

Alice Casimiro Lopes
Anna Luíza A. R. Martins de Oliveira
Gustavo Gilson Sousa de Oliveira
[Orgs.]

A TEORIA DO DISCURSO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO



Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Anísio Brasileiro de Freitas Dourado

Vice-Reitora: Florisbela de Arruda Camara e Siqueira Campos

Diretor da Editora: Lourival Holanda

Vice-Diretor da Editora: Diogo Cesar Fernandes

Comissão Editorial

Presidente: Lourival Holanda

Editor Chefe: Flávio Emmanuel Pereira Gonzalez

Titulares: Alberto Galvão de Moura Filho, Allene Carvalho Lage, Anjolina Grisi de Oliveira, Dilma Tavares Luciano, Eliane Maria Monteiro da Fonte, Emanuel Souto da Mota Silveira, Flávio Henrique Albert Brayner, Luciana Grassano de Gouvêa Melo, Otacílio Antunes de Santana, Rosa Maria Cortês de Lima e Sonia Souza Melo Cavalcanti de Albuquerque.

Suplentes: Charles Ulises de Montreuil Carmona, Edigleide Maria Figueiroa Barretto, Ester Calland de Souza Rosa, Felipe Pimentel Lopes de Melo, Gorki Mariano, Luiz Gonçalves de Freitas, Madalena de Fátima Pekala Zaccara, Mário de Faria Carvalho, Sérgio Francisco Serafim Monteiro da Silva, Sílvia Helena Lima Schwanborn e Tereza Cristina Tarragô Souza Rodrigues.

Catálogo na fonte

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

T314 A teoria do discurso na pesquisa em educação / Alice Casimiro Lopes, Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira, Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (Orgs.). – Recife : Ed. UFPE, 2018.
402 p. : il.

Vários autores.
Inclui referências.
ISBN 978-85-415-1019-6 (broch.)

1. Educação. 2. Pesquisa educacional. 3. Análise do discurso. 4. Análise do discurso – Aspectos sociais. 5. Análise do discurso – Aspectos políticos. I. Lopes, Alice Casimiro (Org.). II. Oliveira, Anna Luiza A. R. Martins de (Org.). III. Oliveira, Gustavo Gilson Sousa de (Org.).

370

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2018-052)

Todos os direitos reservados à



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20, Várzea

Recife, PE | CEP: 50.740-530

(81) 2126.8397 | secretaria@edufpe.com.br

www.ufpe.br/edufpe

SUMÁRIO

9 APRESENTAÇÃO.

**A teoria do discurso na pesquisa em Educação:
possibilidades teórico-estratégicas**

Alice Casimiro Lopes

Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira

Gustavo Gilson Sousa de Oliveira

21 CAPÍTULO 1.

**Uma herança teórica em disputa: Laclau
e a educação no México**

Rosa Nidia Buenfil Burgos

53 CAPÍTULO 2.

**Explicação crítica em Ciências Sociais:
a abordagem das lógicas**

Jason Glynos

David Howarth

- 105 **CAPÍTULO 3.**
**Hegemonia e pesquisa social: implicações
teórico-metodológicas da Teoria Política do Discurso**
Ronaldo Sales
- 133 **CAPÍTULO 4.**
**Políticas de currículo em um enfoque discursivo:
notas de pesquisa**
Alice Casimiro Lopes
- 169 **CAPÍTULO 5**
**Provocações para aguçar a imaginação/invenção
analítica: aproximações entre a Teoria Política
do Discurso e Análise do Discurso em Educação**
Gustavo Gilson Sousa de Oliveira
- 217 **CAPÍTULO 6.**
**Relação com o saber: uma proposta de releitura
pós-fundacional**
Carmen Teresa Gabriel
- 251 **CAPÍTULO 7.**
**Relação faltosa com o conhecimento: interpelações
à política curricular de ciclos**
Érika Virgílio Rodrigues da Cunha

281 CAPÍTULO 8.

Hegemonia e interseccionalidade na análise
de estratégias discursivas e dinâmicas de subjetivação
entre estudantes *gays* de periferia

Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira

Júlio César de Oliveira Santos

305 CAPÍTULO 9.

Assinar a inclusão, subsidiar o ensino: das políticas
afirmativas no âmbito da SECADI

Claudia Tomé

Elizabeth Macedo

333 CAPÍTULO 10.

Por uma educação/aprendizagem ao longo da vida:
traços discursivos nas políticas curriculares

Rosanne Evangelista Dias

Veronica Borges

361 CAPÍTULO 11.

Formação, convencimento e mobilização: a construção
do povo nas instituições e redes ecumênicas

Joanildo Burity

**RELAÇÃO COM O SABER:
UMA PROPOSTA DE RELEITURA
PÓS-FUNDACIONAL**

Carmen Teresa Gabriel¹

217

Este texto parte da aposta teórico-política que consiste em simultaneamente reafirmar o lugar crucial e estratégico atribuído ao conhecimento nas políticas educacionais contemporâneas e reconhecer o esgotamento de matrizes epistêmicas nas quais historicamente essa questão tem se inscrito.

Em relação à primeira afirmação, basta mapearmos os debates atuais sobre reformas curriculares – Base Nacional Curricular Comum (BNCC), recente Reforma do Ensino Médio, as diretrizes curriculares para os cursos de Licenciaturas –, sobre as políticas de avaliação da aprendizagem ou sobre projetos políticos em tramitação que envolvem diretamente o sentido e a função social e política da própria instituição escolar como, por exemplo, a chamado Escola Sem Partido (ESP). Ainda que algumas vezes de forma indireta ou até mesmo velada, a questão da legitimidade do conhecimento a ser ensinado, tanto na educação básica como no ensino superior, está posta, evidenciando a disputa pela

¹ Professora Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora nível 2 do CNPq.

significação do *que* é considerado como ‘importante’, ‘de qualidade’, isto é, validado para configurar os processos de estruturação curricular. Esses exemplos são suficientes para levarmos a sério a provocação de Biesta (2013):

As questões sobre conteúdo e objetivo da educação são, portanto, questões fundamentalmente *políticas*. Deixar uma resposta a essas questões a cargo das forças do mercado - e todos sabemos como os mercados podem ser manipuladores para assegurar seu próprio futuro - priva-nos da oportunidade de ter uma voz democrática na renovação educacional da sociedade (Biesta, 2013, p. 42-43)

No que diz respeito ao esgotamento das matrizes epistêmicas, o que está em jogo é o desafio teórico de encontrarmos outras ferramentas de análise para continuarmos produzindo leituras políticas do campo educacional que reconheçam a questão do conhecimento como incontornável no debate político contemporâneo após a radicalização das críticas às perspectivas deterministas e essencialistas (Gabriel; Castro 2013; Gabriel, 2013, 2015, 2016).

O enfrentamento desse desafio em nosso grupo de pesquisa² tem exigido uma ampliação ou reorientação do foco de nossas investigações de forma a operar teórico-empiricamente com o conhecimento objetivado a ser ensinado-aprendido e simultaneamente com o sujeito posicionado como aluno ou docente que se relaciona com este conhecimento. Nesse movimento, o aprofundamento do diálogo com as teorizações do discurso na pauta pós-fundacional (Laclau; Mouffe 2004; Marchart, 2009; Howarth, 2000) tem contribuído tanto para a compreensão da indissociabilidade entre os processos de objetivação e de subjetivação mobilizados em contextos de formação quanto para a produção de outras leituras políticas do social.

2 Grupo de Estudos, Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH) diretamente vinculado ao Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ). Este texto inscreve-se nos estudos desenvolvidos no âmbito do projeto *Currículo como Espaço autobiográfico: conhecimento, sujeitos e demandas* com apoio do CNPq (Bolsa de Produtividade).

Ao introduzir no debate epistemológico contemporâneo a dimensão ontológica (Retamozo, 2011), essa abordagem oferece um conjunto de ferramentas para pensar politicamente o campo educacional abrindo a possibilidade de produzir um diagnóstico para o presente que englobe o problema da ordem e do conflito a partir de uma outra postura epistêmica. Afinal, qual a potencialidade heurística de continuarmos operando com a ideia de um 'conhecimento objetivado' e/ou de 'um sujeito do conhecimento' para a produção de uma leitura política do campo educacional, e em particular do campo do currículo? Trata-se menos de pensar na possibilidade de uma "nova" teoria do conhecimento ou do sujeito do que refletir sobre uma nova abordagem tanto da questão da objetividade quanto da subjetividade em meio aos processos de ensino-aprendizagem.

O recorte aqui privilegiado e explicitado no título deste texto traduz o ângulo de ataque privilegiado para a construção dos argumentos que sustentam a aposta teórico-política anteriormente mencionada. Como procurarei sustentar, defendo que a proposta de revisitação da categoria *relação com saber* à luz do pós-fundacionismo permite inscrevê-lo nos debates político-epistemológicos que incidem diretamente sobre processos de objetivação e de subjetivação em meio às lutas pela significação de termos como *verdade, ciência, razão, objeto, sujeito, conhecimento, saber, sujeito-docente, sujeito-aluno/estudante, escola, universidade* configuradores da episteme moderna.

Revisitar a categoria *relação com o saber*, como aqui proposto, não implica trabalhar com a possibilidade de afirmar ou de investir em outra definição supostamente mais correta ou mais adequada, tampouco descontextualizá-la dos debates e quadro teóricos nos quais ela foi e é formulada ou utilizada, atribuindo-lhe marcas ou características que não se inscrevem nos mesmos. O sentido de revisitação no qual interessa investir neste texto se distancia da ideia de "superação de lacunas" identificadas como tais a partir

da escolha de determinadas posturas epistêmicas. Trata-se, assim, de retomar problemáticas anunciadas por essa categoria e trabalhá-las a partir da abordagem discursiva privilegiada.

A revisão da literatura sobre a categoria *relação com o saber* aponta que ela tem sido apropriada por diferentes áreas do conhecimento como, por exemplo, a psicanálise, a sociologia ou a didática, sendo objeto de deslocamentos conceituais em função das especificidades de cada um desses campos. Neste ensaio, proponho explorar a dimensão nômade, flexível dessa categoria a partir de sua inscrição em outras problematizações, em especial as do campo do currículo que envolvem a questão política da produção e distribuição do conhecimento.

Assim, e utilizando a metáfora da meada, trata-se de puxar alguns fios de um novelo tecido e conhecido no campo educacional e continuar a explorar a trama por outros caminhos possíveis e disponíveis em função das perspectivas que armamos para ver a sua tessitura. Nesse movimento de revisitação, caberia interrogar: Qual a potencialidade heurística aberta pela categoria *relação com o saber* para pensar processos de objetivação e de subjetivação em contextos discursivos como as instituições escolar e universitária? Como a abordagem pós-fundacional contribui para reativar essa potencialidade? Este texto investe teoricamente em pistas de investigação que permitam, se não responder essas questões, explorar os fios já tecidos e colocar na trama outros para serem posteriormente trabalhados. Importa assim, recolocar no jogo da linguagem essa categoria e se perguntar em que outros arranjos discursivos vale a pena investir quando se trata de explorar a sua potencialidade de articulação entre os dois processos anteriormente mencionados.

Os argumentos que se seguem foram organizados em torno de três fios que me interessam puxar, em diálogo com a abordagem discursiva pós-fundacional e os estudos que operam com essa categoria. O primeiro diz respeito à historicidade desse conceito

procurando destacar as continuidades e rupturas em relação às matrizes epistêmicas hegemônicas no campo das ciências sociais e em particular no campo educacional. O segundo fio pretende explorar a própria natureza relacional dessa noção e o terceiro os deslocamentos que ela provoca no entendimento da interface sujeito-conhecimento.

Relação com o saber: contextos e apropriações de uma categoria nômade

Ao propor desenrolar o fio da historicidade, meu objetivo não é produzir uma narrativa linear da construção dessa categoria, vasculhando suas 'origens' ou precedentes. Interessa-me mais particularmente situar sua emergência e consolidação em um sistema de significação específico com o intuito de buscar traços que ajudem a compreender sua vitalidade ao longo de mais de três décadas, em particular no campo educacional.

Estudos recentes, como os de Vercellino, Heuvel, Guerreiro (2014) ou os produzidos por ocasião do Simpósio: *Rapports au(x) savoir(s): du concept aux usages*³, que se propõem a traçar a trajetória dessa categoria, apontam que, desde os anos 1960, a noção de *relação com o saber* circula na França no campo da psicanálise, delineando melhor seus contornos a partir do final os anos 1980, quando passa a ser apropriada e aprofundada em linhas de investigação desenvolvidas por três grupos de pesquisa⁴ daquele país,

3 Symposium: Rapport au(x) savoir(s): du concept aux usages. congrès international Actalité de la Recherche en Education et en Formation. Strabourg, França, 2007. Disponível em: <<http://www.congresintaref.org/actes>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

4 No campo da psicanálise, o Centre de Recherche Education et Formation (CREF), da Universidade Paris X-Nanterre, criado por Jacky Beillerot e continuado por Nicole Mosconi e Claudine Blanchard-Laville, exploram e desenvolvem a noção a partir do diálogo com diferentes teorias psicanalíticas. No campo da sociologia da educação, destaca-se a equipe de pesquisa ESCOL Éducation, socialisation et collectivités locales (ESCOL), formado no ano de 1987, no Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Paris VIII, Saint Denis, sob a direção de Bernard Charlot. Essa equipe tinha então como foco a relação com o saber e a relação com a escola de jovens que frequentam estabelecimentos localizados na periferia dos centros urbanos franceses. Na

que, embora com enfoques disciplinares diferenciados, convergem na defesa da sua potencialidade heurística. Uma das razões que explica o vigor dessa categoria é justamente a sua capacidade de assumir *ares de camaleão* (Beuacher *et al.*, 2013) ou, como sugere Charlot (2001), de servir de *abrigo teórico* para diferentes áreas disciplinares. Com efeito, ela é:

[...] flexível e abrangente. Ela também pode ser adaptada para o estudo de vários objetos, ao mesmo tempo que permanece estreitamente ligada ao contexto e aos objetivos da pesquisa da qual ela é objeto e a sua implementação variará em função do pesquisador, isto é, se ele enfatiza o aspecto subjetivo da *relação com o saber* ou 'sua inscrição nas múltiplas situações socioculturais, remetendo a objetos de saber, eles mesmos plurais' (de Léonardis *et al.*, 2002, p. 27). (Beaucher *et al.*, 2013, p. 7, tradução da autora⁵).

222

Neste texto, como já explicitado na introdução, o interesse em revistar essa categoria consiste no fato de considerá-la como uma chave de leitura potente para pensar politicamente os processos de objetivação e de subjetivação em contextos de formação. Ela não se inscreve, portanto, em uma perspectiva psicanalítica, nem sociológica, tampouco didática como tendem a ser classificados os trabalhos que a exploram, seja do ponto de vista teórico como empírico. Interessa-me mais particularmente evidenciar as lutas travadas no campo acadêmico pelos estudos que operam com

década de 1990, no campo da Didática, em particular no âmbito da educação matemática, principalmente no seio do Institut de Recherches sur L'enseignement des Mathématiques (IREM) da Universidade Aix-Marseille, criado e dirigido por Chevallard, essa abordagem é igualmente introduzida com o intuito de trabalhar a relação que um sujeito ou uma instituição mantêm com um determinado objeto de conhecimento relativo a disciplinas escolares ou científicas. Aliás, não é por acaso que os pesquisadores deste último grupo empregam o termo "saberes", no plural.

- 5 [...] souple, large et englobant. Il peut également être adapté à l'étude d'objets très variés, alors qu'il demeurerait étroitement lié au contexte et aux objectifs de la recherche dont il fait l'objet, et son opérationnalisation varierait selon que le chercheur privilégie l'aspect subjectif du rapport au savoir ou "son ancrage dans des situations socioculturelles multiples renvoyant à des objets de savoir eux-mêmes pluriels" (De Léonardis *et al.*, 2002, p. 27).

essa categoria na busca de saídas teóricas para produção de outras leituras políticas do que é comumente nomeado como 'realidade educacional' ou 'realidade escolar'.

Desse modo, optei por – ao invés de evidenciar ou aprofundar os debates internos a cada um desses campos disciplinares ou procurar convergências e divergências entre eles – focalizar traços de lutas de significação que o uso da categoria 'relação com o saber' e que incidem diretamente na reflexão política aqui pretendida. Nas próximas seções, abordarei essas lutas, como fios a serem puxados, em torno do significante *relação* e da interface *sujeito-saber* respectivamente. Por ora, limito-me a delinear o contexto discursivo ou a constelação de elementos que contribuem para sustentar a argumentação a favor do potencial político dessa categoria.

Um primeiro elemento dessa constelação que me interessa sublinhar diz respeito à compreensão dessa categoria como rastro de lutas políticas pela significação em torno do próprio sentido de *escola*, antes mesmo de esta ser adjetivada como democrática, aberta às diferenças ou reprodutora das desigualdades de uma ordem capitalista. Como é possível constatar em diferentes estudos teóricos e/ou empíricos que operam com a categoria *relação com o saber*, a questão da aprendizagem escolar está no cerne da sua construção. Segundo Charlot, a *relação com o saber* "pode ser colocada quando se constata que certos indivíduos, jovens ou adultos têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo" (Charlot, 2001, p. 15). O que pretendo destacar é que essa categoria não apenas mobiliza sentidos de *sujeito* e *conhecimento*, mas principalmente os articula em uma mesma cadeia de equivalência, exercendo, assim, uma função discursiva estratégica nos processos de definição em disputa que envolvem a fixação do sentido dessa instituição.

Esse tipo de afirmação oferece pistas para o enfrentamento dos desafios suscitados pela democratização da escola (e da universidade) sem desconsiderar a especificidade das lutas travadas

nessas instituições. Percebidas como espaços-tempos de estruturação de uma ordem social desigual, essas instituições incorporam formas distintas de poder e são terrenos fecundos para o surgimento de diferentes demandas. Operar com a categoria de análise *relação com saber* pode ser uma forma produtiva no sentido de permitir focalizar a especificidade dessas pluralidades de manifestação de poder e de demandas nesses contextos de formação. Ela permite, por exemplo, explorar os mecanismos pelos quais ocorrem a distribuição desigual do conhecimento, ou problematizar a hierarquização dos saberes no sistema de significação no qual os sentidos dessas instituições são fixados e hegemonizados.

Um segundo elemento que reforça o potencial político dessa categoria diz respeito ao fato de ela se apresentar como uma ferramenta de análise que, ao fortalecer a especificidade das lutas no campo educacional, permite investir em determinados interesses e demandas que tendem a ser subalternizados no jogo político contemporâneo. Refiro-me à possibilidade de essa categoria reafirmar uma “linguagem da educação” (Biesta, 2013) por meio do próprio sentido que ela imprime ao termo *aprendizagem*. Embora o foco esteja na relação entre um “indivíduo e aquilo que se tenta ensinar-lhe” (Charlot, 2001), o uso da categoria *relação com o saber* não pressupõe necessariamente priorizar no debate educacional os interesses mercadológicos que participam da luta nesse campo discursivo.

Ao contrário, o sentido da interface *sujeito-saber* fixado na expressão *relação com o saber*, como desenvolverei mais adiante, longe de investir em um reducionismo da relação educacional a uma ‘nova linguagem da aprendizagem’ (Biesta, 2013) fortalece o potencial heurístico dessa categoria para a compreensão justamente dessa linguagem “para além da aprendizagem” (Biesta, 2013), sem negar a função discursiva estratégica exercida pela mesma na estruturação de contextos de formação. De fato, o entendimento da categoria em foco fixado no âmbito da litera-

tura especializada não autoriza, tampouco facilita, “a descrição do processo de educação em termos de uma *transação econômica*” (Biesta, 2013, p. 37) que ocorreria entre um sujeito-aprendente percebido como um potencial consumidor e um sujeito-docente visto como provedor das ‘necessidades’ desse consumidor. A leitura dos trabalhos que operam com essa categoria, a despeito dos campos disciplinares a que estejam filiados, mostra que a sua emergência vai de encontro justamente com essa percepção, não deixando, pois, esquecer que “uma razão principal para engajar-se na educação é precisamente descobrir o que realmente se deseja ou precisa” (Biesta, 2013, p. 43) ou ainda:

[...] que os profissionais da educação têm um papel crucial a desempenhar no processo de definição das necessidades, porque uma parte importante de sua competência profissional reside nesse ponto, um papel que precisamente os distingue dos vendedores, cuja única tarefa é entregar as mercadorias ao cliente (Biesta, 2013, p. 41).

225

O terceiro aspecto que contribui para a compreensão política dessa categoria está relacionado diretamente às problematizações de ordem teórico-metodológica que ela coloca em movimento. Bernard Charlot (1997, 2001) afirma que a categoria *relação com o saber* foi a forma encontrada pela sua equipe para enfrentar teórica e empiricamente o discurso do fracasso escolar. Como colocado por esse autor, essa categoria “é, antes de tudo, uma postura epistemológica e metodológica” (Charlot, 2000, p. 30) para enfrentar questões específicas do campo educacional e em particular da instituição escolar. Com efeito ela permitiu a reorientação do olhar nas análises sobre esses sujeitos inscritos em uma cultura escolar, em particular naquelas que focalizam sujeitos-estudantes posicionados socialmente nas classes populares. Ao invés de produzir leituras que traduzissem uma preocupação com a ‘gestão das lacunas’ responsáveis pela situação de “fracasso” vivida por esses estudantes, essa postura permite investir em uma interpretação da

relação do sujeito com o saber e dos processos que acompanham a estruturação dessa relação sem rotular previamente tal relação como negativa. Como afirma Charlot (2000), trata-se de uma “leitura positiva”, que nas suas próprias palavras:

[...] não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa. Assim, ante um aluno que fracassa num aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas [...], enquanto que uma leitura positiva se pergunta “o que está ocorrendo”, qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele [...], etc. A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, “o que falta” para essa situação ser uma situação de aluno bem-sucedido (Charlot, 2000, p. 30).

226

Essa opção metodológica, pautada em uma análise mais positiva e menos determinista, ao questionar o lugar de passividade e de assujeitamento atribuído ao sujeito nas leituras da realidade educacional, fortalece portas abertas para a assunção de outras posturas epistêmicas. Com efeito, ela reativa tensões clássicas no campo das ciências sociais que se referem ao peso atribuído às estruturas e/ou aos sujeitos na interpretação da produção, consolidação ou subversão de uma ordem social. Sua consolidação como objeto de investigação da sociologia da educação nos anos de 1990 se deve justamente ao posicionamento assumido face a essas tensões no âmbito de grupos das pesquisas dessa área que buscavam se distanciar das perspectivas deterministas e estruturalistas hegemônicas. Não é por acaso que o alvo das críticas naquele momento foi a teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron (1970), tal como incorporada pelo campo educacional e utilizada na reflexão sobre o fracasso escolar.

O que estava em jogo era a construção do que tem sido nomeado como uma *sociologia do sujeito*, pautada em uma perspecti-

va antropológica, ausente nos trabalhos de outros sociólogos que abordavam a educação (Charlot, 1997). Para essa vertente sociológica, às funções de socialização, qualificação e subjetivação da instituição escolar (Biesta, 2012) era importante acrescentar a de “humanização”, abrindo espaço para o questionamento do próprio entendimento da condição humana e do sujeito, como retomarei no terceiro fio selecionado. A seguir, continuo explorando a potencialidade política dessa categoria, tendo como foco a sua dimensão relacional.

Que sentido de “relação” é hegemonizado por essa categoria de análise?

A ênfase do conceito de *relação com o saber*, num sentido mais geral, está colocada justamente na noção de *relação*: uma forma de relação com o mundo, que se caracteriza por ser, ao mesmo tempo, simbólica, ativa e temporal, definindo-a, assim nuclearmente como *conjunto de significados e espaço de atividades, inscritos num tempo* (Charlot, 2000, p. 78, grifos meus).

227

Uma leitura política dessa categoria na perspectiva pós-fundacional não poderia deixar de sublinhar o lugar atribuído à dimensão relacional em sua elaboração. Quando sabemos da importância que assume no pós-fundacionismo a ideia de *articulação* na compreensão do jogo político, bem como a ideia de *relação* nos estudos que operam com a categoria aqui revisitada, a escolha por puxar este fio da meada pode ser facilmente justificada.

Importa sublinhar, no entanto, que o interesse em explorar os termos *relação* e *articulação* é menos pela sua aproximação semântica do que pela função discursiva estratégica que ambos exercem nos seus respectivos quadros de inteligibilidade. Com efeito, se o significante *relação* é uma chave de leitura indispensável para a interpretação dos processos de ensino-aprendizagem, o termo *articulação* é incontornável para a compreensão do pensamento

político na abordagem discursiva pós-fundacional. Afinal é em torno da ideia de relação/ articulação que se organiza a própria definição de discurso nesse quadro teórico, como deixa entrever Laclau (2005) ao afirmar que:

Por discurso, como tentei esclarecer várias vezes, não tenho em mente algo que é essencialmente relativo às áreas da fala e da escrita, *mas quaisquer conjuntos de elementos nos quais as relações desempenham o papel constitutivo*. Isso significa que *os elementos não preexistem ao complexo relacional*, mas se constituem através dele. Assim *relação e objetividade são sinônimos* (Laclau, 2005, p. 86, grifos meus, tradução da autora).⁶

228

Visto como uma totalidade estruturada resultante de práticas articulatórias, (Laclau; Mouffe, 2004), o discurso como categoria teórica – e não descritiva ou empírica – procura dar conta das regras de produção de sentido pelas quais um determinado fenômeno encontra seu lugar no mundo social e numa determinada formação discursiva. Nesse sentido, a teoria do discurso, na abordagem aqui privilegiada, analisa:

O modo pelo qual forças políticas e atores sociais constroem significados dentro de estruturas sociais incompletas e indecíveis. Isto é alcançado por meio do exame de estruturas particulares dentro das quais os agentes sociais tomam decisões e articulam projetos hegemônicos e formações discursivas. Além disso, teóricos do discurso procuram localizar essas práticas e lógicas investigadas em contextos históricos e sociais mais amplos, de maneira que eles possam adquirir uma significação diferente e fornecer a base para uma possível crítica e transformação de práticas e significados sociais existentes. (Howarth, 2000, p. 129, tradução da autora)⁷

6 Par discours, comme je l' ai précisé à plusieurs reprises, je n'entends pas une chose limitée aux domaines de la parole et de l'écriture, mais un ensemble d' éléments dans lequel les relations jouent un rôle constitutif. Cela signifie que ces éléments ne préexistent pas au complexe relationnel mais se constituent à travers lui. Ainsi, "relation" et "objectivité" sont synonymes. (Laclau, 2005, p. 86).

7 (...) the way in wich political forces and social actors construct meanings within incomplete and undecidable social structures. This is archived by examining the particular

Nessa abordagem, a 'realidade social' não pode ser definida por uma essência ou algo que se explicaria *per si*, de positividade plena, fechada nela mesma. O Social⁸ é percebido como uma instância indefinida, simultaneamente condição e impossibilidade para que a sociedade/ordem social possa se constituir (Laclau, 1990). Nessa perspectiva a distinção entre Social e sociedade ou ordem social se faz importante para pensar os processos que instituem essa ordem, seus mecanismos de reprodução e suas possibilidades de mudança. Enquanto o primeiro corresponderia a um conjunto de práticas históricas, sedimentadas, heterogêneas e potencialmente infinitas e indeterminadas (Retamozo, 2009, p. 78), o segundo é percebido como um campo de objetividade instituído por uma operação hegemônica por meio da qual são produzidos fundamentos contingentes que se instalam provisoriamente na heterogeneidade do Social.

Essa postura epistêmica radicalmente antiessencialista e relacional não se confunde, porém, com um antifundacionismo. Tal como definida por Marchart (2009), a perspectiva pós-fundacional sustenta o paradoxo do reconhecimento da ausência de um fundamento último sobre o qual construir o social e a necessidade de um fundamento contingente precário e provisório. Na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2004), o enfrentamento desse paradoxo está na base da compreensão da produção de uma ordem social. Esta é vista como o resultado da mobilização de práticas articulatórias que se manifestam por meio das lógicas da equivalência e da diferença⁹ com o objetivo de dominar, controlar a indeterminação

229

structures within which social agents take decisions and articulate hegemonic projects and discursive formations. Moreover, discourse theorists seek to locate these investigated practices and logics in larger historical and social contexts, so that they may acquire a different significance and provide the basis for a possible critique and transformation of existing practices and social meanings. (Howarth, 2000, p. 129).

8 A letra maiúscula é um recurso gráfico utilizado por alguns autores que se filiam a essa abordagem para distinguir o social de sociedade ou de ordem social.

9 A lógica da equivalência tem por objetivo atenuar as diferenças, criando uma cadeia de equivalência infinita, aberta a múltiplas possibilidades de articulações discursivas.

do social. A sociedade percebida como totalidade inacabada e fissurada é, assim, um terreno no qual é sempre possível lembrar a presença da contingência. A luta política consiste na luta pela significação, isto é, pela sedimentação e reativação dos sentidos das múltiplas e infinitas articulações discursivas, por meio da produção de fundamentos contingentes.

O conceito de *articulação* pode ser visto como uma das ferramentas desse quadro teórico que permite analisar a produção da ordem social como uma operação hegemônica no campo infinito da discursividade. Como afirma Marchart (2009), “se a articulação tem sucesso e se torna hegemônica, ela pode conduzir a sedimentação de uma ordem social na qual o sistema alternativo possível e as fissuras da contingência tendem a desaparecer” (Marchart, 2009, p. 185). Todavia, se os sedimentos são reativados, assiste-se a uma temporalização do espaço ou “uma extensão do campo do possível” (Marchart, 2009, p. 185) abrindo, assim, um processo de desfixação dos sentidos.

Esse entendimento de luta política é fundamental para a compreensão da distinção conceitual entre *político* e *política* formulada nesse quadro teórico. É justamente a intencionalidade de fazer trabalhar a aporia traduzida pela impossibilidade e necessidade de fundamentos sociais que justifica essa diferenciação conceitual. Essas duas lógicas permitem compreender a operação hegemônica¹⁰ da construção da ordem social, bem como os mecanismos visando simultaneamente a sua manutenção e a sua subversão. Nas palavras de Marchart (2008), “enquanto a *política* se refere ao nível

No entanto, para que a significação possa ter lugar, torna-se necessário que a lógica da diferença intervenha, expulsando da cadeia de equivalência seu outro, seu antagonico que corresponde ao que na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe chama-se de “exterior constitutivo”. A lógica da diferença estabelece assim uma fronteira, barreira precária e provisória. Esse exterior é constituído de outros discursos, isto é, de excesso de sentidos ue criam condições de vulnerabilidade para todo e qualquer discurso.

10 Nessa abordagem, hegemonizar significa universalizar provisoriamente um sentido particular, por meio da produção de um ponto nodal capaz simultaneamente de atenuar as diferenças e de instituir o antagonico.

ôntico (a multiplicidade de práticas da política convencional) o *político* está relacionado ao plano ontológico (a dimensão instituinte)” (Marchart, 2008, p. 91, grifos meus).

O momento performativo do político está diretamente relacionado a uma fissura no interior da ordem social, que apesar de mobilizar diferentes dispositivos de hegemonização visando sua objetivação e sua naturalização, não consegue eliminar completamente as múltiplas possibilidades de experiências sociais. Pensar o político como um momento instituinte significa refletir sobre como se produz a operação hegemônica que produz a sociedade. O político é um deslocamento da ordem das coisas estabelecidas pela introdução do antagonismo¹¹ e da contingência. Essas duas lógicas produzem igualmente efeitos sobre a compreensão da relação entre social e político. Na teorização do discurso laclauniana, esta relação não é de subordinação de um termo em relação a outro, mas de interdependência, de complementariedade.

231

O exercício teórico aqui sugerido ao puxar este segundo fio consiste em continuar explorando o potencial político da categoria *relação com o saber*, considerando a sua função discursiva em um sistema de significação específico, inacabado e provisório chamado ‘ordem social escolar/ universitária’. Em que medida o uso dessa categoria favorece pensar politicamente o campo educacional na perspectiva pós-fundacional? Como a ideia de *relação*, tal como utilizada na categoria em foco, opera, por exemplo, com questões como diferença, provisoriedade e contingência, ao participar da estruturação do campo educacional, que podem ser eventualmente exploradas em uma leitura política do campo educacional na pauta pós-fundacional?

11 Nessa postura epistêmica, os “antagonismos revelam os limites ou fronteiras políticas de uma formação social, porque eles mostram os pontos onde a identidade não pode mais ser estabilizada em um sistema de diferenças significativo, sendo contestada por forças que se situam no limite daquela ordem”. (Howarth, 2000, p. 5, tradução livre).

Na seção anterior, defendemos a potencialidade política da categoria “relação com o saber”, destacando alguns aspectos presentes no contexto de sua formulação. Assim, em meio à pluralidade de matrizes epistêmicas mobilizadas pelas diferentes áreas disciplinares e/ou quadros teóricos nas disputas pela definição *do que é e não é* ‘escola’, ‘aprendizagem’, ‘saber’, ‘conhecimento’, ‘sujeito’, chamamos a atenção sobre a porta aberta por essa categoria para a entrada nos debates acadêmicos envolvendo essas disputas.

Interessa-me aqui, focalizar entre os elementos mobilizados para a produção da cadeia de equivalência construída em torno do significante *relação* os que permitem entendê-la igualmente como uma *articulação discursiva* responsável pela produção de uma ordem escolar. Dito de outra maneira, trata-se de pensá-la como ocupando assim uma função política discursiva capaz de mobilizar simultaneamente as duas lógicas de articulação anteriormente mencionadas em torno do entendimento da estruturação do campo escolar. Que elementos/unidades diferenciais essa categoria articula em uma mesma cadeia de equivalência definidora da ordem discursiva escolar? O que a sua utilização expelle para fora da mesma?

A leitura do termo *relação* aqui proposto se inscreve na afirmação de Charlot (2005), para quem a *relação com o saber* “é uma problemática que apresenta questões e não um conceito que traga respostas” (Charlot, 2005, p. 44). Que questões relacionadas à pauta pós-fundacional esse termo sugere? Como a crítica antiessencialista se faz presente quando o significante *relação* é acionado na formulação e usos dessa categoria?

Escolhi, desse modo, aleatoriamente algumas definições que circulam em diferentes textos produzidos pelos estudiosos dessa temática, não me preocupando em associá-las necessariamente a um ou outro grupo ou campo disciplinar. O critério para trazer algumas citações que procuram definir essa categoria foi o fato de elas carregarem vestígios da presença do fio da meada que me interessa puxar nesta segunda seção.

Início trazendo para essa discussão a seguinte afirmação sobre a relação com o saber, extraída de Baucher *et al.*: “é uma relação com o mundo como conjunto de significações, mas também *espaço de atividades* que se inscrevem no tempo” (Baucher *et al.*, 2013, p. 13, grifos meus). Essa definição aparece igualmente na formulação de Bernard Charlot no final dos anos 1990, trazida aqui como epígrafe desta seção. Justifico essa escolha pelo fato de ela entrar no jogo da definição, mobilizando em uma mesma cadeia de equivalência termos como *significação*, *espaço* e *tempo* que podem ser considerados elementos chaves para a reflexão política na pauta pós-fundacional. A mobilização desses termos permite ampliar o entendimento da *relação com o saber*, definindo-a como uma relação de acesso ao mundo por meio de processos ou sistemas de significação produzidos em um espaço-tempo específico. Essa ampliação do sentido de *relação* me parece potente para pensar politicamente essa categoria, antes de enfrentarmos, na terceira e última seção, os efeitos da dimensão relacional nos processos de significação de termos como *sujeito* e *saber*.

É possível perceber que os elementos acima mencionados não aparecem sempre de forma articulada nas diferentes definições produzidas ao longo das últimas décadas. Se olharmos de mais perto, por exemplo, algumas definições formuladas pelos estudiosos dessa temática em diferentes momentos, e retomadas por Charlot no final dos anos 1990 na tentativa de estabelecer elementos para uma posterior teorização de uma ‘sociologia da relação com o saber’ (Charlot, 1997, p. 100, tradução do autor¹²), é possível identificar alguns desses fluxos de sentido.

O primeiro é a própria significação hegemônica do termo *relação* nas definições produzidas para essa categoria. Interessante observar que, se a dimensão relacional ocupa um lugar estratégico nessas definições, a definição do próprio termo *relação* não é obje-

12 Todas as demais citações extraídas da obra de Charlot de 1997 foram traduções livres.

to de reflexão. Como é possível constatar, as definições se fazem quase exclusivamente sobre o complemento indireto desse termo. Com efeito, as variações encontradas para a definição dessa categoria podem ser vistas como reajustes na definição do que complementa o termo relação com o intuito de deixar cada vez mais clara a natureza da sua própria dimensão relacional. No início dos anos 1980, ela aparecia assim definida:

Chamo *relação com o saber* o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem simultaneamente ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a si mesmo (Charlot, 1997, p. 93).

234

Segundo o próprio Charlot (1997), na definição acima, a dimensão relacional dessa categoria não aparecia de forma clara. O autor sublinha que: “não se pode esquecer que a *relação com o saber* é um conjunto de relações e não uma acumulação de conteúdos psíquicos” (Charlot, 1997, p. 93) e completa que assim formula “ela alarga a definição para além do saber-objeto e da escola” (Charlot, 1997, p. 93). Dez anos mais tarde uma outra definição é formulada para evidenciar de forma mais clara essa dimensão relacional, investindo na dimensão simbólica da relação com o saber ao afirmar que “a relação com saber é uma relação de sentidos e logo de valor”, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber (Charlot, Bautier, Rochex, 1992, *Apud* Charlot, 1997, p. 93). Alguns anos mais tarde, em 1997, essa ideia é retomada e reajustada para dar conta da pluralidade de relações que essa categoria abarca:

A *relação com o saber* é a relação com o mundo, com o outro e com si mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. [...] é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com ‘o aprender’ e o saber” (Charlot, 1997, p. 93, grifos meus).

Ou ainda:

[...] A relação com o saber é um conjunto de relações que um sujeito mantém com um objeto, um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc, relacionados de alguma forma a aprender a ao saber - ele e também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo como mais ou menos capaz de aprender tal coisa em uma tal situação (Charlot, 1997, p. 94).

A dimensão relacional dessa categoria é reafirmada igualmente quando comparada com a ideia de 'representação do saber'. Embora Charlot (1997) reconheça aproximações entre essas duas noções, ele é categórico ao afirmar que "na 'representação de' ... são os elementos de um sistema que são pensados, na 'relação com' são as relações" (Charlot, 1997, p. 97).

235

Mesmo quando se procura classificar as diferentes dimensões – social, epistêmica e identitária – da relação com o saber (Charlot, 1997), o esforço da definição tende a se deslocar para o seu complemento ou o seu contexto de enunciação em detrimento do próprio significante *relação*. No que diz respeito à sua dimensão social, ela faz referência ao fato que nessa relação é preciso também se levar em consideração as condições sociais do indivíduo e as relações sociais que estruturam a sociedade na qual esse indivíduo está inserido. Essa compreensão do sentido de *social* pode ser igualmente encontrada na discussão que diferencia a "relação com o saber" e "relação de saber" (Charlot, 1997, p. 99). Este segundo é definido como relações sociais que posicionam o sujeito em função do reconhecimento social atribuído ao seu saber em um sistema de significação hierárquico. No caso da dimensão epistêmica dessa relação a definição se faz pela compreensão "da natureza da atividade que se denomina 'aprender' para esse sujeito" (Tropia; Caldeira, 2011, p. 372-373). Por fim, a dimensão identitária é defi-

nida pelo fato de esta relação abarcar igualmente “a relação com o outro, que é o outro fisicamente presente que o ajuda a aprender algo ou o outro virtual que compõe a comunidade daqueles com um saber determinado” (Tropia; Caldeira, 2011, p. 372-373).

A não explicitação da definição do termo relação não significa, porém, que esses estudos não operem com um sentido particular do mesmo. Se retomarmos as diferentes dimensões dessa categoria, acima mencionadas, é possível seguir alguns rastros. Nesta segunda seção, exploro a dimensão social, deixando as duas outras para serem retomadas mais adiante, quando puxar o terceiro fio.

O fato de a *relação com o saber* ser afirmada e reafirmada como sendo uma *relação social* operando, portanto, com sentidos de *social* ou de *realidade social*. Trago, assim, para a reflexão, a possibilidade de pensar a interface relação espaço-tempo como campo de estruturação do que podemos chamar de uma comunidade escolar ou uma comunidade de educação. Para tal, procuro vestígios nos sentidos fixados para termos como *sentido*, *significação* e *diferença* – que, como mencionado, participam da cadeia definidora dessa categoria. Um primeiro vestígio aparece na definição já mencionada anteriormente na qual a *relação com o saber* é entendida como “conjunto de significados e espaço de atividades, inscritos num tempo” (Charlot, 2000, p. 78). Caberia, entretanto, interrogar sobre a abertura ao outro, ao estranho à comunidade escolar que os termos *conjunto* e *espaço* carregam tais como mobilizados nessa definição. Dito de outra maneira, o que poderia significar estar e viver com os outros em contextos de formação nos quais este conjunto de relações é mobilizado? Seria possível pensar, a partir da operacionalização dessa categoria, a comunidade escolar com brechas ou fissuras que permitissem a irrupção do que Biesta nomeia da “comunidade dos que não têm nada em comum” (Biesta, 2013, p. 89)¹³ em meio à “comunidade racional”

13 Esta expressão é utilizada por Biesta (2013), tomada de empréstimo de Alphonso Lingis (1994). Em diálogo com Bauman, Biesta (2013) afirma que a ideia de uma *comunidade que*

(Biesta, 2013, p. 89)¹⁴ que encontra na instituição escolar um de seus dispositivos de manutenção e de produção mais eficazes? A resposta a esse tipo de interrogação implica inscrever esse debate nos registros da ética e da política na compreensão da produção de subjetividades em meio a um sistema de diferença.

Em função dos limites deste texto, trago, por ora, para a reflexão, o significante *diferença* para o desenvolvimento do argumento. Esse termo foi utilizado nos debates sobre essa categoria dos anos de 1980 e de 1990 para definir o objeto de crítica das perspectivas deterministas, representadas no campo educacional pelo que ficou conhecido como uma sociologia da reprodução. Segundo as críticas formuladas, essa vertente sociológica se preocupava apenas com as diferenças de posição social dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem não explorando as singularidades de suas trajetórias individuais. O significante *diferença* tende a ser utilizado na formulação da crítica ao determinismo como sinônimo de desigualdade seja de origem social, seja de aprendizado.

Uma hipótese que precisaria ainda ser melhor trabalhada consiste em afirmar que a hegemonização desse sentido particular de diferença nesses debates reduz as possibilidades de se explorar a questão da definição do significante *relação* na pauta pós-fundacional. Com efeito, a *diferença* como dimensão ontológica instituinte do social não é considerada nesses debates. O entendimento da dimensão simbólica e significativa do social exclusivamente pelo re-

não tem nada em comum tem a ver “com agir num espaço público, o espaço onde estamos com os outros, ou nos termos de Bauman com os *estranhos*” (Biesta, 2013, p. 88). Para Bauman, “a chance do companheirismo humano depende dos direitos do *estranho*, e não da resposta à questão sobre quem tem o direito de decidir – o estado ou a tribo – quem são os *estranhos*” (Bauman, 1995, p. 2016 apud Biesta, 2013, p. 89).

14 Biesta (2013) toma de empréstimo igualmente essa expressão de Lingis para nomear um grupo constituído de vários indivíduos que compartilham uma linguagem comum, uma estrutura conceitual comum e falam como agentes racionais, isto é, como representantes do discurso comum. Isso significa que nessas comunidades o que importa é o que é dito e não quem diz. Desse modo, somos intercambiáveis, porta vozes do que tem que ser dito. Importa sublinhar que essa compreensão não nega a importância dessa comunidade na medida em que ela “torna possíveis certos modos de falar e agir” (Biesta, 2013, p. 95).

conhecimento da subjetividade na participação da sua construção, não permite problematizar os processos de significação de termos como *social e relação*. Nessas análises, esses significantes tendem a ser mobilizados como se os seus sentidos pudessem estar fora do jogo da linguagem, a salvo das lutas pela significação.

Uma saída teórica consistiria justamente na possibilidade de recolocar esses significantes na disputa pela definição, ampliando a cadeia de equivalência construída em torno do sentido do signifi-
ficante *diferença* de forma a incorporar, além de termos como *plu-
ralidade e diversidade* (de posições sociais), outros elementos como os significantes *multiplicidade e heterogeneidade* (de sistemas de sig-
nificação). Essa proposta pode ser vista como um convite a uma
leitura positiva da diferença, ao invés de ser vista como algo a ser
evitado ou superado.

238

Relação com o saber: Que sujeito? Que saber?

Não existe saber que não esteja inscrito em relações de saber.
(Charlot, 2003, p. 73, tradução da autora)¹⁵.

O sujeito não tem uma relação com o saber, ele é relação com
o saber (Charlot, 2005, p. 42).

A importância da dimensão relacional na produção de uma
leitura política da *relação com o saber* na pauta fundacional pode
ser percebida sob diferentes ângulos. Se na seção anterior explorei
essa dimensão a partir da análise do sentido do próprio termo *re-
lação* tal como mobilizado e hegemonizado nos debates em torno
dessa temática, aqui meu foco se orienta para os impactos dessa
perspectiva relacional nas definições dos termos *sujeito e saber*, que
participam da cadeia definidora dessa categoria. Enquanto o se-
gundo termo – saber – é empregado para designar o objeto indireto
da relação, o primeiro – sujeito – não está grafado e ocupa o lugar

15 Il n'y est pas de savoir qui ne soit inscrit dans des rapports de savoir. (Charlot, 2003, p. 73).

do *quem* que se relaciona com o saber. A ausência da grafia desse segundo termo não significa, porém, que a questão do sujeito não esteja posta ou seja secundarizada.

Para desenvolver esse argumento, escolhi duas afirmações de Charlot (2005) trazidas como epígrafe desta seção. Essa escolha se justifica pelo fato de elas oferecerem fortes indícios tanto sobre os efeitos da assunção da dimensão relacional nas definições desses dois termos, quanto sobre a natureza do tipo de relação que os articula em uma mesma cadeia equivalencial. Com efeito, tal como apresentado nessas formulações, torna-se possível pensar que não se trata de uma relação estabelecida entre duas essências, mas uma articulação discursiva contingencial entre unidades diferenciais em meio às disputas pela definição. Os sentidos dos significantes *sujeito* e *saber* não são estabelecidos previamente fora do jogo da linguagem, mas são resultantes de práticas articulatórias mobilizadas em torno do termo *relação* que passa assim a desempenhar uma função discursiva estratégica. As consequências metodológicas desse entendimento político-epistemológico para a pesquisa no campo educacional são sublinhadas por Charlot ao alertar que “se consideramos em primeiro lugar o sujeito para pesquisar o saber, ou ao contrário o saber para pesquisar o sujeito não podemos pensar a *relação com o saber*. É a própria relação que é preciso ser considerada logo de saída” (Charlot, 1997, p. 74).

Ao contrário do que foi constatado na análise sobre a definição do termo *relação* nas definições dessa categoria, ao colocarmos o foco nos processos de significação dos termos *sujeito* e *saber*, é possível percebermos outras leituras possíveis para esse mesmo significante. Com efeito a mobilização do termo *relação* nas duas citações permite afirmar que ela assume o lugar de fundamento contingente nos respectivos processos de significação de cada um desses dois termos. Ambos se definem em torno do significante *relação* assumindo assim, contornos particulares que podem ser

identificados em diferentes argumentos presentes nos debates em torno da categoria *relação com saber*.

Em termos dos processos de significação do termo *saber*, interessa-me sublinhar três movimentos deslocatórios presentes na formulação teórica dessa categoria que contribuem para deslocar sentidos hegemonizados no campo educacional: (i) o saber como objeto de desejo, (ii) a ampliação da noção de saber por meio de sua associação com o que Charlot (1997) chama de “figuras do aprender” e com a própria noção de aprendizagem, (iii) o lugar atribuído nesses debates ao conhecimento objetivado e o entendimento de processos de objetivação.

240

Como já mencionado na introdução, a emergência e consolidação da categoria *relação com o saber* no campo educacional está diretamente relacionado às dificuldades de aprendizagem do conhecimento escolar, em particular pelas classes populares. Nos limites deste texto, interessa-me explorar menos a problemática do que a forma de enfrentá-la proposta no campo da sociologia da educação por meio de formulação da categoria em foco. Como afirma Charlot (2001), “ela pode ser colocada quando se constata que certos indivíduos jovens, ou adultos, têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo” (Charlot, 2001, p. 15). O autor se interroga: “Por que essa diferença de comportamento diante do(s) saber(es)?” (Charlot, 2001, p. 15). A resposta encontrada para esse tipo de questionamento reafirma a dimensão relacional, deslocando o foco dos indivíduos para o tipo de relação que eles estabelecem com o(s) saber(es). Desse modo, “não estar motivado”, “não gostar de uma aula de uma disciplina específica”, ou “não achar um curso interessante” não é percebido como uma característica do indivíduo ou uma questão de gosto individual, mas como uma forma específica de se relacionar com o saber ou uma forma de “estar em uma certa relação com a aprendizagem proposta” (Charlot, 2001, p. 16).

Esse tipo de percepção traz para o debate a relação entre o desejo e o saber. Objeto de investigação, embora com ênfases diferenciadas, dos campos da psicanálise e o da sociologia da educação, a articulação entre esses dois termos é igualmente problematizada quando a ideia da particularidade desse tipo de relação é substituída pela particularidade do objeto da relação. Afinal, “é o desejo do mundo, do outro, e de si mesmo que se transforma em desejo de aprender e de saber e não ‘o desejo’ que encontra um objeto novo, ‘o saber’”. (Charlot, 1997, p. 94). Ao sublinhar essa relação particular entre saber e desejo, meu interesse é chamar atenção para abertura introduzida por esses debates na reflexão no campo educacional sobre o lugar atribuído ao Sujeito do conhecimento cujo sentido tende a ser fixado hegemonicamente em torno de um Eu epistêmico, isto é, do sujeito do conhecimento racional. Se, como afirma Charlot (1997), toda tentativa para definir ‘o saber’ faz emergir um sujeito que mantém com o mundo uma pluralidade de relações, a compreensão do saber como objeto de desejo pode trazer para os debates outras possibilidades ou fluxos de sentidos para disputar a hegemonização do sentido do sujeito do conhecimento no campo educacional.

A ampliação do termo saber e sua articulação com a questão da aprendizagem nessa abordagem é resultante da compreensão que só há saber inscrito em uma certa relação com o saber. Se são múltiplas as relações que o sujeito estabelece com o mundo, com o outro e consigo mesmo, múltiplos são igualmente os saberes mobilizados nessa relação. Nessa perspectiva se inscreve a distinção entre saber e aprender, abrindo pistas para pensar tanto a desestabilização das fronteiras definidoras da interface saber-aprendizagem quanto questões como as da especificidade e da hierarquização dos saberes, sem reforçar, no entanto, a pauta essencialista.

Reconhecer que a apropriação do saber-objeto é apenas uma, entre outras tantas, figura do aprender oferece a possibilidade de explorar a *relação com o conhecimento* como uma relação epistêmi-

ca e identitária que opera com múltiplos sentidos ou figuras de aprendizagem. Nessa perspectiva, é possível operarmos simultaneamente em contextos de formação – como a instituição escolar – com a ideia de aprendizagem como ‘aquisição’ de um saber disciplinar específico e como “uma tentativa de reorganização e reintegração em resposta a uma desintegração” (Biesta, 2013, p. 47). No primeiro sentido, aprender é uma atividade de apropriação de um saber, que não possuímos, mas cuja existência se encontra nos objetos, nos lugares nas pessoas” (Charlot, 1997). O segundo sentido diz respeito justamente à possibilidade de investir em uma ‘linguagem educacional’ por meio da qual renovamos cotidianamente a “nossa vinda ao mundo com seres únicos e singulares” (Biesta, 2013, p. 47). Ou ainda, como afirma Charlot (1997), trata-se para o sujeito de se “inscrever em um certo tipo de relação com o mundo, consigo mesmo e com os outros – que provoque prazer – mas que implique sempre na renúncia provisória ou profunda de outras formas de relação com o mundo, consigo mesmo e com os outros” (Charlot, 1997, p. 75).

Do mesmo modo, se o saber é relação, a sua especificidade não pode ser definida por características que lhe são intrínsecas, mas sim pelas suas formas específicas de relação com o mundo. Assim, não é o saber que pode ser classificado como *prático*, *teórico* ou *científico*, mas sim o uso que fazemos dele em uma relação *prática*, *teórica*, *científica* com o mundo. Essa compreensão contribui para a problematização da hegemonia do conhecimento científico nos processos de significação do conhecimento escolar, sem, no entanto, negar a sua participação nos mesmos. A razão não deixa de ser uma forma de relação com o mundo que, embora não seja autônoma ou universal, é, todavia, específica. Em termos de hierarquização ou estratificação entre os diferentes saberes é possível trabalhar com a mesma lógica argumentativa: um saber tem sentido e valor somente em referência às relações que o sujeito produz com o mundo, consigo e com os outros.

No que diz respeito ao entendimento de objetivação do conhecimento escolar e do lugar atribuído ao conhecimento objetivado, a abordagem pela *relação com o saber* contribui para fazer trabalhar algumas aporias. A própria definição de saber como relação remete à associação entre relação e objetividade nas teorizações do discurso pós-fundacional sugerindo assim outras definições de objetivação ao invés da sua negação ou impossibilidade. Como venho discutindo (Gabriel; Castro, 2013; Gabriel, 2013, 2015, 2016), o desafio consiste em manter a questão da objetividade do conhecimento escolar no horizonte das discussões curriculares, sem que isso signifique a reativação de objetivismos essencializantes. O *que é e o que não é* saber objetivado só pode ser significado em meio às múltiplas relações do sujeito em relação com esse saber, deixando entrever a possibilidade de pensar a objetivação como resultado de uma operação hegemônica discursiva.

243

Outros rastros dessa questão podem ser identificados no uso de significantes como *sentido, sistema ou redes de significação* para nomear o saber, em particular quando diferencia as expressões ‘representação do saber’ e ‘relação com o saber’. A primeira é definida como “sistemas de interpretação” ancorados em uma “rede de significações” (Charlot, 1997, p. 97). Um pouco mais adiante, esse autor exemplifica seu entendimento com a ideia de “bom aluno”: “uma significação latente, no cruzamento de diversas relações (com as exigências dos professores, com as relações entre os camaradas, com as disciplinas escolares, com o que estamos de acordo em sacrificar pela escola, etc)” (Charlot, 1997, p. 98).

Por sua vez, a afirmação “o sujeito é relação” oferece igualmente pistas para continuarmos pensando politicamente o campo educacional. A emergência dessa categoria reforça as críticas endereçadas a um sentido particular de sujeito hegemônico na e pela modernidade a partir de dois níveis de problematização. O primeiro refere-se ao investimento na ideia de um sujeito social e

singular, nas pesquisas do campo educacional, se inscrevendo nos movimentos teóricos que combatem as perspectivas deterministas nas diferentes dimensões – econômica, política ou cultural – do social. O segundo nível está diretamente relacionado às críticas radicais ao subjetivismo transcendental formuladas pelos movimentos antiessencialistas no âmbito dos quais emergem teorizações do sujeito que contribuem para desestabilizar a ideia de um sujeito universal, transcendental, autônomo e racional.

No caso do primeiro nível de problematização, o investimento em outra definição do sujeito resulta da postura epistêmica assumida nas disputas internas ao campo da sociologia referentes à interpretação sobre tensões como as que ocorrem entre *indivíduo e sociedade e/ou agente e estrutura* nas leituras políticas da ‘realidade educacional’ em particular no que elas incidem na produção e explicação do fracasso escolar. Como já explicitado anteriormente, ao invés de priorizar o posicionamento social dos sujeitos que vivenciam uma experiência escolar de fracasso, a abordagem pela *relação com o saber* evidencia a importância da compreensão para a análise da trajetória singular dos indivíduos. Como afirmam Charlot e seus colaboradores, “[...] é preciso levar em consideração o sujeito na singularidade de sua história e as atividades que ele realiza - sem esquecer, no entanto, que essa história e essas atividades se desenvolvem em um mundo social, estruturado por processos de dominação”. (Charlot, 2005, p. 40)

Não se trata, pois, de negar a inscrição social dos indivíduos em historicidades mais amplas, nem os efeitos dos processos de estruturação do social nos processos singulares de subjetivação, tampouco um retorno ao individualismo moderno. A incorporação da ideia de um sujeito social singular permite não fazer economia, nos estudos sobre a relação educacional, do indivíduo “que tem uma história, interpreta o mundo, produz sentidos de mundo, da posição que ele ocupa nesse mundo, das suas rela-

ções com os outros, de sua própria história, de sua singularidade" (Charlot, 1997, p. 35). O reconhecimento, pois, da singularidade da resposta do sujeito aos desafios, demandas e possibilidades que o mundo social oferece pode contribuir para explorar de forma articulada a complexidade das funções de socialização, qualificação e subjetivação exercida pelas instituições de formação como a escola e a universidade. Isso significa que entender a relação social, epistêmica e identitária que um aluno possui com o saber é compreender a natureza da atividade que se denomina "aprender" para esse sujeito.

O segundo nível de problematização faz uso de uma outra porta de entrada nos debates epistemológicos contemporâneos. Aqui o que está em jogo são os efeitos da radicalização das críticas endereçadas ao essencialismo no entendimento de sujeito e dos processos de subjetivação. Na literatura especializada produzida sobre a categoria *relação com o saber* é possível perceber pistas do enfrentamento com essas questões teóricas que podem ser potencializadas com o estreitamento da abordagem discursiva pós-fundacional. Entre essas pistas, destaco a inscrição dessa problemática no campo da antropologia, em particular no que essa área tende a contribuir para a compreensão dos processos de humanização e da incompletude como nossa condição humana. Ao propor pensar a educação como um movimento antropológico de humanização, esses estudos colocam em evidência a articulação entre nascer e aprender: "nascer é ser submetido à obrigação de aprender" (Charlot, 1997, p. 57).

Essa associação pressupõe operar com a ideia de inacabamento do ser humano bastante difundida na filosofia moderna ocidental como sinônimo de prematuração. Nessa perspectiva a incompletude da condição humana é vista como se o homem nascesse antes de estar completamente acabado, imperfeito, deixando entrever o investimento na crença da possibilidade de sua evolução

e transformação em um sujeito finito, completo, acabado, definido por uma essência, por um fundamento metafísico, por uma abstração inerente ao 'sujeito racional universal'. Esse tipo de entendimento reforça a hegemonização do sentido de sujeito racional capaz de exercer ação individual. Embora a abordagem pela *relação com o saber*, não refute de forma clara esse tipo de entendimento do processo de humanização, ela chama a atenção para a possibilidade de uma outra compreensão do significante *inacabamento* que me parece mais instigante para ser futuramente explorada.

Trata-se de pensar essa incompletude não como característica de uma fase inicial do processo de humanização, mas como condição de produção de toda subjetividade. Essa interpretação permite pensar a humanização como 'entrada no mundo' ou uma forma de "tornar-se presença" (Biesta, 2013). "Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e de processos que constituem um sistema de sentidos - onde se diz quem eu sou, o que é o mundo, quem são os outros" (Charlot, 1997, p. 60). Em vários argumentos desenvolvidos para sustentar os elementos para a construção dessa categoria, a questão da defesa da ideia de um sujeito inacabado produzido em meio de "um conjunto de relações e de processos" (Charlot, 1997, p. 50) emerge com força. Em tempos de desestabilização dos fundamentos humanistas da educação moderna, de questionamentos do próprio sentido de humanizar, esse entendimento contribui para abrir caminhos para se pensar saídas teórico-metodológicas para continuarmos a tentar "compreender e fazer educação, se já não admitíssemos poder conhecer a essência e a natureza do ser humano" (Biesta, 2013, p. 19).

Fios soltos

Como anunciada, na introdução, a ideia de revisitar a categoria *relação com saber* teve como intenção explorar o seu potencial heurístico na leitura política da realidade educacional.

Para tanto, escolhi alguns fios que procurei desenrolar a partir do recorte privilegiado. Nesse movimento, não tive a intenção de propor costuras consistentes. Alguns alinhavos foram ensaiados por meio da aproximação de formulações produzidas em diferentes quadros teóricos, outros fios, não previstos inicialmente, foram identificados e apontaram outras pistas que merecem ser futuramente exploradas. As reflexões desenvolvidas se assemelham mais a fios soltos do que a um novelo. Sem possibilidade de arrematá-los, os retomo aqui na tentativa de lhes oferecer certa coerência sob forma de questão com o intuito de continuar explorando a definição da categoria *relação com o saber* na pauta pós-fundacional de forma a politizar radicalmente os processos curriculares em contextos de formação.

Como continuar pensando essa relação como possibilidade de investir em processos de significação em torno de termos como escola e/ou universidade como espaços-tempos onde seja possível “nos expormos ao que é estranho e outro”, e desse modo vimos ao mundo como seres “únicos e singulares – e não como casos de alguma ‘forma’ mais geral ou embrionário do que é ser humano” (Biesta, 2013, p. 96)?

Neste nosso presente marcado pela emergência de discursos autoritários e de recrudescimento do conservadorismo, essa e as demais questões aqui levantadas provavelmente encontrarão fortes resistências nas políticas curriculares em gestação, anteriormente mencionadas. Mas essa é justamente a principal razão para continuarmos a discutir essas ideias e a procurar ferramentas de análise para enfrentá-las. Afinal, como nos lembra Burity (2010), “há sim, uma disputa pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo ‘para onde vão as coisas’. Em suma, mais do que uma guerra de interpretações, uma disputa hegemônica pelo mundo em que vivemos” (Burity, 2010, p. 2).

Referências

- BEAUCHER, C.; BEAUCHER, V.; MOREAU, D. Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir. *Revue Esprit Critique. Revue Internationale de Sociologie et de Sciences Sociales*, v. 17, n. 1, p. 6-29, 2013.
- BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *La reproduction*. Paris: Minuit, 1970.
- BURITY, J.; Teoria do discurso e educação: reconstruindo vínculo entre cultura e política. *Revista Teias*, UERJ, v. 11, n. 22, p. 1-23, 2010.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber – Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.
- CHARLOT, B. *Du rapport su savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, 2000.
- CHARLOT, B. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.
- CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GABRIEL, C. T.; CASTRO, M. M. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan/abril. 2013.
- GABRIEL, C. T. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 44-57, 2013.
- GABRIEL, C. T. Docência, demanda e conhecimento escolar: articulações em tempos de crise. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 425-444, mai/ago. 2015.
- GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-fundacional. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 104-130, jan/mar. 2016.
- HOWARTH, D. *Discourse*. Buckingham/Philadelphia: Opens University Press, 2000.
- LACLAU, E. *La raison populiste*. Paris: Editions du Seuil, 2005.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C.. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.
- LACLAU, E. *New reflexions on the revolution of our time*. London: Verso, 1990.
- MARCHART, O. *El pensamiento político pós-fundacional: la diferencia política en Nancy*, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica, 2009.

- MARCHART, O. La política y la diferencia ontológica. Acerca de lo «estrictamente filosófico» en la obra de Laclau. In: CRITCHLEY, S. (org.). *Laclau: aproximaciones críticas a su obra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008, p. 77-98.
- RETAMOZO, M. Las demandas sociales y El estudio de los movimientos sociales. *Cinta Moebio*, Santiago, v. 35, s/n, p. 110-127, 2009.
- RETAMOZO, M. Sujetos políticos: teoría y epistemología. Un diálogo entre la teoría del discurso, el (re)constructivismo y la filosofía de la liberación en perspectiva latinoamericana. *Ciencia ergo sum*, Toluca-Universidad Autónoma del Estado de México, v. 18, n. 1, p. 81-89, 2011.
- TROPIA, M.; CALDEIRA, A. D.; Vínculos entre a relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 369-375, set/dez, 2011.