedagogía en el doble sentido de enseñar-aprender, es una operación reductora cuya validez sería posible de discutir, queremos mencionar la existencia de otros cuestionamientos. Sin duda, las expresiones de apropiación y de relación, cuyo origen data de los años 60, y que debe mucho a la difusión psicoanalítica, merecería ser tratada mucho más ampliamente de lo que se hará aquí. No será posible evitar una pregunta excepcional, la de la singularidad de cada sujeto, formador o formado para encontrar la Historia y su historia (Beillerot, 1979, p. 47. *Cursivas nuestras*).

La noción de “Relación con el saber”, en proceso de formación y consolidación conceptual y metodológica orienta, para ese entonces trabajos en el campo de la educación (Quatreveux, 1998; Charlot, 1979, 1992, 1999; Hatchuel, 2000). Los límites o contornos de la noción, sin embargo, aún no estaban muy delimitados, mientras que su poder heurístico es innegable por lo que critica, así como por las posibilidades que abre.

El análisis de las necesidades es una tentativa para dar cuenta del sentido que el saber presenta como forma. Sin embargo, como requisito para la formación, el saber se inscribe en una secuencia que separa comprensión intelectual y sentido profesional y social: análisis de necesidades, determinación de saberes a transmitir, transmisión de estos saberes y

eventualmente ejercicios de aplicación. Los dos tipos de relación con el saber se suceden sin integrarse. Pero, como voy intentar mostrarlo, no se puede disociar en formación la comprensión intelectual de un saber de su sentido profesional y social (Charlot, 1979, p. 5).

Pese a la dificultad de producir una definición precisa y consensuada del concepto de relación con el saber, y a los obstáculos de una operacionalización más abierta, ¿qué se puede destacar como conclusión de la noción de “relación con el saber”?

Se ha mostrado en primer lugar, que la relación del sujeto con el saber ha menoscabado la tesis del hándicap sociocultural. Esta crítica se puede considerar actual, porque en ella subyacen numerosos análisis de las características de los medios populares reputados como menos portadores (al menos estadísticamente) de logros escolares y, además, sigue estando muy arraigada en las opiniones de los docentes sobre las familias de medios socialmente desfavorecidos.

De cierta manera, el uso de la noción, igualmente ha contribuido a una renovación de la problematización del logro escolar tradicionalmente trabajada por los psicólogos. Estos últimos, se han centrado esencialmente en los procesos cognitivos exigidos en los aprendizajes escolares. Ellos, en consecuencia, han privilegiado, con mucha frecuencia la media de la heteroevaluación, el estudio de las condiciones objetivas de la transmisión del saber, y sobre todo las maneras de adquisición, sin tomar en cuenta la cuestión del sentido (o del sinsentido) que el acto de aprender reviste para el sujeto.

Más allá de las críticas a la explicación de las dificultades escolares, la noción de relación con el saber, es fundamentalmente anti reduccionista. Ella insiste sobre la pluralidad de determinantes y de dimensiones del aprender, al igual que en la necesaria dialéctica entre la adquisición del saber y su ejercicio, entre la recuperación del deseo de saber y la actividad del sujeto. Esta noción está comprometida con el acto de aprender como el eje de identidad de un sujeto en permanente construcción y donde los conflictos ocupan un lugar determinante, porque estos lo impulsan a saber.

La noción de relación con el saber, presenta también el interés de relacionar el saber y el sujeto, valorando el saber en su objetivación y su dimensión social, y también, la parte que asume el sujeto al inscribirlo como saber. En efecto, el saber transmitido, es social en su elaboración y su producción como en su ejercicio. Como tal, el saber es externo al sujeto que supera, saber impuesto al sujeto desde el exterior por su peso jerárquico disciplinar (algunos saberes aparecen más legítimos y son más valorados que otros) y por las obligaciones, debidas especialmente a la articulación simbólica de todo

saber (los saberes constituidos no pueden ser ignorados del aprendiz que debe entonces ajustarse a su lógica, a sus reglas y métodos).

Tener en cuenta esta cara objetivable del saber, no debe esconder que el saber adquiere realidad y eficacia cuando es captado y adquiere sentido por un sujeto. La relación con el saber, aparece entonces como un sujeto mediador e integrador, indicando la manera como el sujeto es afectado por el saber que le es transmitido, y la manera como este sujeto lo significa y se relaciona con él.

En el contexto hispanoamericano es necesario destacar los estudios realizados por investigadores argentinos y brasileños, y sus respectivos equipos. En Argentina, Soledad Vercellino compiló una serie de trabajos sobre la “relación con el saber”, en una obra denominada “La escuela y los (des)encuentros con el saber” (2018). Es un libro que representa un aporte novedoso para el campo de los estudios de las ciencias de la educación en Hispanoamérica. Expone la noción de relación como un medio muy fructífero para comprender los aprendizajes escolares mediante un interesante conjunto de investigaciones teóricas y empíricas. El resumen de presentación del libro es elocuente: Si bien ha sido objeto de estudio de un amplio campo multidisciplinar en Francia desde finales de los 80 y durante los 90, el concepto de relación con el saber no había sido explorado en profundidad en la Argentina. Consecuentemente, las autoras introducen la noción desde sus orígenes en Jaques Lacan y el desarrollo de las principales figuras teóricas francesas – Jaky Beillertot, Francois Dubet y Bernard Charlot –, hasta el vínculo con la teoría de modalidad de aprendizaje de la psicopedagoga argentina Alicia Fernández. Luego, presentan dos investigaciones empíricas realizadas en escuelas urbanas insertas en contextos de pobreza. Este libro, dice Charlot en el prólogo, “llega en el momento oportuno para amplificar una dinámica de investigación [...]. Por un lado, nos permite entrar, con un buen nivel científico y una escritura clara, en las dos problemáticas fundamentales de la relación con el saber (la socioantropológica y la psicoanalítica). Por otro lado, aborda las cuestiones teóricas esenciales y da una muestra del valor heurístico de la noción de relación con el saber en la investigación de campo” (2018, p. 10). Igualmente, Dilson Cavalcanti (2020, 2015), investigador brasileño, ha realizado estudios sobre la noción de relación con el saber en el contexto brasileño. Uno de sus ejes de análisis es el origen histórico del concepto y la manera como este puede ser aplicado en el campo de las didácticas y las ciencias de la educación desde dos puntos de vista: teórico y operativo.

“Oficio” de alumno, relación con el saber y socialización infantil

La expresión “oficio de alumno” (“métier d’élève”) se usa de manera corriente en la sociología de la educación francesa, en los años 70 fue objeto

de un estudio por parte de Chamboredon y Prévot (1973), también indica un retorno y valoración del actor y de los procesos de socialización. En este contexto Sirota (1993), la define así:

El oficio de alumno es definido aquí ante todo como el aprendizaje de las reglas de juego. Ser buen alumno, no es solamente ser capaz de asimilar los saberes y los saber-hacer complejos. Es también estar dispuesto a “jugar el juego”, a ejercer un oficio de alumno que depende tanto del conformismo, como de la competencia. Asimilar el currículo es devenir indígena de la organización escolar, llegar a ser capaz de mantener su papel de alumno sin perturbar el orden ni exigir una atención particular (p. 89).

Así, la sociología se interesa por la manera como los actores sociales, en este caso los infantes como alumnos, construyen sus representaciones de la realidad. De manera específica el “oficio de alumno” significa, como lo plantea Sirota (1988) que el infante escolarizado identifica los procedimientos de negociación del trabajo escolar, la implementación de las estrategias de los alumnos frente a las exigencias de la escuela mediante el “juego de las reglas”: trabajar por el interés, evitar el tedio, tratar de tener ilusiones, realizar un trabajo a veces repetitivo y tedioso.

Es importante insistir que el concepto de “oficio de alumno” remite al aprendizaje de las “reglas de juego” propias del ámbito escolar ordenado y burocratizado de la escuela por parte del infante escolarizado que las aprende y las aplica casi de manera obligatoria. Es aquí donde se halla el énfasis sobre la relación pedagógica entre el alumno y el profesor, una relación de naturaleza vertical donde los papeles están claramente definidos y donde los cuestionamientos son aceptados con dificultad.

Ahora bien, la noción de “oficio de alumno” implica la construcción o elaboración del saber escolar mediado por una socialización centrada sobre los procesos de diferenciación que conducen en última instancia a un matriz de la socialización individual como experiencia escolar.

Como lo plantean Bélanger y Fermer (2004), es aquí donde los trabajos sobre la “relación” con el saber de Charlot, Bautier y Rochex, entre otros, arriba señalados, son pertinentes para articular, comprender y describir la socialización y experiencia escolar de la infancia. En este contexto, la perspectiva de la “relación con el saber” comprende las historias individuales de los alumnos como “trayectorias escolares” e identifica las dos “lógicas” de relación con el saber. Una fundamentada sobre el “oficio”, es decir, sobre una lógica de aprendizaje y uso de las “reglas de juego” escolar donde la finalidad de las tareas escolares implica además la realización de ejercicios de formación y consolidación de la identidad individual de los alumnos en sí

mismos. Otra, en la que los alumnos se ubican más en el trabajo de aprendizaje (y quizás menos en el ámbito del oficio de alumno), y donde las tareas y ejercicios escolares son momentos que expresan una actividad reiterativa y quizás tediosa, con menor efecto enriquecedor de la experiencia y socialización escolar individual que puede conducir al abandono o fracaso escolar, claro no de manera determinante.

En este marco de relación entre socialización, oficio de alumno y relación con el saber, vale la pena recordar la respuesta de Charlot a la pregunta: ¿Qué hace el investigador que estudia la relación con el saber? Responde: “Él estudia las relaciones que tienen lugar, con las personas, con los objetos, con los contenidos de pensamiento, con las situaciones, con las normas relacionales, etc., en tanto, con seguridad, está en juego la cuestión del aprender y del saber” (1997, p. 91-92).

Ahora bien, la experiencia escolar como una de las dimensiones fundamentales de la socialización de la infancia, también se puede analizar, focalizando su estudio sobre los saberes en una perspectiva que articula el enfoque sociológico con uno pluridisciplinar, para comprender como el actor singular, que encarna cada alumno, este caso el niño en situación de escolaridad, construye prácticamente su propia trayectoria escolar, como lo hicieron para los jóvenes escolarizados Charlot, Bautier y Rochex (1992).

Igualmente, se puede volver a cuestionar la relación específica del “oficio de alumno” con las diferentes disciplinas escolares, disciplinas científicas o disciplinas literarias en función de la “relación con el saber” (Charlot y Bautier, 1993), de las relaciones sociales de sexo (Mosconi, 1989).

Conclusiones

En el contexto hispanoamericano, existe un creciente interés por los estudios de infancia desde la perspectiva de la sociología francófona e inglesa y los “Childhood Studies. Así, Rodríguez (2008), manifiesta que la ausencia de traducciones al español de los estudios sobre infancia de tradición anglosajona, genera un desconocimiento que hay que lamentar. Igualmente, en esta misma perspectiva, Pavéz (2012), considera que el reducido número de traducciones al castellano de trabajos especializados anglosajones sobre la infancia, podría ser motivo de cierta fragilidad teórica y metodológica en los estudios de nuestra región. En España, Gaitán (1999, 2006a, 2006b, 2008), llama la atención sobre la necesidad de un diálogo con las tradiciones francófonas y anglófonas como un camino de apertura y emprendimiento de estudios comparativos sobre el estado actual de la infancia a nivel mundial en los que el ámbito hispanoamericano ocupe un lugar.

Concebir a la infancia como actor, implica entenderla como un objeto estructural de la sociedad e interpelar las teorías actuales sobre el individualismo para comprender el sujeto niño y niña, incluyéndolos en su condición de alumnos, desde las relaciones sociales estructurales, relaciones de clase, de género y de generación.

Es necesario considerar en los estudios sobre la relación con el saber en los ámbitos de la escolaridad las concepciones modernas de la infancia, en particular las renovadas perspectivas sobre su socialización que remiten a complejos procesos de auto-construcción social. Los investigadores que se inspiren en ese nuevo “paradigma” de socialización de la infancia y lo articulen con los conceptos de “oficio de alumno” y de “relación con el “saber”, se distanciaran de aquella representación del alumno reducido a un simple objeto pedagógico para interesarse así en las habilidades sociales necesarias para “jugar las reglas” escolares, sean estas implícitas o no.

Igualmente, la relación entre “oficio de alumno” y saberes escolares indican la presencia de un doble proceso relacional de socialización escolar para la infancia escolarizada: profesor/infante alumno e infantes en su condición de alumnos, esto es como relación de “grupo de pares”, como lo ha estudiado Corsaro (1997) en el contexto del desarrollo de mecanismos de inclusión-exclusión escolar que los implican.

El concepto de “oficio de alumno” se muestra como un concepto integrador, rico en sentido y sujeto a múltiples y sugerentes interpretaciones y redefiniciones, que los estudios de “relación con el saber” pueden emplear e inscribir en un marco amplio de interpretación como el que ofrece la “nueva” matriz de socialización de la infancia.

REFERENCIAS

Beillerot, J. (1979). Le savoir, rapport et appropriation. *Education permanente*, 47, 45-51.

Beillerot, J. (1986). Rapport au savoir et à l'institution. Guillaume, Marc. (Ed). *L'état des sciences sociales en France*. Éditions La Découverte, 198-199.

Beillerot, J. (1987). *Savoir et rapport au savoir. Disposition intime et grammaire sociale*. [Thèse de Doctorat]. Université Paris 10-Nanterre.

Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard Laville, C. y Mosconi, N. (1989). Savoir et rapport au savoir. *Élaborations théoriques et cliniques*, Éditions Universitaires.

Bélanger, N., Fermer, D. (2004). L'exercice du métier d'élève, processus de socialisation et sociologie de l'enfance. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 39(001), 1-24.

Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1971). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Editions de Minuit.

Cavalcanti, D. (2020). Le rapport au savoir: émergence, propagation et institutionnalisation en tant que notion dans les domaines des Sciences de l'Éducation et des Didactiques. In: *ACADEMIA*, (19). <https://efe.library.upatras.gr/academia/article/view/3265/3519>

Cavalcanti, J. D. B. (2015). *Noção de relação ao saber: história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira* [Tese de doutorado, Universidad Federal Rural de Pernambuco].

Chamboredon, J.-C., Prévot, J. (1973). Le métier d'enfant, *Revue Française de sociologie*, XII(7), 295-316.

Charlot, B. (1979). Dis-moi ce que tu comprends je te dirai ce que tu es. *Education permanente*, 47, 5-21.

Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*, (11-12), 119-147.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos.

Charlot, B. (1999). Le rapport au savoir en milieu populaire. *Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Editions Economica.

Charlot, B.; Bautier, É., Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Armand Collin.

Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. Pine Forge Press.

Gaitán, L. (2006). La Nueva Sociología de la Infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.

Gaitán, L. (2006a). *Sociología de la infancia*. Editorial Síntesis.

Gaitán, L. (2010). Ser Niño en el Siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, (407), 12-16.

Hatchuel, F. (2000). *Enseignant/es et innovation: enjeux institutionnels et rapport au savoir* (pp. 151-181). Formes et formations du rapport au savoir. L'Harmattan.

James, A. & Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood*. Falmer Press.

Kline, S. (1993). Out of the garden. Toys and Children's in the Age of TV Marketing. Toronto: Garamond Press.

Mosconi, N. (1989). Spécificité au savoir des femmes?. Beillerot, Jacky; Bouillet, Alian, Blanchard-Laville, Claudine & Mosconi, Nicole. Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques. Paris: Editions Universitaires. 85-111.

Pavéz, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*. (27), 81-102.

Prout, A. (2005). *The Future of Childhood*. Routledge.

Quatrevaux, A. (1998). Le rapport au savoir d'étudiants de premier cycle scientifique, *Savoir Education Formation*, 2-3-4, avril-dec., 122-147.

Qvortrup, J. (1993). Childhood as a Social Phenomen: Lessons from an international project. Eurosocial Report 47, Vienna European Centre.

Qvortrup, J. (1995). Childhood in Europe: a New Field of Social Research. In L. Chisholm et al. (Ed.), *Growing Up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*. (pp. 7-21). Walter de Gruyter.

Qvortrup, J. (2001). Childhood as a social Phenomenon revisited. In M. Du Bois-

Raïche, G., Noël-Gaudreault, M. (2008). Article de recherche théorique et article de recherche empirique : particularités. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 485-490. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2008-v34-n2-rse2553/019691ar/>.

Rodríguez, I. (2007). Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas CIS.

Sirota, R. (1994). L'enfant dans la sociologie de l'éducation un fantôme ressuscité? *Enfance et sciences sociales. Revue de l'Institut de sociologie*, 147-163.

Sirota, R. (1998). L'émergence d'une sociologie de l'enfance: évolution de l'objet, évolution du regard?. *Éducation et sociétés*, 2, 9-33.

Sirota, R. (2005). L'enfant acteur ou sujet dans la sociologie de l'enfance: évolution des positions théoriques au travers du prisme de la socialisation. In G. Bergonnier-Dupuis (Ed.) *L'enfant acteur ou sujet dans la famille*. (pp. 35-41) Éres.

Sirota, R. (2006a). Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux?. In R. Sirota (Ed.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance* (pp. 13-34). Presses Universitaires de Rennes.

Sirota, R. (2009). La socialisation au quotidien, les enjeux d'une ethnographie du minuscule. In G. Brougère & A. Ulman (Eds), *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 245-254). Presses Universitaires de France.

Sirota, R. (2010). French Childhood Sociology: An Unusual, Minor Topic or Well-Defined Field?, *Current Sociology*, 58(2), 250-271.

Sirota, R. (2010a). De l'indifférence sociologique à la difficile reconnaissance de l'effervescence culturelle d'une classe d'âge. In S. Octobre, *Enfance et culture* (pp. 17-36). Ministère de la Culture et de la Communication.

Sirota, R. (2012). Les figures de l'enfance, de la sphère médiatique à la sphère scientifique. In L. Hamelin-Brabant & A. Turmel (Eds.), *Les figures de l'enfance d'hier à aujourd'hui: continuité, discontinuité, rupture, traduction*. (pp. 5-16). Presses Interuniversitaires.

Sirota, R. (Ed.). (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes. Presses Universitaires de Rennes.

Vercellino, S. (Comp.). (2018). *La escuela y los (des)encuentros con el saber*. Editorial Universidad Nacional de Río Negro. https://www.researchgate.net/publication/329155671_La_Escuela_y_los_desencuentros_con_el_saber.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Ação do professor em sala 119, 122, 172
A escola entre estudantes 46, 63, 72, 87
Análise da ação do professor em sala 119, 122, 172
Análisis de la práctica de la enseñanza 249, 251, 252, 253, 254, 257, 258
Artigos publicados em periódicos 21, 22, 40, 50, 51, 52, 54, 57, 58, 59
Aulas de educação física 98, 101, 102, 109

C

- Campo das ciências da educação 37, 49
Comunicações científicas 22, 39, 40, 41, 50, 51, 52

D

- Deseo en el inconsciente 174, 237, 238, 248
Diferentes espaços sociais 61, 62, 63, 66, 70

E

- Educação física escolar 42, 89, 91, 92, 93, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 171
Elementos para uma teoria 40, 46, 60, 71, 77, 87, 106, 112, 119, 138, 152
El saber didáctico 28, 160, 174, 197, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 209
Ensino de ciências e matemática 22, 32, 45, 58, 111, 116, 118, 141, 152
Estudantes de periferia 46, 63, 72, 87

F

- Formação dos professores 87, 112, 138, 152
Formação dos professores e globalização 87, 112, 138, 152
Formação inicial de professores 114, 116, 122, 123, 124
Formação inicial de professores de matemática 116, 122, 123

G

- Grupo de pesquisa 13, 22, 31, 32, 41, 42, 50, 68, 89, 91, 92, 97, 98, 105, 111, 125

H

História e epistemologia 33, 40, 41, 45, 49, 51, 60, 71, 271

I

Investigaciones sobre la relación con el saber 25, 28, 157, 158, 159, 160

L

La enseñanza de las matemáticas 28, 181, 184, 189, 193

La noción de relación con el saber 19, 26, 27, 29, 155, 159, 167, 168, 198, 200, 214, 265, 266, 267

La práctica de la enseñanza 28, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 257, 258

La relación con el saber didáctico 28, 174, 197, 200, 202, 203, 204, 205, 207, 209

La relación con el saber disciplinar 202, 203, 204, 205

Las ciencias de la educación 25, 26, 155, 213, 224, 267

Literatura científica brasileira 45, 49, 51, 60, 71, 271

Los saberes docentes 226, 227, 229, 230, 232, 233

M

Mapeamento 22, 33, 40, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 59, 60, 71, 171, 271

Modos de relación con el saber 28, 164, 226, 230

N

Nueva matriz de socialización 264

O

O saber nos meios populares 66, 71, 87, 171, 195

P

Panorama da produção científica 40, 45, 49, 53, 54

Periódicos e comunicações 21, 22, 40, 50, 52

Pesquisa educacional 45, 50, 51, 52, 60, 87

Q

Questões para a educação 107, 112, 119, 138, 152

R

Relação ao saber no Brasil 31, 39, 40

Relação com o saber e território 75, 76, 85

Relación con el saber disciplinar 160, 202, 203, 204, 205, 206

Relación del alumno con el saber 161, 165, 179

Relações com os saberes 42, 62, 64, 89, 90, 94, 97, 98, 102, 104, 105

Relações epistêmicas 79, 113, 114

S

Saber nos meios populares 66, 71, 87, 171, 195

Sujeto y dialéctica del deseo 174, 237, 238, 248

T

Teoria da relação com o saber 44, 90, 91, 95, 97, 99, 100, 101, 104, 105,
108, 125

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SOBRE OS ORGANIZADORES

Dilson Cavalcanti

Licenciado (AESA) e especialista em Matemática (UFPE). Mestre e Doutor em Ensino de Ciências e Matemática (UFRPE). Professor e pesquisador na Universidade Federal de Pernambuco. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Professor do Doutorado RENOEN. Coordenador do Núcleo de Pesquisa da Relação ao Saber (NUPERES) e membro da Rede de Pesquisa sobre Relação com o Saber (REPERES). Palestrante e autor de diversos artigos científicos, livros e capítulos de livros. Sobre a noção de relação ao saber, tem investigado sua história e epistemologia; a Relação ao Saber do Professor; a Relação ao Saber do Pesquisador; a Relação ao Saber e a Sociologia do Improvável, etc. Tem desenvolvido também estudos sobre a Produção Científica sistematizando a perspectiva de Mapeamento 3D – Modelo HVT: Horizontal (estudo exploratório-descritivo), Vertical (estudo analítico) e Transversal (crítico-sintético). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6125-3867>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7001668802091435>.

Soledad Vercellino

Doctora en Ciencias de la Educación, Magíster en Sociedad e Instituciones, Licenciada en Psicopedagogía. Profesora adjunta Regular con perfil investigador y asistente de docencia regular en las universidades nacionales de Río Negro y Comahue. Sobre el ámbito educativo analiza las condiciones institucionales y cómo las mismas promueven determinada relación con el saber. Docente investigadora, categoría III en el Programa de Incentivos a la Investigación. Directora de tesis y becarios de grado y posgrado, docente en posgrados. Autora de artículos científicos, libros y capítulos de libros. Directora de la Escuela de Humanidades y Estudios Sociales de la Sede Atlántica, Universidad Nacional de Río Negro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1087-5455>

Constantin Xypas

Professor Visitante UFPE- PPGECM- CAA. Vice-líder do NUPERES (Núcleo de Pesquisa sobre a Relação ao Saber). Professor Titular aposentado de Ciências da Educação na Universidade Católica do Oeste, França. Doutor Honoris Causa da Universidade do Quebec, Canadá. Autor de diversos artigos científicos, livros e capítulos de livros. Atualmente, tenho investigado e sistematizado teoricamente a linha de pesquisa Sociologia do Improvável. Também sistematizei a Narrativa Autorreflexiva Actancial para investigação da Sociologia do Improvável. <https://orcid.org/0000-0002-0757-8206> ; <http://lattes.cnpq.br/4204104050007070>

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SOBRE OS AUTORES

Adriana Alves Novais Souza

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professora da rede estadual de Educação de Sergipe. Membro do grupo de pesquisa EDUCON. <http://lattes.cnpq.br/6071613239788344>

Adriano Ferreira Nobre

Instituto de Educação Física e Esportes – Universidade Federal do Ceará. Bolsista de Iniciação Científica – Universidade Federal do Ceará/Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes. <http://lattes.cnpq.br/2593598497008498>

Ana María Fernández Caraballo

Prof. Tit. Instituto Psicología Clínica, Facultad de Psicología y Prof. Tit. Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, FHCE. Doctora por la Universidad Complutense de Madrid, magíster en Psicología y Educación y licenciada en Psicología (Facultad de Psicología, Udelar), licenciada en Lingüística (FHCE, Udelar). Especialización en Clínica psicoanalítica con niños (Universidad de Buenos Aires) y en Psicoanálisis (Hospital Torcuato de Alvear, Argentina). Miembro del SNI de la ANII. Dirige la línea de investigación «Infancias, pedagogías, arte y saberes psi en el Uruguay», Centro de Investigación Clínica en Psicología. Psicoanalista, miembro de la École Lacanienne de Psychanalyse. amfernandezcaraballo@gmail.com. <https://export.cvuy uy/cvsn i/?urlId=bbe0aa999e02f2cffb3f45db01384201ebc-4ce5e5292c8670234149c163646e47f86ba17f08fd9d7414df42412cdfdc9a-3fab827507173351d5a0ead1d852017&convocatoria=21&formato=html>

Ana Zavala

Profesora de Historia y de Didáctica de Historia en Uruguay. Profesorado en Historia (IPA), Licenciatura en Historia (FHCE-UDELAR), Maestría en Didáctica (UBA). Autora de numerosos artículos y libros referidos a la enseñanza de la Historia. <https://orcid.org/0000-0001-6324-1344>

Andrea Cecilia Moreno

Pedagoga, Mestre em Gestão Integrada do Território pela Universidade Vale do Rio Doce, MG, Brasil. Atualmente integra a equipe pedagógica do Grupo Educacional FAVENI, na cidade de Caratinga (MG). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em juventudes. Pesquisadora do Núcleo

Interdisciplinar em Educação, Saúde e Direitos (NIESD/UNIVALE). <https://lattes.cnpq.br/5930648927482133>

Andreia dos Anjos Bastos

Doutoranda em Ciências da Educação (Universidade de Coimbra). Mestre em Educação, Ciências e Matemática (UFPE, 2022). Especialista em EaD e Novas Tecnologias Educacionais (UNICESUMAR, 2020). Licenciada em Pedagogia (FAFICA, 1982). Integrante do NUPERES (Núcleo de Estudo e Pesquisa da Relação ao Saber). Docente na formação inicial e continuada de professores. E-mail: andreiabastos.uc@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/3614163589124029>

Beatriz Edith Pedranzani

Profesora Titular Exclusiva de Didáctica y Currículum en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Es Especialista en Didáctica de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Es investigadora categorizada en el Programa de Incentivos Ministerios de Educación de la Nación. Ha sido Secretaria de Planeamiento UNSL y ha participado en diversas actividades de gestión. Cuenta con numerosas publicaciones sobre temáticas de su especialidad.

Cintia Aparecida Ataíde

Doutoranda em Educação (Universidade Federal de Sergipe). Mestre em Ciências da Saúde (UFMG). Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão em EAD (UFF). Bacharel em Psicologia (UFES) e Licenciada em Ciências Biológicas (UFS). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Contemporaneidade (EDUCOM) e Pesquisadora do NUPITA (Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva). E-mail: cintiaataide@yahoo.com.br. <http://lattes.cnpq.br/6102450749486211>

Claudia Broitman

Maestra de escuela primaria, Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP). Profesora titular de Didáctica de la Matemática en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Directora del posgrado “Especialización en Enseñanza de las Matemáticas. Coordinadora del equipo de Matemática de la Dirección de Primaria de la Provincia de Buenos Aires. Autora de numerosos materiales curriculares, artículos científicos y libros para docentes y alumnos. Participó y coordinó proyectos curriculares y equipos de formación docente en diversos ministerios de educación de Argentina y en otras instituciones educativas de América latina. <https://orcid.org/0000-0002-1774-6752>

Cyntia Emanuelle Souza Lima

Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Membros do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes. <http://lattes.cnpq.br/7218325102235539>

Eanes dos Santos Correia

Licenciado em Educação Física e Pedagogia, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Docente da Faculdade do Nordeste da Bahia. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e Contemporaneidade – EDUCON/UFS/CNPq. E-mail: eanescorreia1@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9188-4336>

Elda M. Monetti

Doctora en Educación (UBA). Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA), Profesora para la Enseñanza Primaria. Magister (UBA), Especialista en Investigación Científica (UNER). Profesora regular asociada de Didáctica General y Asesora Pedagógica de la Universidad Nacional del Sur. Directora de proyectos de investigación (PGI – UNS) vinculados a la educación universitaria. Autora de diversas publicaciones y libros. Coordinadora de redes interuniversitarias relacionadas con la docencia universitaria. E-mail: marga@criba.edu.ar. <https://orcid.org/0000-0003-1780-2993>

Emmanuelle Cynthia Da Silva Ferreira

Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes. <http://lattes.cnpq.br/9546343480633284>

Liana Lima Rocha

Faculdade de Ciências da Educação – Universidade Federal do Ceará. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes. <http://lattes.cnpq.br/6515365664066830>

Luciana Venâncio

Pós-Doutora em Educação. Professora Adjunta no Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestrado Profissional em Educação Física Escolar (ProEF/Polo UFC). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (GEPEFERS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2903-7627>. E-mail: luvenancio@ufc.br

Luiz Sanches Neto

Pós-Doutor em Educação. Professor Adjunto no Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestrado Profissional em Educação Física Escolar (ProEF/Polo UFC). Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (GEPEFERS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9143-8048>. E-mail: luizsanchesneto@ufc.br

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza

Pedagoga, Dr.^a em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, docente do Programa de Mestrado em Gestão Integrada do Território, Universidade Vale do Rio Doce, MG, Brasil. Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa Educação e Contemporaneidade (EDUCON/ UFS); Núcleo Interdisciplinar Educação Saúde e Direitos (NIESD/UNIVALE). <http://lattes.cnpq.br/2703384157059932>

María Guadalupe García

Doctoranda en Educación del Programa Específico para la formación de Investigadores en investigación Narrativa, Autobiográfica y Biográfica en Educación de la Universidad Nacional de Rosario. CONEAU RES. N° 12.1060/16. Especialista en Educación Superior. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de la carrera de Educación Inicial en la Universidad Nacional de San Luis e Institutos de Educación Superior de Formación Docente. Integrante del equipo del proyecto de investigación Educación y Subjetividad: Las prácticas, el currículum, los saberes y los vínculos en la producción de subjetividad. PROICO 4-1518. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis, Argentina. E-mail: guadigarmg@gmail.com

María José Porta

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente auxiliar en el espacio curricular "Didáctica y Currículum" para las carreras de Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de San Luis. Investigadora en temáticas vinculadas con: la formación docente, Didáctica y Currículum, los saberes docentes, educación secundaria, entre otras. Email: majoporlu@gmail.com

María Victoria Alzate Piedrahita

Licenciada en Educación preescolar. Universidad Fundación Monserrate. Bogotá-Colombia. Maestría en educación especial. Universidad San Buenaventura. Cali-Colombia. Diploma de Estudios Avanzados en Psicodidáctica

de la Universidad del País Vasco-España. Doctora en educación de la Universidad de Valladolid-España. Profesora em la Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia. Facultad de Ciencias de la Educación. Maestría en Infancia. <https://orcid.org/0000-0002-3501-2867>

Marinez Meneghello Passos

Doutora em Educação para a Ciência (UNESP, 2009). Mestre em Educação (UEL, 2004). Mestre em Matemática (UEL, 1989). Bacharela em Matemática (UEL, 1983). Licenciada em Matemática (UEL, 1982). Docente Permanente do PPG em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (PECEM/UEL). Docente Permanente do PPG em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPGEN/UENP). E-mail: marinez@uenp.edu.br e marinezpazos@uel.br. <http://lattes.cnpq.br/3275252597631249>

Miguel Ángel Gómez Mendoza

Diploma en Filosofía-Historia, Universidad “Babeş-Bolyai”. Cluj-Napoca. Maestría en Ciencias Sociales por la Universidad de Burdeos III-Francia. Estudios de maestría en Filosofía- Universidad Javeriana-Bogotá-Colombia. Doctorado en historia por la Universidad Sorbona Nueva, Paris, Francia. Profesor em la Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia. Facultad de Ciencias de la Educación. Maestría en Infancia. <https://orcid.org/0000-0002-6152-3759>

Otoniel Carneiro Fernandes

Faculdade de Ciências da Educação – Universidade Federal do Ceará. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes. <http://lattes.cnpq.br/5172126691779634>

Rosemeire Reis

Pesquisadora Produtividade CNPq (PQ). Doutora em Educação pela USP. Professora e pesquisadora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL. Coordena o Grupo "Juventudes, Culturas e Formação" (GPEJUV-UFAL). Participa, como pesquisadora associada, do “Centro de Pesquisa EXPERICE”, pela Universidade Sorbonne Paris Nord e integra a “Rede de Pesquisa sobre a Relação com o saber” (REPERES). e-mail: reisroseufal@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/3449113858899262>

Sergio de Mello Arruda

Doutor em Educação (USP, 2001). Mestre em Ensino de Ciências (USP, 1994). Bacharel em Física (USP, 1976). Docente Permanente do PPG em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (PECEM/

UEL). Docente Permanente do PPG em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPGEN/UENP). Docente Colaborador do PPG em Ensino de Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (PPGMAT/UTFPR). E-mail: sergioarruda@uel.br. <http://lattes.cnpq.br/3162292964889276>

Veleida Anahí da Silva

Licenciada em Ensino de Ciências e Matemática, Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris VIII, docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docente Titular do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade – EDUCON/UFS/CNPq. E-mail: veleida@academico.ufs.br. <https://orcid.org/0000-0002-0920-5884>

Viviana Mancovsky

Licenciada en Ciencias de la Educación. Doctora en Ciencias de la Educación por l'Université Paris X (Nanterre) y por la Universidad de Buenos Aires. Profesora de la Universidad Nacional de San Martín y de la Universidad Nacional de Lanús. <https://orcid.org/0000-0001-8184-291X>

Wildma Mesquita Silva

Administradora, Pedagoga. Mestre em Gestão Integrada do Território pela Universidade Vale do Rio Doce, MG, Brasil. Pedagoga e Design Educacional do Núcleo de Educação a Distância da UNIVALE Seus estudos concentram-se no âmbito da Educação, com o foco no Ensino Superior. Pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar Educação, Saúde e Direitos (NIESD/UNIVALE). <http://lattes.cnpq.br/9153757788307060>

Willdson Robson Silva do Nascimento

Licenciado em Física, Mestre e Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus Bauru. Docente do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e Contemporaneidade – EDUCON/UFS/CNPq. E-mail: willdsonnascimento@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2350-7731>.

Yan Capua Charlot

Mestre em Direito pela Universidade Federal de Sergipe. Pós-graduado (*lato sensu*) em Direito Tributário e Bacharel em Direito, ambos pela Universidade Tiradentes. Licenciando em Pedagogia – Centro Universitário Claretiano. <http://lattes.cnpq.br/1199535613624065>

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SOBRE O LIVRO

Tiragem: 1000

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12,3 x 19,3 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5/11,5/13/16/18

Arial 8/8,5

Papel: Pólen 80 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)