



XII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"



20 a 22 de Setembro de 2018 São Cristóvão/SE/Brasil

ISSN: 1982-3657 | PREFIXO DOI 10.29380

Recebido em: **12/08/2018**

Aprovado em: **13/08/2018**

Editor Respo.: **Veleida Anahi - Bernard Charlort**

Método de Avaliação: **Double Blind Review**

Doi: <http://dx.doi.org/10.29380/2018.12.28.09>

BASES EPISTEMÓLOGICAS PARA DISCUTIR O CONCEITO RELAÇÃO COM O SABER

EIXO: 28. RELAÇÃO COM O SABER

ITAMAR MIRANDA DA SILVA, ALINE ANDRÉIA NICOLLI

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar uma discussão sobre as bases epistemológicas que fundamentam a “relação com o saber” como campo de conhecimento para se investigar a formação do professor. Desenvolvemos a investigação a partir das fontes teóricas que abordam “relação com o saber” que, conforme a literatura, a expressão foi utilizada pela primeira vez por Lacan (1966). Posteriormente surgiram outras compreensões com as seguintes correntes teóricas: as psicanalíticas, como Beillerot (1996, 2000), que manteve a vertente lacaniana; a psicossocial, com Charlot (2001, 2005, 2013) e Bourdieu & Passeron (2011), este último, não com este adjetivo, mas com o mesmo sentido o qual cunharam de linguagem e relação com a linguagem, e a antropológica advogada por Chevallard (1989, 2003, 2009). Objetivamos ainda, com essa investigação identificar elementos que poderão auxiliar na criação de maneiras de agir e pensar nos percursos de formação de professores que levem em consideração a relação com o saber.

Abstract: This paper aims at presenting a discussion on the main epistemological basis which found the concept ‘relations with knowledge’ as a knowledge perspective to investigate the teacher’s development. The investigation was developed from the theoretical basis on the term “relations with knowledge” and, according to the literature, this term was first used by Lacan (1966), after that some other comprehensions with the following theoretical fields: the psychoanalytical as Beillerot (1996, 2000), who kept Lacan’s position; the psychosocial with Charlot (2001,2005, 2013) and Bourdieu & Passeron (2011), the latter not with this adjective, but with the same meaning that named the language and the relation with language and finally the last one arising from the anthropological source defended by Chevallard (1989, 2003, 2009). This study allowed to identify elements which approximate and others which are distant, however, they could assist in the creation of ways of acting and thinking in the trajectory of teachers’ development which take into account the relation with knowledge.

BASES EPISTEMÓLOGICAS PARA DISCUTIR O CONCEITO RELAÇÃO COM O SABER

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar uma discussão sobre as bases epistemológicas que fundamentam a “relação com o saber” como campo de conhecimento para se investigar a formação do professor. Desenvolvemos a investigação a partir das fontes teóricas que abordam “relação com o saber” que, conforme a literatura, a expressão foi utilizada pela primeira vez por Lacan (1966). Posteriormente surgiram outras compreensões com as seguintes correntes teóricas: as psicanalíticas, como Beillerot (1996, 2000), que manteve a vertente lacaniana; a psicossocial, com Charlot (2001, 2005, 2013) e Bourdieu & Passeron (2011), este último, não com este adjetivo, mas com o mesmo sentido o qual cunharam de linguagem e relação com a linguagem, e a antropológica advogada por Chevallard (1989, 2003, 2009). Objetivamos ainda, com essa investigação identificar elementos que poderão auxiliar na criação de maneiras de agir e pensar nos percursos de formação de professores que levem em consideração a relação com o saber.

Palavras-chave: Relação com o saber. Epistemologia. Formação de professor

EPISTEMOLOGICAL BASIS TO DISCUSS THE CONCEPT RELATION WITH KNOWLEDGE

Abstract: This paper aims at presenting a discussion on the main epistemological basis which found the concept ‘relations with knowledge’ as a knowledge perspective to investigate the teacher’s development. The investigation was developed from the theoretical basis on the term “relations with knowledge” and, according to the literature, this term was first used by Lacan (1966), after that some other comprehensions with the following theoretical fields: the psychoanalytical as Beillerot (1996, 2000), who kept Lacan’s position; the psychosocial with Charlot (2001,2005, 2013) and Bourdieu & Passeron (2011), the latter not with this adjective, but with the same meaning that named the language and the relation with language and finally the last one arising from the anthropological source defended by Chevallard (1989, 2003, 2009). This study allowed to identify elements which

approximate and others which are distant, however, they could assist in the creation of ways of acting and thinking in the trajectory of teachers' development which take into account the relation with knowledge.

Key words: Relation with knowledge. Epistemological. Teachers' development.

BASES EPISTEMÓLOGICAS PARA DISCUTIR EL CONCEPTO LA RELACIÓN CON EL SABER

Resumen: El objetivo de este estudio es presentar una discusión sobre las principales bases epistemológicas que fundamentan el concepto "relación con el saber" como perspectiva de conocimiento para investigar la formación del docente. Desarrollamos la investigación a partir de datos teóricos que tratan del término "relación con el saber" y, acorde la literatura, este término ha sido utilizado por primera por Lacan (1996), posteriormente han surgido otras comprensiones con las siguientes corrientes teóricas: las psicoanalíticas como Beillerot (1996, 2000) el cual siguió en la vertiente lacaniana, las psicosociales con Charlot (2001, 2005, 2013) y Bourdieu e Passeron (2011), este último, no con este objetivo, sino con el mismo sentido que han acuñado de lenguaje y relación con el lenguaje, y por último, la que proviene de la fuente antropológica abogada por Chevallard (1989, 2003, 2009). El estudio ha permitido identificar elementos que se aproximan y otros que se alejan, sin embargo, podrán contribuir en la producción de maneras de actuar y pensar en los itinerarios de formación de profesores que lleven en consideración la relación con el saber.

Palabra clave: Relación con el saber. Epistemología. Formación de profesores.

Introdução

Antes de iniciarmos, de fato, a discussão sobre as bases epistemológicas para a relação com o saber, é imperioso trazermos uma breve contextualização da atualidade que reforça a importância deste estudo como possibilidade para a compreensão de como o sujeito se relaciona com o saber, isto é, de como ele aprende e, conseqüentemente, tem condições de promover a difusão deste saber.

No momento atual, é perceptível e, portanto, inegável o desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico como uma das características mais marcantes da sociedade. Esse desenvolvimento não se traduz apenas no acúmulo de saberes e conhecimentos, mas envolve e envolve, por diversas vezes, uma mudança radical de paradigmas conceituais, conforme Ponte (1992). Ao lado das ciências exatas e naturais, já bem estabelecidas, as ciências sociais e humanas emergentes conheceram um grande desenvolvimento. Entre estas, estão as ciências da educação, especialmente consagradas ao estudo dos fenômenos educativos, e a matemática, considerada como principal área do conhecimento que dá suporte à construção de outras áreas do conhecimento, incluindo as das tecnologias, assim como as outras áreas de conhecimentos que ao longo do tempo vem acumulando, reformulando e criando saberes.

Diante desse desenvolvimento, também convivemos com os problemas que impedem e/ou dificultam a difusão destes saberes os quais são consolidados nas práticas sociais e que, em grande parte, geram as informações e conhecimentos para a instituição escolar. Assim, quando mobilizados vão se constituir em novas informações, novos conhecimentos e novos saberes. É bem verdade que as pesquisas desenvolveram, avançaram e possibilitaram a compreensão de vários fenômenos que impedem e/ou atrapalham a profissão docente em relação à difusão desses saberes, no entanto, vários problemas continuam sem solução ou as soluções apresentadas são ainda insatisfatórias.

Nesse contexto, se considerarmos as três últimas décadas, é possível evidenciarmos o avanço e o desenvolvimento das pesquisas no âmbito da formação de professores, cujo centro, é a problemática enfrentada pela profissão concernente à difusão do saber. São vários os focos relacionados à problemática da difusão do saber e, dentre eles, a relação com o saber ganha destaque nos campos psicanalítico, psicossocial e antropológico, nos quais desenvolveremos a questão da relação com o saber.

Antes de situarmos a relação com o saber no contexto de cada campo, ratificamos que essa problemática, que dificulta a difusão dos saberes, não é difícil de ser constatada. Por exemplo, no ensino de matemática, de maneira geral, que é oferecido efetivamente em sala de aula em contexto pátrio, são inúmeras as evidências sobre o quantitativo de problemas enfrentados na relação pedagógica, e que em grande parte decorre da relação epistemológica, que por sua vez tem correspondência com a relação do professor com o saber. No seio dessas problemáticas, o trabalho traz algumas reflexões que podem ajudar a compreender alguns aspectos que atrapalham a relação do professor com o saber.

É nessa perspectiva, que trazemos argumentos epistemológicos sobre a relação com o saber, bem como meios que possam levar o professor a refletir sobre o seu fazer escolar e, portanto, que possa alterar a sua relação com o saber, resultando em transformação no modo como vê e compreende o ensino, a função da escola, o seu papel, a relação com os alunos, a avaliação, a visão sobre currículo e, ainda, a interlocução que pode ser estabelecida com os vários níveis de codeterminação, como advoga Chevallard (2009), e também com outros aspectos relacionados ao processo da difusão do saber.

Contextualizando o termo relação com o saber

A expressão “relação com o saber” que nos propomos a discutir neste trabalho trata de uma problemática que apresenta questões e não de um conceito que trará respostas. Com efeito, a resposta supõe que enunciemos os processos articulados, as operações, as relações que dão conteúdo à expressão que a seguir será situada.

As pesquisas brasileiras que abordam a questão da relação com o saber, em geral, estão apoiadas nos estudos desenvolvidos por Charlot (2000, 2005), e colaboradores, que têm como foco o aspecto psicossocial. No entanto, em outros países, como na França, além da perspectiva psicossocial, estão sendo consideradas as contribuições da psicanálise, principalmente com base em Beillerot (1996, 2000), originária da vertente lacaniana, assim como a visão psicossociológica, inspirada em Bourdieu e Passeron (2011), quando adotam as expressões “linguagem e relação com a linguagem” que são utilizadas com o mesmo sentido. Além disso, considera-se a didática a partir da abordagem antropológica apresentada por Chevallard (1989, 2003, 2009).

Na obra de Charlot (2005) encontra-se um estudo, a nosso ver, muito relevante, no sentido de indicar possíveis entendimentos sobre a relação com o saber, e que, de certa forma, nos influenciou a deslocar este modo de pensar para compreendermos as práticas dos professores. O autor afirma que a questão da relação com o saber não é algo novo, podemos sustentar que ela atravessa a história da filosofia clássica, pelo menos até Hengel onde pode ser observada na Fenomenologia do Espírito.

Por outro lado, fora exposta por Sócrates quando disse “conhece-te a ti mesmo”, uma vez que o imperativo de conhecer-se denota uma exigência reflexiva, o que não deixa de ser curioso por ela estar inscrita em um local de oração e adoração aos deuses. A exigência reflexiva, por sua vez, não nos diz nada sobre a reflexão dela mesma e poderia, portanto, ser uma reflexão causal.

Nesse caso, o ‘conhecente’ pergunta pelas causas que se entrelaçam nele, a partir dele, antes dele e que podem dizer mais sobre ele próprio, mas poderia ser também uma reflexão que vai até os limites

dessa causalidade e pergunta o lugar do homem, do indivíduo, de si próprio, perante a divindade e os outros homens. Possivelmente, esta tenha sido a postura socrática, também encontrada no debate realizado entre Platão e os sofistas, podendo ser encontrada no cerne da dúvida metódica de Descartes e do cogito: “penso, logo existo” que vem em seguida.

A questão da relação com o saber não se encerra aí, com as discussões sobre as ciências, ou melhor, sobre o saber científico, pois é tratada por Bachelard (1996) quando trata da questão dos obstáculos epistemológicos e da ruptura entre o conhecimento comum e conhecimento científico como sendo o que caracteriza o progresso do conhecimento.

Bachelard (1996) assim defende sua tese filosófica a respeito da formação do espírito científico:

O espírito científico deve forma-se contra a Natureza, contra o que é, em nós e fora de nós, o impulso e a informação da Natureza, contra o arrebatamento natural, contra o fato colorido e corriqueiro. O espírito científico deve formar-se enquanto se reforma. Só pode aprender com a Natureza se purificar as substâncias naturais e puser em ordem os fenômenos baralhados (BACHELARD, 1996, p. 29).

Com efeito, encontramos no pensamento de Bachelard (1996), uma ciência descontínua e histórica que busca respostas a questionamentos atuais por meio da reformulação de métodos, de técnicas e de interpretações de conhecimentos anteriores, retificando seus erros. Quando essas reformulações não mais dão conta de responder ao questionamentos presentes, a ciência entra em crise e começa a questionar a veracidade e validade de seus conhecimentos, propiciando o surgimento de novas teorias, provocando as rupturas. Essa compreensão nos leva a perceber que Bachelard trata da relação com o saber ao afirmar que o espírito científico deve se formar contra a natureza, contra o fato colorido e diverso e que o espírito científico deve se formar reformando-se.

Nesse sentido, de acordo com Charlot (2005), se a questão da relação com o saber não é nova, a expressão “relação com o saber” também não. Segundo o autor, a expressão pode ser encontrada desde os anos 60, do século passado, nos textos de psicanalistas, de sociólogos e de didáticos, como Beillerot (1996), responsável pela realização de um estudo sistemático sobre a questão da relação com o saber com destaque, especialmente, em Lacan (1966). Acrescenta-se aos estudiosos da expressão Bourdieu e Passeron (2011), na década de 70, na obra a Reprodução, na qual intitulam “Linguagem e relação com a linguagem” e empregam as expressões “relação com a linguagem”, “relação com a cultura”, “relação com a linguagem e com o saber”.

Então, considerando que a relação com o saber é antiga, visto que vem sendo utilizada desde os anos 60, foi preciso esperar os anos 80 para que a noção de relação com o saber se desenvolvesse como organizadora de uma problemática e, os anos 90, para que o conceito fosse realmente trabalhado, em confronto com dados, conforme indica Charlot (2005). No campo da didática da matemática, o conceito de relação com o saber foi, de fato, abordado por Chevallard (1989), no texto “Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel” numa perspectiva antropológica.

Portanto, como afirma o próprio Charlot (2005), pouco importam as questões de paternidade, imperioso é termos em mente que a noção de relação com o saber foi construída a partir de questões que colocaram os psicanalistas, os sociólogos da educação de inspiração crítica e, por meio da compreensão destes campos, os didáticos que poderão apreciar a abrangência heurística interdisciplinar do conceito de relação com o saber e renovar questões antigas e também questões novas no que tange à difusão do saber.

A relação com o saber sob as lentes da psicanálise

Na discussão sobre a relação com o saber do ponto de vista da psicanálise, vamos, primeiramente, esclarecer que o termo objeto é retirado da relação do conhecimento científico, fazendo a psicanálise um uso metafórico dele, segundo este modelo de conhecimento. Com a finalidade de dar um sentido a essa noção, recorreremos às elaborações da epistemologia acerca do estatuto do objeto na atividade científica, para só então procurarmos fornecer uma interpretação do sentido de sua utilização pela psicanálise.

Do ponto de vista da ciência, o objeto não é algo cuja existência possa ser postulada previamente ao processo de conhecimento, mas sim o resultado de longa elaboração. Ele não constitui um dado que se impõe independentemente da atividade científica, como se fosse seu ponto de partida; mas antes o ponto ao qual a ciência chega ao final de um laborioso percurso de observação e experimentação.

Nesse esforço de construção do objeto, o itinerário seguido pelo cientista deverá proceder por eliminação progressiva dos elementos subjetivos. Por exemplo, se um dado se apresenta para nós e variando as condições de observação, novos dados surgem, então, estamos diante de meras aparências, cuja existência depende da posição de observação assumida e, por isso, recebem o estatuto de interpretações subjetivas. Contrariamente, o índice de objetividade de um conhecimento consistirá precisamente na independência de certo resultado em relação à variação das condições de observação. A segurança que o pesquisador apresenta em ter alcançado a objetividade, atinge consistentemente um mesmo resultado, independentemente dos meios utilizados para estabelecê-lo.

É nessa perspectiva científica da objetividade, sobre o objeto que é submetido a constante deformação das condições iniciais da experiência, que serão incessantemente transformadas a fim de se atingir uma invariante, que será chamado de realidade objetiva. Assim, a atividade científica moderna criou, então, a possibilidade de demarcar o divisor entre o que é objetivo e o que é subjetivo e esta região que a ciência recortou como subjetiva será doravante identificada como sendo o mundo psíquico.

Feitos os esclarecimentos do objeto sob o ponto de vista da psicanálise, passamos a discutir o sentido dado à relação com o saber por ela. A questão capital aqui na psicanálise é aquela do saber como objeto de desejo. Como o desejo que visa ao gozo pode um dia se tornar desejo de aprender este ou aquele saber, esta ou aquela disciplina; isto é, desejo de outra coisa que não o gozo Lacan (1966) reformula o problema considerando a atividade intelectual da seguinte maneira: Há uma relação primitiva do saber com o gozo, e é aí que se insere o que surge no momento em que aparece o aparelho daquilo que é feito de significativo, ou seja, o que primeiro é o desejo. O desejo é fundamental, é uma aspiração primeira, segundo Beillerot (1996).

Então, o desejo visa ao prazer, ao gozo, e não a um objeto determinado. Certamente o desejo não pode levar ao gozo senão por meio de um objeto e, nesse sentido, todo desejo é “desejo de”; mas é o gozo que é visado, e não o objeto que permite que ele aconteça. Logo, de acordo com Charlot (2005), evocando Beillerot, o desejo, em sua essência, é em si desprovido de objetivos e de objetos determinados. Continuando, o desejo de saber não tem nenhuma relação com o saber, esclarece Beillerot (1996).

Reiterando o exposto, o desejo de saber pode ser considerado como um dado, mas o fato do objeto do desejo tornar-se o saber não é nada evidente. Assim, o desejo de saber deve eleger o saber, um saber, este ou aquele saber, ou então eleger outros objetos como substituto do saber. Portanto, a questão que permanece em aberto é: como o desejo de saber eleger este ou aquele objeto de saber (Charlot, 2005).

Nesse contexto, a grande questão é compreender como se passa do desejo de saber à vontade de saber, ao desejo de aprender. Compreender o desejo é compreender os avatares e as mutações do

desejo até os atos e as obras que saem dele. (Charlot, 2005). O autor, a partir daí, recorrendo a Beillerot conclui:

Todo estudo que tomar a relação com o saber como noção central não poderá libertar-se da base psicanalítica; não que isso impeça outras abordagens, mas é a partir da teorização da relação de objeto, do desejo e do desejo de saber, depois da inscrição social destes em relação (que vinculam o psicológico ao social) que será possível assumir o risco de trabalhar com essa noção e desenvolvê-la; um desenvolvimento que não deverá esquecer algo essencial, sob pena de fazê-lo perder seu sentido: só há sentido do desejo (CHARLOT, p. 37, 2005).

Nesse sentido, Beillerot (2000) explica, ao dizer com certa clareza, que aprender é aprender um saber, um saber-fazer ou o próprio saber. De fato, só se aprende unidades ou fragmentos de saber. Por algum tempo, se repete que duas pessoas nunca sabem exatamente o mesmo, porque o saber é criado por cada sujeito. É o sujeito quem o inventa, o produz, o cria. A compreensão exata da unidade aprendida é incontrolável; o mesmo que uma composição exata desta unidade de saber. “Por isso, um aprendiz como, por exemplo, um aluno não pode contentar-se jamais com armazenar saberes”, (Beillerot, 2000, p.42). Dessa maneira, na realidade os saberes são os processos e não, os resultados e produtos. Assim, é na atividade que se cria o saber e não em seu armazenamento.

A relação com o saber sob o prisma do campo psicossocial

Iniciaremos esta seção sobre a relação com o saber trazendo uma compreensão da sociologia de Bourdieu e Passeron (2011) a partir da obra *A Reprodução* onde abordam a questão da relação do sujeito com a cultura e com a linguagem. Os autores afirmam que:

Para se estabelecer de outro modo que a relação com a linguagem e com a cultura, essa soma infinita de diferenças infinitesimais nas maneiras de fazer ou dizer que parece a expressão mais perfeita da autonomia do sistema escolar e da tradição erudita, resume sob uma certa relação o conjunto das relações que unem esse sistema à estrutura das relações entre as classes, é suficiente imaginar todas as preliminares objetivamente pressupostas pela instauração de uma outra relação com a linguagem no conjunto das práticas escolares. (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 161).

Por este viés Charlot (2005) chama atenção sobre a posição acima indicando, em primeiro lugar, que é a relação com a linguagem, com a cultura, com o saber que estabelece vínculo entre o sistema escolar e a estrutura das relações de classe. Dito de outra forma, se pretendemos compreender a desigualdade social perante a escola, é preciso que nos interessemos por essa relação.

Em segundo lugar, poderemos concluir que a escola pode reduzir a desigualdade social em relação ao sucesso escolar trabalhando no sentido de transformar a relação com a linguagem, com a cultura e com o saber. Essa conclusão é considerada por Bourdieu e Passeron (2011), quando desenvolveram reflexões sobre uma pedagogia explícita. Ou seja, em um ensino que seria orientado pela intenção expressa de reduzir ao mínimo o mal-entendido sobre o código por uma explicitação contínua e metódica.

E, em terceiro lugar, a transformação das práticas pedagógicas pressupõe condições objetivas onde somente um sistema escolar que sirva a um outro sistema de funções externas e, correlativamente, a

um outro estado da relação de força entre as classes poderia tornar possível tal ação pedagógica. Assim, a ideia de reduzir a desigualdade social na escola, por meio de uma pedagogia explícita, esbarra na necessidade de transformar as próprias relações sociais para que se torne possível uma escola que a pratique.

Este problema da relação com a linguagem, da relação com a cultura e a pista da relação com o saber tornou-se uma objeção e só é retomado por Bourdieu com o conceito de *habitus* que surge da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais. *Habitus* é aqui compreendido, com base em Bourdieu (1983) como:

Um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas. (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Assim, essa discussão parece apresentar um paradoxo, se *habitus* foi concebido como princípio mediador, princípio de correspondência entre as práticas individuais e as condições sociais de existência, foi no seu desajustamento que ele se tornou explícito.

Dessa forma, Bourdieu (1983) empreendeu responder a essa objeção. Ele trata o *habitus* como sendo um conjunto de disposições psíquicas adquiridas na vida e que condiz com as condições sociais de vida do indivíduo e de capital cultural (transmitido aos filhos pela família). Nas suas famílias, os filhos das classes dominantes constroem *habitus* e herdaram capital cultural que condiz com os que o êxito escolar requer. Sendo assim, eles têm mais êxito na escola do que os filhos das classes desfavorecidas. Porém, objetiva Charlot (2005), indicando que a noção de *habitus* é mecânica demais, restando a necessidade de explicar como e por que o *habitus* pode mudar ao longo da vida. E, se pode mudar, por que descartar a ideia de que a escola possa mexer com o *habitus* e, sendo assim, contribuir para mudar os destinos sociais

Então, na compreensão do autor a ideia de capital cultural não passa de uma metáfora, já que a transmissão cultural e o êxito escolar não são processos automáticos em que os filhos possam ficar passivos. São, na verdade, efeitos de uma atividade dos pais e dos filhos. Assim, o capital cultural não é uma herança ou um objeto material que pode ser transferido de uma pessoa para outra. Para ser bem-sucedido na escola, não é suficiente ser “filho de...”, é preciso também estudar, ter uma atividade intelectual. Com efeito, Charlot (2005, 2013) julga que as questões referentes à atividade intelectual, em particular, e do acesso intelectual ao saber, foram ignoradas pela sociologia da reprodução, a qual focou apenas o acesso social ao saber. Se existe uma desigualdade social perante a escola é porque há uma desigualdade social diante do saber.

Nesta trilha, Charlot (2000, 2005, 2013) levanta a questão da relação social com o saber. Essa questão leva-o a ampliar a perspectiva de análise para contemplar, ao mesmo tempo, as dimensões social e subjetiva do problema. Com efeito, por mais social que seja um indivíduo (se não fosse social não seria humano), ele é também um sujeito original, com a sua vida psíquica e a sua história pessoal.

Por esse olhar, é imperioso pensar ao mesmo tempo o ser humano, o ser social e o sujeito singular. (Charlot, 2005). Em particular aprender é apropriar-se, por uma atividade intelectual pessoal, de um patrimônio comum aos homens. Portanto, a questão da atividade intelectual passa a ser fundamental na teorização da questão do sucesso.

Ainda com Charlot (2000, 2005) observou-se que o fracasso escolar não tem ligação direta com o

capital cultural da família, o que o levou a pesquisar o conceito de relação com o saber. Charlot (2005) afirma que quando um aluno encontra dificuldades na escola, normalmente, discutem-se as supostas carências culturais dos alunos e de suas famílias. Segundo ele, no entanto, faz-se necessário questionarmos se isso não depende do estilo pedagógico do professor, uma vez que considera que as carências culturais não são determinantes no desenvolvimento dos sujeitos.

Para Charlot (2000, p. 53), nascer é “penetrar nessa condição humana” onde o ser humano entra em uma história singular e também na história maior da espécie humana. Com efeito, é entrar em contato com um conjunto de relações e interações que se estabelecem com os outros homens, onde ocupará um determinado lugar e onde será necessário exercer uma atividade. Nascer e aprender implicam a inserção em um conjunto de relações que constituem um sistema de sentido, no qual o sujeito se percebe, percebe e interage com o mundo e com os outros. O sujeito se constrói e é construído pelo outro, num longo processo que nunca chega a ser completamente acabado, o qual denominamos de Educação.

Continuando nessa linha de pensamento, “a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 78). Em outras palavras, a relação com o saber é a relação com o mundo como conjunto de significados, como espaço de atividades que se inscrevem no tempo. Então, podemos depreender que sob o prisma psicossocial, a relação com o saber é a relação do sujeito com o mundo que se configura como sendo a condição pela qual o sujeito percebe o mundo. Dito de outra maneira, o sujeito só percebe o mundo por meio das condições que são dadas a ele, aliadas a imaginação, a reflexão desse mundo por meio do que deseja, do que sente. Assim sendo, é na relação consigo mesmo que se torna possível o apropriar-se do mundo e apoderar-se dele materialmente e perceber que ele não é apenas um conjunto de significados, mas é também, um horizonte de atividades. Nessa perspectiva é que a relação com o saber é relação com o tempo, pois a apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros, o aprender necessitam de tempo e jamais se encerram.

A relação com o saber à luz da antropologia dos saberes

Antropologicamente falando o princípio básico para compreendermos a relação com o saber é o seguinte: o homem não é dado, o homem é construído. Ele é construído sob três formas: a espécie humana é construída por ela mesma no decorrer da história; o homem é construído enquanto espécie humana e também é construído como membro de uma sociedade e de uma cultura, onde a sociedade e a cultura têm uma história e cada um de nós pertence a uma cultura que foi construída no tempo (Charlot, 2013).

Nesse contexto, percebemos que o homem se constrói enquanto sujeito singular que tem uma história singular. Assim, de acordo com Charlot (2013), a educação se configura como um triplo processo. Um processo de humanização, socialização e subjetivação/singularização. Então cabe lançarmos, para fins de reflexão, a seguinte questão: qual a função da educação para o homem

A reflexão acerca da questão acima será motivada, inicialmente, considerando a tese de que o homem é um ser que se sente incompleto. Essa questão da incompletude vem desde o mito grego de Prometeu, segundo o qual o homem nasceu nu e sobreviveu graças à técnica, ou seja, essa já é a compreensão de que o homem cria as suas próprias condições de sobrevivências. Depois, passa pelo pensamento kantiano ao afirmar que o homem nasce incompleto, imperfeito e vai ter de se completar após o nascimento. Em seguida, se faz presente em Marx com a ideia de que a essência do ser humano é um conjunto de relações sociais.

Com efeito, mais tarde, Vygotsky (1987) explica o pensamento de Marx sobre as relações sociais no campo da educação. Segundo Vygotsky (1987), na construção coletiva, os homens criaram e criam instrumentos materiais e, também, conceituais, porque para o trabalho coletivo é necessária a

comunicação. Então, a educação é o movimento pelo qual uma geração recebe as criações culturais das gerações antecedentes e as transmite, ampliadas, as gerações seguintes, continuam deste modo, o processo de criação da espécie como esclarece Charlot (2013). No entanto, nesse processo coletivo, cada um de nós faz as suas interpretações, ou seja, estabelece a sua relação com o saber.

Então, é neste contexto das instituições (escolares) que o conceito de relação com o saber foi adotado também pelos didáticos franceses e canadenses, em particular na área da didática da matemática e das ciências. Na área da didática da matemática, foi Chevallard (1989) quem desempenhou o papel fundamental da relação com o saber numa perspectiva pessoal e institucional como veremos adiante.

Chevallard (1989, 2003) é reconhecido por ter introduzido e desenvolvido na área da didática o conceito de “transposição didática” (formulado pela primeira vez pelo sociólogo Michel Verret). Chevallard (1989) estabeleceu que não se ensina o próprio saber científico, mas sim uma versão transposta dele, um saber adaptado para ser ensinado, um saber “escolar”. Essa ideia, que passou a ser um conceito clássico da didática, constitui-se, na verdade, uma primeira versão das ideias defendidas por Chevallard (1989).

A segunda versão articula o conceito de relação com o saber ao conceito de transposição didática. Dessa forma, partindo dessa premissa, Chevallard (1989) articula os conceitos de relação pessoal e de relação institucional com o saber.

Para compreendermos melhor essa questão da relação pessoal e institucional as quais Chevallard (2003) adota para explicar a relação com o saber, do ponto de vista das práticas sociais, e, portanto, antropológica dos saberes, passamos a apresentar a seguir algumas noções fundamentais.

Em Chevallard (2009) encontramos as seguintes noções para a relação com o saber: a primeira noção fundamental é a de **objeto**: objeto é qualquer entidade, material ou não material, que existe pelo menos para um indivíduo. Então, tudo é objeto, incluindo pessoas. Em particular, qualquer prática, ou melhor, todo produto intencional da atividade humana é um objeto (um conteúdo de ensino da matemática é um objeto); A segunda noção fundamental é a de **relação pessoal** de um indivíduo x para com um objeto o , que significa o sistema denotado por $R(x, o)$ de todas as interações que x possa ter com o objeto o que x manipula, utiliza, fala, sonha etc. Dizemos que o existe se a relação pessoal de x com o “não é vazia”, denota-se que $R(x, o) \neq \square$, importante considerarmos que essa relação se constitui levando em conta toda a história do indivíduo; A terceira noção fundamental, a de **pessoa**, que é o par formado por um indivíduo x e o sistema de relações pessoais $R(x, o)$ em um dado momento da história de x . Nessa evolução, o invariante é o indivíduo, o que muda é a pessoa; Uma quarta noção fundamental é de **instituição**. Uma instituição I é um dispositivo social total e/ou que certamente pode ser apenas uma parte muito pequena do espaço social (há “micro-instituições”, como por exemplo uma pessoa), mas que permite - e impõe - para seus sujeitos, isto é, para pessoas x que vivem e ocupam diferentes posições p oferecidas em I , colocando em jogo as maneiras de fazer e de pensar próprios, isto é, as praxeologias, com base no que propõe.

Logo, é do ponto de vista das praxeologias que a relação com o saber ganha destaque à luz da antropologia dos saberes e o papel da instituição é fundamental para essa relação. Deve-se entender as instituições públicas, como a escola, mas também, de acordo com o sentido mais geral dessa noção na antropologia, a família, a religião, a linguagem, uma aula de matemática e, até mesmo, um professor dependendo da sua postura diante de situações em que consegue mobilizar maneiras de agir e pensar com êxito.

De fato, por este prisma, as instituições mantêm relações específicas com os objetos de saber ou, de modo mais geral, com o saber. Quando uma pessoa pertence a uma instituição, ou participa efetivamente do seu funcionamento, se quiser apropriar-se do saber ligado a ela deve entrar na relação institucional característica dessa instituição. Portanto, a relação pessoal com o saber de um

sujeito se constrói pelas articulações das relações deste sujeito com o saber específico das várias instituições a que ele pertence (CHEVALLARD, 2003).

Considerações

A partir desta caracterização da relação com o saber sob o ponto de vista da psicanálise, do psicossocial e da antropologia podemos traçar algumas aproximações e distanciamentos que nos ajudaram a chegar nas compreensões que seguem.

A relação com o saber parece indicar uma disposição de alguém para o saber. Esta disposição implica certa intimidade do próprio saber e intimidade com o saber. A mesma disposição daria conta do prazer (gozo) e do sofrimento que cada um sente nas relações que estabelece com o saber. Então, pela via da psicanálise, a relação com o saber do sujeito deve ser valorizada, ao longo de sua história, mas é o desejo do sujeito em realizar seu prazer que acaba por constituir sua relação com o saber, ou seja, não é a própria relação com o saber que é visada, é apenas o meio para se chegar ao gozo. Essa relação é definida principalmente como um processo criativo de saber, porque um sujeito inclui todo o conhecimento disponível e tempo possível. Essa abordagem é caracterizada por sua dimensão clínica, a qual, de acordo com a teoria psicanalítica, consciente e inconsciente divide o sujeito, e reafirma uma consistência e coerência adequada para a psique que se concentra em situações singulares contrapondo a relação orgânica e social.

Pela vertente psicossocial, a relação com o saber não é necessariamente uma característica do sujeito nem de seu caráter. O sujeito não tem uma relação com o saber. Nesse sentido, melhor seria afirmar que “o sujeito é a relação com o saber”. Se “ele é a relação com o saber”, significa que os seus atos e suas condutas testemunham e revelam aquilo que ele quer, que ele é, e o que ele não é. Essa abordagem é caracterizada pela dimensão psicossocial centrada na sociologia do sujeito e questiona a singularidade dele na sua mobilização para a relação com o saber e consideram duas dimensões, a identitária em que o aprender faz sentido, se considerar sua história de vida, suas expectativas, suas concepções de vida e as relações estabelecidas com os outros. E, a outra dimensão seria a epistêmica, que se refere à natureza do ato de aprender e conhecer, e a questão é: para que aprender certo tipo de saber. Portanto, a relação com o saber é um processo singular e social.

A última abordagem, antropológica, argumenta que a relação com o saber pelo sujeito é favorecida e privilegiada com a entrada deste numa instituição que pode ser a família, escola, clube desportivo, igreja, partido político, dentre outros. De acordo com essa teoria, um sujeito específico pode estabelecer contato com o saber, isto é, estabelecer a relação com o saber, interagindo com as instituições e, quanto maior forem as interações com as instituições maiores serão as relações com o saber. Para isso, inevitavelmente, o sujeito deve se assujeitar e estar em conformidade com a instituição.

Assim, observamos que em todas as abordagens, em maior ou menor grau, para se compreender a relação com o saber é fundamental levar em consideração a história de vida do sujeito. Entendemos também que a questão da relação com o saber é um processo complexo e que, do ponto de vista prático os conceitos e os métodos se interceptam e as articulações tendem a ampliar cada vez mais o alcance da questão. Trata-se de considerar as múltiplas dimensões do sujeito: identitária e epistêmica (CHARLOT, 2000, 2005, 2013), histórica, psicológica e psíquica (BEILLEROT, 1996, 2000), e o lugar que o sujeito ocupa nas diferentes instituições (CHEVALLARD, 1989, 2003, 2009).

Portanto, compreender a “relação com o saber” de um sujeito, passa em princípio, por entender sua própria relação com o aprender. Logo, implica compreender como esse sujeito mobiliza/metaboliza/processa suas várias aprendizagens de maneira crescente e sucessiva. E, assim, como ele produz novos saberes, singulares, permitindo-lhe pensar, transformar e sentir o mundo

natural e social.

Finalizando, entendemos que o exposto, sobre as bases epistemológicas da relação com o saber, se constitui como fundamento em potencial para a discussão da teoria e da prática, do pessoal e do institucional, do individual e do social, do sujeito de saber e do objeto de ensino, tendo em vista uma perspectiva articulada e com possibilidades de compreensão das maneiras de agir e pensar do professor, fomentando os percursos de formação inicial de professores, bem como daqueles em serviço.

Referências

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BEILLEROT, J. Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. In: BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE; MOSCONI, N. **Pour une clinique Du rapport au savoir**. Paris: L'Harmattan, 1996.

BEILLEROT, J. et al. **Formes et formations du rapport au savoir**. Paris: L'Harmattan, 2000.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. **A Reprodução: Elementos** para uma Teoria do Sistema de Ensino. Tradução : Reynaldo Bairão. Revisão : Pedro Benjamim Garcia e Ana Baeta. 4 ed. Petrópolis, RJ : vozes, 2011.

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

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

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHEVALLARD, Y. **Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel**. Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique, Université Joseph Fourier, Grenoble 1, 26 juin, Document interne n° 108, 1989.

Chevallard, Y. **Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques**. In S. Maury et M. Caillot (Ed.), *Rapport au savoir et didactiques*. Paris : Faber, p. 81-104, 2003.

CHEVALLARD, Yves. **La TAD face au professeur de mathématiques**, Toulouse, 29 de abril, 2009. . Acessado em 02 de out. 2013.

LACAN, J. **A ciência e a verdade**. Em J. Lacan, *Escritos* (pp. 869-892). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1966.

PONTE, J. P. **Educação matemática**: Temas de investigação Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 185-239, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.