



IJET

INTERNATIONAL JOURNAL
EDUCATION AND TEACHING - PDVL

ISSN: 2595-2498

**IJET - PDVL, RECIFE, v.1, n.3, SETEMBRO/DEZEMBRO
(2018) - EDIÇÃO ESPECIAL – DOSSIÊ TEMÁTICO: A
RELAÇÃO COM O SABER (EDUCON)**

EDITOR-CHEFE (EDITOR CIENTÍFICO)

Dr. José Dilson Beserra Cavalcanti

EDITORA ADJUNTA (EDITORA EXECUTIVA/GERENTE)

Dra. Kilma da Silva Lima Viana

Contato:

ijet-pdvl@institutoidv.org

Instituto Internacional Despertando Vocações – IIDV

Rua Abelardo, nº 45 – Graças, Recife – PE - Brasil, CEP: 52050-310

Diagramação:

Prof. Esp. Ayrton Matheus da Silva Nascimento

AGRADECIMENTOS

EDIÇÃO E AVALIAÇÃO

Editores supervisores: Bernard Charlot e Dilson Cavalcanti

Editoras convidadas: Maria Celeste Reis Fernandes de Souza e Veleida Anahi-Charlot

PARECERISTAS AD HOC

Anna Paula Avellar de Brito Lima – Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Constantin Xypas - Université catholique de l'Ouest (UCO) França.

Luciana Silva dos Santos Souza – Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (SEDUC/PE)

Maria Gabriela Parenti Bicalho - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Méricles Thadeu Moretti - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Marcelo Câmara dos Santos – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza - Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE)

Sergio de Mello Arruda – Universidade Estadual de Londrina (UEL)

EDITORIAL

APRESENTANDO O DOSSIÊ TEMÁTICO “RELAÇÃO COM O SABER – XII EDUCON”

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza¹

Veleida Anahí da Silva²

Caro (a) leitor (a),

Apresentamos a você o Dossiê temático “Relação com o saber” – XII EDUCON. A organização deste dossiê surgiu a partir das reflexões e debates que tiveram como lócus o XII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade (EDUCON) realizado na Universidade Federal de Sergipe (UFS) entre os dias 20 a 22 de setembro de 2018. Em sua décima segunda edição foram realizados dois movimentos visando refletir sobre a noção de relação com o saber, e sobre como ela tem contribuído para compreender questões sobre as quais professores(as), pesquisadores(as) e profissionais que lidam com a educação em espaços escolares e não escolares têm se debruçado.

O primeiro movimento foi a organização da mesa temática – “A relação com o saber: panorama das pesquisas na Argentina, Brasil e Uruguai” – proposta pelo professor Dr. Dílson Cavalcanti, da Universidade Federal do Pernambuco e apoiada pelo prof. Dr. Bernard Charlot, hoje professor visitante da Universidade Federal de Sergipe, como esforço para compreendermos um pouco mais o processo de difusão da noção de relação com o saber nesses países.

O segundo movimento, decorrente desse primeiro, foi a proposição de um eixo temático específico (Eixo 28) – “Relação com o Saber” – que trouxe contribuições para ampliar o diálogo sobre o modo como essa temática tem orientado estudos e experiências no Brasil.

A partir desse evento foi realizado um outro movimento para organização deste dossiê, que conta com uma equipe de editores constituída pelos professores Bernard Charlot e Dilson Cavalcanti – editores supervisores vinculados ao comitê editorial da revista – e Maria Celeste

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão Integrada do Território, Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE. Pesquisadora colaboradora do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade – EDUCON - Universidade Federal de Sergipe.

² Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris 8, na França. Docente da Universidade Federal de Sergipe. Pesquisadora coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade – EDUCON - Universidade Federal de Sergipe.

Souza e Veleida Anahi-Charlot – editoras convidadas.

Foram convidadas ao envio de seus textos os(as) participantes da mesa temática Profa. Dra. Adriana Marrero da Universidad de la República, Uruguay; Profa. Dra. Soledad Vercellino da Universidad Nacional de Río Negro y Universidad Nacional del Comahue, Argentina; Profa. Dra. Rosemeire Reis da Universidade Federal de Alagoas e Profa. Dra. Luciana Venâncio da Universidade Federal do Ceará.

Para a escolha dos trabalhos do Eixo 28, as editoras convidadas realizaram uma seleção dos artigos tendo como critério principal a apresentação da noção de relação com o saber como base epistemológica do estudo. Outro critério adotado foi que cada autor, ou coautor, tivesse somente um trabalho selecionado para publicação. De acordo com esses critérios, os trabalhos selecionados seguiram para apreciação de uma comissão de pareceristas *Ad hoc*, constituída por pesquisadores experientes que já investigaram ou orientaram estudos sobre a noção de relação ao saber. Tomando como referência a avaliação dessa comissão, foram selecionados 06 artigos.

Além desse conjunto de artigos, as editoras julgaram procedente convidar os professores Dílson Cavalcanti e Bernard Charlot a produzirem um texto refletindo sobre a difusão da noção de relação com o saber e as contribuições dos grupos de pesquisas EDUCON e NUPERES. Esse convite foi motivado pelos dois movimentos inicialmente citados, e pelo reconhecimento da importância do Colóquio EDUCON, que ao longo dos seus 12 anos, tem sido um importante veículo de difusão de estudos e pesquisas acerca da problemática da “Relação com o Saber”. O texto produzido pelos autores em coautoria com a profa. Veleida Anahí da Silva compõe, também, este dossiê.

O conjunto de textos colocados à disposição de vocês neste dossiê, evidencia como a “relação com o saber”, como base epistemológica, tem provocado instigantes reflexões sobre os sujeitos que, em sua condição antropológica, sociológica e subjetiva, encontram-se envolvidos em diferentes processos e práticas educativas.

Desse modo, somos instigados a refletir com as autoras Simone Pereira Maia Bandeira e Rosemeire Reis sobre a *relação com os saberes de professores em formação na universidade*, acompanhando o estado da arte realizado pelas autoras e que contempla 13 anos de pesquisa sobre essa temática, no Brasil.

O *currículo* é objeto de discussão das autoras Carla Roberta Sasset Zanette e Nilda Stecanela, que nos convocam a refletir sobre os sentidos atribuídos pelos docentes aos referenciais curriculares, documentos que orientam as práticas de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar.

Além de nos convidarem a refletir sobre a “*Relação com o saber de um grupo de estudos*”

de educação física escolar”, os(as) autores(as) Luciana Venâncio; Luiz Sanches Neto; Rafael Alexandre Brasil; Liana Lima Rocha; e Emmanuelle Cynthia da Silva Ferreira, apresentam as narrativas como escolha metodológica, nos convidando, portanto à reflexão sobre modos e razões para pesquisar.

Outro exercício de Estado da Arte, foi realizado pelos pesquisadores Willdson Robson Silva do Nascimento; Eder Pires de Camargo e Eanes dos Santos Correia, colocando em evidência como a *relação com o saber têm sido mobilizada por pesquisadores que se voltam para o Ensino de Física*, apresentado as questões que se encontram implicadas nesse ensino, e apontando a potencialidade da relação com o saber para refletir sobre essas questões.

A relação com o saber e o ambiente é a problemática das reflexões empreendidas por Eliene Nery Santana Enes, Keren Christine Marques Cupertino e Thiago Martins Santos que se valem da noção de relação com o saber em diálogo com a Educação Ambiental, para pautar as preocupações, pelo olhar de estudantes do ensino fundamental, com o desastre provocado pelo rompimento da barragem de Fundão, situada no município de Mariana, Minas Gerais.

Andreia dos Anjos Bastos e José Dilson Beserra Cavalcanti nos apresentam um panorama de estudos e publicações acerca da relação com o saber no período de 2015 à 2018. Pelo panorama apresentado, é possível perceber a ampliação da produção científica desenvolvida nos últimos anos, bem como a versatilidade da noção que é evocada em diversos contextos temáticos.

Luciana Venâncio, valendo-se do exercício de mediação da mesa de debates, já citada, nos apresenta, em seu texto, instigantes reflexões construídas a partir do lugar que ocupa como professora-pesquisadora de educação física escolar, aproximando a *“teoria da relação com o saber de Bernard Charlot, à concepção crítico-emancipatória de Paulo Freire e o conceito de Se-Movimentar proposto por Elenor Kunz”*.

Mobilizando a noção de relação com o saber, Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, se propõe a refletir sobre as contribuições desse aporte teórico para compreender os desafios da educação brasileira. Dentre esses desafios, ela destaca a ampliação da jornada escolar diária, com suas contradições e tensões e explora no texto, *a relação com o saber e o tempo de escola*.

O artigo apresentado por Soledad Vercellino, nos apresenta um *“panorama da investigação sobre relação com o saber na Argentina”* e como ela e outros(as) pesquisadores(as) têm considerado a fertilidade dessa teoria para investigar a aprendizagem escolar e suas vicissitudes. No panorama apresentado pela autora, consegue-se visualizar os diferentes grupos no país e seus interesses por estudantes em diferentes etapas educativas (do ensino fundamental ao ensino superior, incluindo a Educação de Pessoas Jovens e Adultas), e

as interlocuções com o currículo, contextos escolares, saberes disciplinares e didáticos, e saberes matemáticos.

Adriana Marrero nos provoca a considerar o debate de gênero no campo da educação a partir dos estudos que têm empreendido no Uruguai sobre as relações de gênero. A tríade reflexiva proposta pela autora (Bernard Charlot e a relação com o saber, Anthony Giddens e a Teoria da Estruturação e Margaret Archer e a Conversação Interna) se mostra potente para compreender desigualdades de gênero historicamente constituídas e esforços das mulheres pela igualdade dessas relações em diferentes campos, dentre eles a educação.

O conjunto dos textos deste dossiê, além de serem um convite à leitura, reafirma a importância da “relação com o saber”, que tem se mostrado fértil para compreender diferentes realidades, dilemas e contradições no Brasil, na Argentina e no Uruguai. Essa fertilidade pode ser também conferida pelo modo como os(as) autores(as) que contribuíram com os seus textos mobilizam esse aporte teórico, os diálogos que estabelecem com outros autores e campos teóricos. De modo especial, como exploram o repertório conceitual que compõem a noção de relação com o saber, e que abrem diferentes perspectivas analíticas para se compreender outras tantas realidades, dilemas e contradições, nas quais nos vemos engajados como professores, educadores e pesquisadores, que buscamos, em nossa prática e em nossa pesquisa efetivar e defender a educação como um direito de todos e todas.

SUMÁRIO

RELAÇÃO COM OS SABERES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOBRE A RELAÇÃO COM O SABER ENTRE 2000-2013 - pág. 1 - 15

¹Simone Pereira Maia Bandeira; ²Rosemeire Reis

A RELAÇÃO COM O SABER CURRICULAR: O OLHAR DO DOCENTE - pág. 16 - 29

¹Carla Roberta Sasset Zanette; ²Nilda Stecanela

RELAÇÃO COM O SABER DE UM GRUPO DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: AS NARRATIVAS COMO MODO E RAZÃO PARA PESQUISAR - pág. 30 - 43

¹Luciana Venâncio; ²Luiz Sanches Neto; ³Rafael Alexandre Brasil; ⁴Liana Lima Rocha; ⁵Emmanuelle Cynthia da Silva Ferreira

UM ESTUDO SOBRE ENSINO DE FÍSICA NA PERSPECTIVA DA NOÇÃO DE RELAÇÃO COM O SABER: UMA EXPLORAÇÃO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS NO SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA-SNEF E ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA – EPEF - pág. 44 - 60

¹Willdson Robson Silva do Nascimento; ²Eder Pires de Camargo; ³Eanes dos Santos Correia

RELAÇÃO COM O SABER E O AMBIENTE: OLHARES DE ESTUDANTES SOBRE O RIO DOCE - pág. 61 - 77

¹Eliene Nery Santana Enes; ²Keren Christine Marques Cupertino; ³Thiago Martins Santos

A TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER DE BERNARD CHARLOT: ALGUMAS APROXIMAÇÕES COM PAULO FREIRE E ELENOR KUNZ - pág. 78 - 95

¹Luciana Venâncio

PANORAMA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE RELACIÓN CON EL SABER EN ARGENTINA - pág. 96 - 112

¹Magister Soledad Vercellino

RELAÇÃO COM O SABER: CONTRIBUIÇÕES PARA COMPREENDER AS CONTRADIÇÕES QUE SE COLOCAM NOS PROCESSOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO BRASIL - pág. 113 - 126

¹Maria Celeste Reis Fernandes de Souza

PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DA NOÇÃO DE RELAÇÃO AO SABER (*RAPPORT AU SAVOIR*) NO PERÍODO DE 2015 A 2018 - pág. 127 - 152

¹Andreia dos Anjos Bastos; ²José Dilson Beserra Cavalcanti

LA RELACIÓN CON EL SABER Y LAS RELACIONES DE GÉNERO EN LA MODERNIDAD. ELEMENTOS TEÓRICOS PARA EL ANÁLISIS DE LA FEMINIZACIÓN EDUCATIVA - pág. 153 - 167

¹Adriana Marrero

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DOS GRUPOS DE PESQUISA EDUCON E NUPERES NA DIFUSÃO DA NOÇÃO DE RELAÇÃO COM O/AO SABER (*RAPPORT AU SAVOIR*) NO BRASIL - pág. 168 - 182

¹José Dilson Beserra Cavalcanti; ²Bernard Charlot ; ³Veleida Anahí da Silva

**RELAÇÃO COM OS SABERES DE PROFESSORES EM
FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE: CONTRIBUIÇÕES DOS
ESTUDOS SOBRE A RELAÇÃO COM O SABER ENTRE 2000-
2013**

**RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE TEACHERS
'KNOWLEDGE IN THE UNIVERSITY: CONTRIBUTIONS OF
STUDIES IN RELATION TO KNOWLEDGE BETWEEN 2000-
2013**

¹ Simone Pereira Maia Bandeira

Licencianda em Pedagogia. Maceió, Alagoas - Brasil

² Rosemeire Reis da Silva

Doutora em Educação pela FEUSP. Prof.^a Associada do Centro de Educação (PPGE/UFAL). Líder do grupo de pesquisa: “Juventudes, Culturas e Formação”. Maceió, Alagoas – Brasil. Integrante da Rede de pesquisa sobre relação com o saber (REPERES) e do Collège International de Recherche Biographique en Éducation (CIRBE).

Contato do autor principal:

simonebandeira57@gmail.com

Rua Antônio Andrade Silva, nº 12, Santa Lúcia - Maceió, Alagoas - Brasil

CEP: 57082-612

**RELAÇÃO COM OS SABERES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA
UNIVERSIDADE: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS SOBRE A RELAÇÃO COM O SABER
ENTRE 2000-2013**

RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE TEACHERS 'KNOWLEDGE IN THE UNIVERSITY:
CONTRIBUTIONS OF STUDIES IN RELATION TO KNOWLEDGE BETWEEN 2000-2013

¹Simone Pereira Maia Bandeira; ²Rosemeire Reis

Resumo

Este artigo apresenta contribuições de pesquisas realizadas sobre “a relação com o saber e com os saberes de professores/as em formação na universidade”. Retoma-se uma pesquisa documental de iniciação científica, realizada na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), sobre estudos produzidos entre 2000 e 2013 sobre a relação com o saber e saberes (CHARLOT, 2000, 2001), a partir de bases de dados da Capes e Ibict. Verifica-se que, das 37 teses de doutorado mapeadas, a maioria trata de estudos sobre professores em formação inicial. Focalizam-se as análises qualitativas de cinco teses com relevantes reflexões sobre a relação com o saber e com os saberes de futuros docentes nos cursos de licenciatura. Observa-se que seus saberes estão relacionados diretamente com suas experiências sócio-históricas e com as atividades desenvolvidas ao longo do processo de formação na universidade, que contribuem significativamente para a construção de seu gosto e de seu desejo de aprender.

Palavras-chave: Relação com o saber. Relação com os saberes. Professores em formação.

Abstract

The purpose of this article is to present research contributions about "the relationship with the knowledge and with the knowledge of teachers in university formation". In this paper, we have resumed a documentary research of scientific initiation carried out at UFAL on studies produced between 2000 and 2013 on the relationship with knowledge and knowledge (CHARLOT, 2000, 2001), based on Capes and Ibict databases. Of the 37 doctoral theses mapped out the majority, they dealt with studies about teachers in initial formation. In this article we return to the qualitative analyzes of five theses with relevant reflections on the relationship with the knowledge and knowledge of future teachers in undergraduate courses. We identify that their knowledge is directly related to their socio-historical experiences, to the activities provided in the university formation process, which contributes to the construction of their taste and their desire to learn.

Keywords: Relationship with knowledge. Relationship with the knowledge. Teachers in formation

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é trazer à tona as contribuições das pesquisas realizadas sobre a “relação com o saber e com os saberes de professores em formação” no confronto que estabelecem com determinadas lógicas de aprender nos processos formativos vivenciados.

Este trabalho decorre do mapeamento produzido na Iniciação Científica (Pibic) desenvolvida entre os anos de 2013 a 2015, coordenada pela professora Dr.^a Rosemeire Reis, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). As pesquisas foram realizadas no diretório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Ibict) e em teses de doutorado e relatórios de pós-doutorado sobre a relação com o saber e com os saberes, conforme os estudos de Bernard Charlot. Durante esse trabalho, encontramos 37 pesquisas de doutorado que, em sua maioria, foram defendidas entre os anos de 2011 e 2012.

Para analisarmos as teses, foram realizados estudos sobre a “relação com o saber” e “com os saberes” para o aprofundamento teórico das noções, segundo os pressupostos de Bernard Charlot (2005). As pesquisas foram divididas por categorias organizadas a partir dos seguintes aspectos:

- *Pesquisas cujo foco é a relação com os saberes*: essa relação é a que os sujeitos têm com o aprender na escola, nas universidades, as teses analisadas estudam os sujeitos a partir dos seus saberes escolares, dos conhecimentos científicos, como eles compreendem sua relação com o aprender na escola, com um objeto específico;
- *Pesquisas sobre a relação com o aprender de modo abrangente* (perspectiva antropológica): referem-se à relação com o aprender de forma mais ampla, é a relação que o sujeito tem com o saber de forma mais geral, o desejo confrontado à necessidade e ao desejo de aprender;
- *Pesquisas sobre a relação com o saber frente às desigualdades sociais e culturais* (com comparações entre grupos ou classes sociais): discorrem sobre a relação que as classes sociais e culturais têm com os saberes escolares, como os estudantes de classe social baixa se relacionam com a escola, com o aprender;
- *Pesquisas sobre a construção de si* (perspectiva psicológica e antropológica): tratam sobre a construção do próprio sujeito, considerando-o como a própria relação com o saber, levando em conta como ele constrói a sua visão de mundo, de si, conforme Charlot (2005, p. 42): “[...] o sujeito não tem uma relação com o saber, ele é relação com o saber. Estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo — portanto, também como sujeito aprendiz”.

Durante as análises, observou-se que, das 37 teses selecionadas, 16 abordam a questão da relação com os *saberes de professores em formação nas licenciaturas*, como se identifica no artigo que apresenta algumas contribuições da iniciação científica, publicado em 2016.

Identifica-se que as teses abordam principalmente a relação do saber de professores em formação. Nos trabalhos completos, verifica-se que esses trabalhos investigam a relação com o saber em relação à escola, principalmente com os universitários em formação docente. Tais trabalhos procuram analisar a relação???? que esses futuros profissionais dão à sua prática a partir dos saberes que trazem para a formação inicial (REIS e BANDEIRA, 2016, p. 8).

Neste artigo, retomamos a leitura das 16 teses que tratam dos saberes em formação de docentes na universidade. Realizamos uma análise qualitativa dos resumos, introdução e considerações finais dos referidos estudos. Não se trata de uma apresentação de todos os

aspectos dos estudos, mas da explicitação dos aspectos que dialogam entre si, a partir de nossa interpretação, tendo em vista que partem de pressupostos relacionados às noções de “relação com o saber e com os saberes”.

Ao revisitarmos o material mapeado, com novas leituras, identificamos que, dessas 16 teses elencadas, cinco se destacam no que se refere às análises que utilizam as noções de relação com o saber e com os saberes na perspectiva de Bernard Charlot. De modo geral, tais estudos buscam explicitar como os professores se apropriam dos saberes nos cursos e como as atividades da universidade contribuem para essa formação. Aspectos desses cinco estudos são focalizados neste artigo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Identificamos que, nas teses, reitera-se que a noção “relação com o saber”, no sentido mais amplo, é a relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender em diferentes espaços sociais (CHARLOT, 2000), e a relação com os saberes são as lógicas do sujeito com o “aprender os conteúdos” da escola, ou, em outras palavras, os saberes objetivados nas diversas áreas do conhecimento, a partir das lógicas de aprender construídas historicamente para serem apreendidas na instituição escolar. Bernard Charlot explica que os sujeitos constroem a relação com o saber durante toda a sua vida. Como defende o autor, a relação com o saber está vinculada “à relação com o mundo, com os outros e com si mesmos” (CHARLOT, 2000, p. 86). Esse saber é produzido no convívio com a sociedade, pelas atividades realizadas nos espaços sociais em que os sujeitos estão inseridos.

A relação com os saberes ocorre com fundamento nas experiências escolares vivenciadas pelos sujeitos nos processos de apropriação dos saberes “científicos”. A “relação com os saberes” se constrói nas “relações com os saberes-objeto como o próprio saber objetivado, isto é, quando se apresenta como um objeto intelectual, como o referente de um conteúdo de pensamento que os sujeitos apreendem nas suas atividades, em especial na escolarização” (CHARLOT, 2000, p. 86).

Os estudos analisados sobre a formação dos professores na universidade buscam mostrar que os futuros professores atribuem sentidos aos conhecimentos sistematizados e selecionados nas diferentes áreas do conhecimento nas quais estão inseridos. Tal processo pode contribuir para que os estudantes deem novos sentidos às suas vidas, principalmente no que tange à sua formação profissional. Não se pode esquecer que todo sujeito já carrega consigo suas experiências de vida, e a universidade deve considerar esses saberes para que os alunos possam atribuir significados aos conteúdos escolares. Vale ressaltar, ainda, que parte desses estudantes

já atuam como professores mesmo antes da formação universitária.

De acordo com Charlot (2005), é necessário levar em consideração tanto a história do sujeito como a atividade que ele realiza — sem esquecer, no entanto, que essa história e que essas atividades se desenvolvem em um mundo social, estruturado por processos de dominação. O indivíduo não se define somente por sua posição social ou pela de seus pais; ele tem uma história; passa por experiências; interpreta essa história e essa experiência; dá sentido (consciente ou inconscientemente) ao mundo, aos outros e a si mesmo (CHARLOT, 2000 *apud* REIS; SILVA, 2015, p. 2).

Por isso a relação com o saber e com os saberes é constituída pelos indivíduos a partir de sua história de vida, de experiências do seu cotidiano, nos diferentes espaços formativos. Tanto o “sucesso” quanto o “fracasso” em relação às exigências escolares se produzem no engajamento ou não com as atividades vivenciadas. As relações com o meio social, a história de vida e as práticas de apropriação dos saberes escolares influenciam nos sentidos construídos sobre o que é aprender.

A relação com o saber também envolve, então, uma dimensão de identidade do sujeito, construída nessas interações. [...] aprender faz sentido em relação à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros (CHARLOT, 1997, p. 84-85 *apud* NEVES, 2008, p. 42).

As cinco pesquisas, de modo geral, buscam identificar como os sujeitos vivenciam esse processo de apropriação dos saberes, os sentidos que atribuem a ele e o que pode mobilizá-los a continuar frequentando a universidade. Portanto, as análises realizadas sobre a relação com o saber e com os saberes proporcionaram o aprofundamento dessas noções e analisa suas implicações nos desafios da formação inicial dos/das professores/as em formação.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada é a análise documental (LUDKE; ANDRÈ, 1986), cuja finalidade é evidenciar como os autores estão se apropriando da noção da relação com o saber e com os saberes docentes.

Por conseguinte, foram encontradas 78 dissertações e 37 teses, totalizando 115 trabalhos. Foram lidos os respectivos resumos com a finalidade de identificarmos as áreas do conhecimento, as universidades, os orientadores, os anos em que mais se produziu, há os seguintes tópicos: tema, título, autor, universidade, orientador, localização da pesquisa, área do conhecimento, linha de pesquisa, palavras-chave, objetivos, tese do autor, referências teóricas, conceitos, metodologia da pesquisa, conclusões, resumos e observações gerais, para que fossem criados os gráficos para um aspecto geral das discussões.

Dessas 37 teses de doutorado, foram selecionadas 16 que abordam o conceito “relação com os saberes”, e, neste artigo, trazemos à tona, a partir de uma análise qualitativa, principalmente do resumo, da introdução e das considerações finais, cinco desses estudos, pois tratam de como as questões da relação com os saberes e com o saber influenciam diretamente os aprendizados da formação inicial dos estudantes (futuros professores) nas universidades.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como já foi mencionado, os sujeitos constroem suas “relações com o saber” pelos sentidos que atribuem às atividades vivenciadas em diferentes espaços sociais. A relação com os saberes tem seu foco privilegiado, mas não exclusivo, nos cursos de formação. Eles se propõem a garantir atividades que tratam das lógicas de aprender e de ensinar, de propiciar conhecimentos capazes de permitir aos estudantes se distanciar e ampliar os modos de compreender o mundo. Essa relação com os saberes pode, em diferentes dimensões, ser significativa ou não para os futuros educadores/as, de acordo com as qualidades das atividades e dos desafios intelectuais propiciados.

As cinco teses que foram analisadas abordam: a noção da relação com os saberes de futuros professores/as em formação; a relação que estabelecem com os saberes escolares; com os conteúdos dos cursos; como são veiculados esses conhecimentos e como eles/elas se apropriam do desejo de aprender durante os cursos.

A tese **A formação inicial e a iniciação científica**: investigar e produzir saberes docentes no ensino de álgebra elementar, realizada por Gilberto Francisco Alves de Melo e defendida em 2003, na Universidade Estadual de Campinas, apresenta os processos de formação inicial de uma discente do curso de licenciatura em Matemática, de 1999 a 2001. A finalidade é explicitar os desafios do seu estágio, tratando-se dos conteúdos de álgebra, na perspectiva sobre a relação com o saber, de acordo com Charlot. Seus procedimentos de pesquisa foram: entrevistas semiestruturadas; questionário aberto; relatório final da Iniciação Científica e sua respectiva apresentação em Congresso; relatório de estágio; pesquisa documental e diária de campo do pesquisador. A tese defende que a relação com os saberes somente terá sentido a partir da apropriação dos conteúdos. Não se parte de fora para dentro, mais sim do significado que aqueles conteúdos têm para a sua realidade. Segundo Charlot, “[...] as pesquisas sobre a relação com o saber não podem ficar apenas nas diferenças (mesmo que estas continuem sendo interessantes em termos heurísticos). Elas buscam compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência escolar” (CHARLOT, 2005, p. 41).

Nesse sentido, a tese evidencia a relação que uma licencianda de Matemática estabelece com os conteúdos da álgebra e como os seus saberes em álgebra ajudam a minimizar as dificuldades que seus alunos têm com os conteúdos matemáticos. Segundo o autor, a estudante foi construindo seus saberes durante a sua formação. Os conteúdos matemáticos produziram sentido para sua prática, como o autor da tese mesmo afirma:

[...] possibilitar ao futuro professor uma relação mais efetiva e com sentido dos conteúdos, objetos de seu trabalho, para, ao vivenciar a dinâmica de criação, possa decidir sobre o desenvolvimento de vivência similar com seus alunos, frente às condições de trabalho a que esteja submetido (MELO, 2003, p. 42).

Ele explica que os saberes adquiridos a partir da experiência levam a uma prática educativa para sua construção como profissional, e que, nesse processo, é necessário que o aluno em formação tenha o desejo de saber, de acordo com Charlot:

Para que o aluno se aproprie do saber, é preciso que ele tenha ao mesmo tempo o desejo de saber e o desejo de aprender. Desejo de saber em geral (matemática, história, etc.), desejo deste ou daquele conteúdo do saber. Desejo de aprender, isto é, desejo que eu aprenda. É preciso que haja uma mobilização do próprio sujeito em atividades determinadas, sobre conteúdos determinados. A questão que se coloca é: de onde vem o desejo de saber, o desejo de tal e tal saber. De onde vem e como se constrói o desejo de aprender, e esta mobilização intelectual que exige esforços e sacrifícios (CHARLOT, 2005, p. 55).

Enfim, a tese busca explicitar como a construção dos saberes em álgebra levou à mobilização de uma aluna do curso de Matemática em seu estágio, e como o desejo de aprender durante o curso produziu a apropriação do saber e das lógicas específicas de aprender Matemática, o que contribuiu também para mobilizar nos alunos o desejo de aprender.

A tese **Tornar-se professor**: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia, defendida por Geovana Ferreira Melo, no ano de 2007, na Universidade Federal de Goiás, investiga a formação de professores desenvolvida na Universidade Federal de Uberlândia, a partir da análise de três cursos da área de ciências exatas: Física, Matemática e Química. Os objetivos propostos são:

[...] analisar as principais dificuldades do processo formativo dos estudantes; identificar os saberes docentes produzidos nos cursos; compreender se os conteúdos específicos, do modo como são trabalhados, possibilitam a transposição didática; identificar as práticas formativas predominantes nos cursos que mais contribuem para o desenvolvimento da identidade profissional dos licenciandos (MELO, 2007, p. 7).

A pesquisadora analisou a produção científica da área, o histórico dos cursos,

documentos legais. Realizou entrevistas com professores e coordenadores do curso e grupos focais com os estudantes da universidade. Seus resultados apontam que é importante assegurar a qualidade teórico-científica do curso e propiciar condições para o empenho dos formadores para a melhoria da formação dos/das professores/as.

O estudo analisa os saberes docentes que os/as alunos/as adquiriram durante o curso, a importância desses saberes na sua prática cotidiana durante o estágio e como esses saberes influenciam e ajudam a elucidar sua prática profissional. Mostra também que, apesar dos percalços que a profissão de professor enfrenta no país, os alunos do curso ainda têm a capacidade lúcida de melhorar a educação, o que evidencia a relação que os alunos têm com o saber e como eles transformam esses saberes em conhecimento para passar para outras pessoas.

Diante dessa problemática, é que se torna oportuno reavaliar os saberes que são importantes na formação dos professores. É preciso romper com a cultura do “ensino porque sei”, para “ensino porque sei e sei ensinar” e, assim, construir uma outra perspectiva que promova uma formação de professores pautada nos diferentes saberes: sólidos conhecimentos da área específica e igualmente sólidos conhecimentos da área pedagógica (MELO, 2007, p. 42).

Ela explica que as relações que os alunos em formação adquirem com o saber devem construir sua identidade profissional, que muitos licenciandos constroem essas relações com os saberes a partir de sua entrada na universidade e, conforme aprofundam os estudos, o desejo de aprender cresce, segundo Charlot:

Para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que possa produzir prazer, responder a um desejo. É uma primeira condição para que o aluno se aproprie do saber. A segunda condição é que essa mobilização intelectual induza uma atividade intelectual eficaz (CHARLOT, 2005, p. 54).

Assim, na pesquisa, parte-se do pressuposto de que, a partir das situações de aprendizagem, é que a relação com os saberes/objetos começa a fazer sentido e ser fonte de prazer para o indivíduo. A tese defende que as relações que os alunos em formação têm com o conhecimento adquirido durante o curso distinguem o perfil do profissional que está sendo formado. “Os saberes são considerados, portanto, como o resultado de uma produção histórica e social, fruto de uma interação entre os sujeitos (professores) e seus processos educativos” (MELO, 2007, p. 48); é importante ressaltar que os saberes adquiridos durante a formação foram mobilizados pelo desejo de aprender, propiciando ampliar a compreensão de sua realidade.

A tese denominada **A formação lúdica docente e a universidade**: contribuições da

ludobiografia e da hermenêutica filosófica, defendida por Tânia Ramos Fortuna, no ano de 2011, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem como objetivo “compreender o processo de formação dos professores em relação à ludicidade, identificando suas condições determinantes, particularmente na universidade” (FORTUNA, 2011, p. 15). Investiga sobre os professores que possuem formação lúdica na universidade e como esta contribui para esse processo. A autora utilizou a ludobiografia em grupo focal com professores participantes do estudo (com fotografias, videogravação e respectiva transcrição, notas de campo e portfólios individuais elaborados pelos professores e interpretados sob a perspectiva da Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer). Conforme a pesquisadora, destacam-se como resultados:

[...] uma melhor compreensão da formação lúdica do professor a partir de seu entendimento como uma complexa constelação de saberes e práticas; a identificação do papel da universidade nessa formação, sobretudo naquelas situações de formação profissional que integram os diferentes saberes construídos pela vida afora, valorizando-os, como ocorre em algumas atividades de formação continuada e, particularmente, nas atividades de Extensão Universitária; a importância da autonomia do professor na definição de seus estudos, no sentido de serem sujeitos de seu próprio projeto formativo (FORTUNA, 2011, p. 15).

Conforme a autora, a formação lúdica do professor se dá pela relação com o saber e com a ludicidade. Afirma que os professores que brincam provavelmente têm uma relação lúdica com o mundo, com o outro e consigo mesmos e trazem para a sua formação essa relação, pois a experiência que o docente tem em brincar não foi adquirida pelos saberes/objeto, mas sim pelo seu próprio conhecimento adquirido em sua realidade social. Acrescenta que nem todos os professores têm o hábito do brincar. Existem professores sérios e outros mais animados, mas não significa que, durante sua formação, esses docentes não possam, a partir das relações que adquirem em relação ao curso, desenvolver essa ludicidade e atribuir sentido às suas atividades.

No caso dos professores que brincam, tudo indica a predominância de alguns atributos bastante pessoais que configuram a sua subjetividade — nota-se bem: bastante, mas não exclusivamente pessoais, pois a fronteira entre o profissional e o pessoal são fluidas, da mesma forma que o são aqueles do pensamento racional e das emoções e da dimensão individual e pessoal em relação à social — ajuda a compreender a orientação para a prática pedagógica marcadamente lúdica (FORTUNA, 2011, p. 238).

Desse modo, a pesquisa mostra que a formação lúdica se dá também a partir da relação que os futuros profissionais têm com o brincar, em suas relações sociais. Segundo Charlot:

[...] Nascido de maneira inacabada (neotênico), o filhote do homem torna-se humano somente ao se apropriar de uma parte do patrimônio que a espécie humana construiu ao longo de sua história. Ora, esse patrimônio se apresenta sob forma de saberes (objetos, intelectuais, cujo modo de ser é linguagem),

mas também de instrumentos, de práticas, de sentimentos, de formas de relações, etc..., que devem ser aprendidas igualmente (CHARLOT, 2005, p. 42).

A autora acrescenta que a relação que os futuros profissionais da educação têm com o lúdico é fruto desse ser inacabado, que está em busca constante por adquirir conhecimento, saberes, pelo desejo de aprender e suas influências sociais, culturais; seus sentimentos estão fortemente ligados ao seu futuro fazer pedagógico, uma vez que é através do desejo de aprender que seus saberes vão se constituindo ao longo da sua vida, assim, a tese demonstra que as experiências de vida da futura docente estão interligadas com as aulas lúdicas.

A tese denominada **Saberes pedagógicos/comunicacionais, pesquisa/formação:** reflexões sobre as experiências formativas dos professores *on-line*, defendida por Maria da Conceição Alves Ferreira, no ano de 2012, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, teve como objetivo “compreender como os saberes pedagógicos/comunicacionais são instituintes/instituídos a partir das experiências formativas dessas professoras”. Utilizou como metodologia “a pesquisa/formação, alicerçada na etnopesquisa crítica/formação” (FERREIRA, 2012, p. 8)

A tese apresenta a formação de professores/pesquisadores na educação a distância, como esses futuros profissionais constituem seus saberes a partir de suas relações familiares, escolares, acadêmicas e profissionais, pois o ser humano é plural e adquire saberes a partir de suas relações pessoais, sendo ao mesmo tempo também singular, pois os seus saberes também são adquiridos a partir do envolvimento e das influências de suas experiências pessoais. A tese destaca que os fatores externos estão relacionados aos saberes pedagógicos, mas esses saberes não provêm apenas do exterior, a universidade tem um caráter decisivo na formação docente, mas só ela não dá conta desse processo, é necessário que os alunos em formação tenham o desejo de aprender, segundo Charlot:

O sujeito do desejo é um sujeito que interpreta o mundo, uma das nossas atividades mais importantes é a de interpretar o mundo: interpretação de nossa vida pessoal e do que está acontecendo com os outros. Por isso, eu dou uma grande importância à ideia de sentido (CHARLOT, 2005, p. 20).

Segundo a pesquisadora, o sujeito interpreta as atividades da universidade através dos sentidos que atribui ao que aprender. Charlot (2005, p. 38) questiona: “[...] por que, às vezes, o desejo de saber, desse saber, não se manifesta, por que o sujeito não encontra nele nenhum prazer, nenhum sentido?” De acordo com Charlot, o sujeito dá sentido aos conteúdos a partir de suas experiências, de sua mobilização interna, e, quando esse saber não faz sentido em sua vida, os alunos não manifestam o desejo de aprender.

A tese ressalta que os sujeitos se mobilizam a partir das ações internas e externas dos conhecimentos apropriados. O interessante é que a tese, conforme a autora, explora a relação que os alunos têm com um ambiente virtual, não existindo o contato pessoal com os professores e colegas de turma, mas, mesmo assim, as relações vivenciadas nesse ambiente *on-line* mobilizam os alunos, ainda que diante das tecnologias. Dessa forma, de acordo com a autora da tese, o desejo de aprender parte de cada um.

[...] o processo de construção dos seus saberes, que, na verdade, não são apenas disciplinares, curriculares, da tradição pedagógica, mas que foram construídos e orientados a partir da relação com o saber, das situações e aprendizagens vividas, provocadas, da relação que estabeleceu com o mundo, com as coisas, com a linguagem, consigo mesmo e da relação com os outros. A professora narra o seu percurso educacional a partir da 6ª série do ensino fundamental, elencando fatos, pessoas, situações importantes que marcaram a sua trajetória, como sujeito aprendiz e fruto da relação com o saber e com o mundo (FERREIRA, 2012, p. 113).

Essa citação explica que a relação com o saber é construída numa perspectiva ampla e não se restringe aos saberes disciplinares. Fazem parte desse processo: as experiências vivenciadas, a relação que o sujeito tem com o mundo, as suas relações sociais, o desejo de aprender. A autora da tese explica a importância do espaço escolar para a mobilização para aprender. Para Charlot (2005, p. 27): “[...] Nunca se deve esquecer de que o saber é o centro da experiência na escola. Esses fatores foram de suma importância na construção de seus saberes”.

A tese denominada **O estágio na licenciatura em Matemática**: um espaço de formação compartilhada de professores, defendida por José Antônio Araújo Andrade, na Universidade Federal de São Carlos, em 2012, tem como objetivo principal

[...] analisar as potencialidades de um trabalho compartilhado entre professores de Matemática em exercício e futuros professores. O foco dessa pesquisa é “a aprendizagem da docência, que se estabelece pela relação que se tem com o saber, ou neste caso, como os saberes que são mobilizados no contexto da prática pedagógica” (ANDRADE, 2012, p. 7).

São analisadas as narrativas escritas ou orais de 21 estudantes que participaram de estágio na licenciatura de Matemática. São formadas 10 equipes de trabalho com 10 professores colaboradores e um orientador de estágio/pesquisador. A pesquisa apresenta como os futuros profissionais em educação estabelecem a relação que eles têm com as aprendizagens durante o curso e a relação com os saberes mobilizados pelas práticas pedagógicas do curso, apontando que as relações com os saberes e a universidade estão interligadas e que é a partir das atividades pedagógicas do curso que a identidade profissional vai se constituindo.

A própria seleção e organização dos conteúdos escolhidos para serem trabalhados nas diferentes disciplinas do curso devem estabelecer relações com aspectos do saber fazer do professor, ou até originar-se nas salas de aula, futuro campo de trabalho dos professores que estão em formação, uma vez que é nesse cotidiano que os docentes

encontram as maiores dificuldades e os maiores desafios para atuar, profissionalmente (ANDRADE, 2012, p. 10).

Segundo Andrade (2012), os conteúdos das atividades, durante o curso, podem ou não mobilizar os alunos. A formação na universidade tem muita importância nos modos como estes exercerão sua atividade profissional em sala de aula. Sobre como os educandos mobilizam seus saberes a partir de suas experiências escolares, explica Charlot: “[...] as pesquisas sobre a relação com o saber não podem ficar apenas nas diferenças (mesmo que estas continuem sendo interessantes em termos heurísticos). Elas buscam compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência escolar (CHARLOT, 2005, p. 41).

Andrade (2012) argumenta que as experiências vivenciadas na escola são muito importantes para a formação profissional Acrescenta que os saberes dos estudantes estão vinculados diretamente às suas ações sociais e históricas. O modo como esses futuros profissionais apreendem esses saberes e o conhecimento estabelecido na relação entre as teorias, as práticas e as interpretações de cada um são fundamentais. O autor enfatiza que o docente em formação precisa ter consciência de que o ato de ensinar pode ter consequências sobre como os seus alunos encaram a matéria: “[...] Nesse sentido, a atuação de determinadas filosofias podem desencadear relações conflituosas ou harmoniosas entre professor-aluno e o distanciamento ou aproximação dos alunos” (ANDRADE, 2012, p. 42).

Os resultados da pesquisa apontam para a importância das atividades de estágio na formação docente. Explica o autor que os espaços de pesquisa/formação estabelecem

[...] um processo identitário dos estagiários com a profissão nos momentos de reflexão sobre as práticas com as quais começaram a interagir. Mobilizou-se uma pluralidade de saberes que culminaram na aprendizagem a respeito: da gestão curricular em Matemática (planejamento de aulas e forma de condução, pautadas em uma postura investigativa e problematizadora; significado dos processos avaliativos; importância das interações da sala de aula para o estabelecimento de um ambiente de aprendizagem para os alunos). Além disso, foi possível identificar importantes aspectos do desenvolvimento profissional da professora supervisora que caracterizam o início de uma autogestão de seu processo de formação (ANDRADE, 2012, p. 7).

O pesquisador afirma ainda que a pesquisa possibilitou vislumbrar novas propostas de atividades de estágio para tornar melhor

a relação universidade e escola na busca por possibilidades ou estratégias para uma melhor interação dos sujeitos nessa atividade, pensando que a evolução da profissionalização docente depende de uma formação inicial que possa conferir autonomia ao sujeito em gerenciar suas práticas profissionais (ANDRADE, 2012, p. 7).

Ele acrescenta que a profissionalização dos professores é fruto de suas experiências vividas na sua trajetória de vida, mas que isso não é suficiente para a construção de sua

identidade profissional. São de fundamental importância para os futuros professores as relações estabelecidas com a escola e em seguida com a universidade, o que lhes permite se confrontar com os modos de aprender dos saberes específicos, por meio da interação entre os conteúdos e o desejo de aprender no processo vivido ao longo do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas realizadas sobre os estudos que focalizam a relação com o saber e com os saberes na universidade reiteram a importância dos pressupostos de Bernard Charlot. Identifica-se que um dos focos importantes desses trabalhos é conhecer a formação de futuros educadores/as que estão nas universidades brasileiras, e como são enfrentados os desafios de prepará-los/as para atuarem nas escolas. As análises qualitativas das cinco teses publicadas entre 2000 e 2013 que tratam da formação na universidade de futuros/as professores/as explicitam que os pressupostos da apropriação da relação com o saber e com os saberes utilizam os pressupostos de Charlot: as relações necessárias entre as atividades formativas, o esforço intelectual e o desejo de aprender.

De modo geral, o que se focaliza é: quais atividades de formação estão sendo desenvolvidas nos cursos de formação nas universidades? Elas propiciam os desafios intelectuais para que tenham sentido na formação desses/as educadores/as? Como esses estudantes, na formação docente, mobilizam seus desejos de aprender e como se relacionam com os saberes/objetos adquiridos durante o curso?

É recorrente nos resultados os indícios de que as atividades das formações pesquisadas constroem ou potencializam o desejo de aprender. Identificam-se práticas de estágio, aprendizagens de conteúdos específicos de Matemática, atividades lúdicas e como são importantes na formação dos/das futuros/as professores/as. De modo diferente, é focalizada a importância dessas atividades para a construção ou aprofundamento do desejo de aprender, de compreender o mundo, os outros e a si mesmo. As teses analisadas demonstram que a compreensão que os sujeitos organizam sobre seu mundo e a forma como eles atribuem sentidos às suas experiências escolares são fundamentais para sua construção como professores e podem contribuir para enfrentar as dificuldades encontradas em seu trabalho. Os conteúdos específicos com sentidos para a formação desses/as futuros/as docentes permitem também que esse desejo de aprender circule para que também produzam atividades que façam sentido nas práticas pedagógicas com os/as estudantes da educação básica.

A contribuição desses estudos é trazer à tona a importância dos espaços de formação na universidade para a construção desses/as estudantes como professores/as. As complexas

relações entre os conhecimentos acadêmicos, a relação com o saber construída em diferentes espaços em confronto com os saberes específicos do curso são colocadas em evidência.

Conforme Charlot (2009), para investigar a mobilização em relação aos estudos, é preciso analisar os processos que permitem ao sujeito se engajar em aprendizagens. Esses processos são colocados em movimento pelas metas desejáveis no mundo e pelo modo singular de dar sentido aos significados culturais. Explica o autor que a escola valoriza um determinado modo de aprender, que pressupõe o trabalho intelectual para compreender o mundo tratado como objeto. O desejo de aprender é construído socialmente nas nossas relações com os outros, com o mundo, pelas metas desejáveis, pelos sentidos que atribuímos às atividades vivenciadas, nessas relações complexas estabelecidas no mundo.

Importa ressaltar que, muito mais do que privilegiar na formação de professores quantidade de conteúdos ou o como fazer nas práticas educativas, essas pesquisas apontam para a necessidade de pensar os desafios que emergem para aqueles que aprendem a docência. Como construir uma formação que propicie a apropriação de diferentes lógicas do conhecimento na universidade, contextualizadas com saberes de outros espaços sociais e que permita as condições para que esses futuros professores possam construir suas práticas tendo em vista os princípios educativos para determinada formação de seus educandos? A compreensão das suas lógicas específicas se atrela ao sentido de aprender para aqueles que estão sendo formados, articuladas às outras aprendizagens de suas vidas, para a construção dos modos de trabalhar nas escolas.

Esse processo é complexo e exige se pensar nos saberes enquanto construção históricas e sociais, nas concepções de tempos e espaços de formação. Afinal, trata-se da formação de sujeitos para determinados modos de conceber o mundo, os aprendizados, a formação do “outro”, os sentidos de compartilhar com os outros e consigo mesmos esse mundo em uma sociedade com suas relações de poder, com desigualdades sociais, com tensões sobre o que significa tal formação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, José Antônio Araújo. O estágio na licenciatura em Matemática: um espaço de formação compartilhada de professores. São Carlos-SP. Tese (área Processos de Ensino e Aprendizagem). Centro de Educação e Ciências Humanas Universidade Federal de São Carlos, 2012.

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

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. A escola e o trabalho dos alunos. **Sísifo**, Revista de Ciências da Educação, n. 10, p. 89-96, 2009.

FERREIRA, Maria da Conceição Alves. Saberes pedagógicos/comunicacionais, pesquisa/formação: reflexões sobre as experiências formativas dos professores *on-line*. Natal-RN. **Tese** (área Saberes pedagógicos/comunicacionais). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

FORTUNA, Tânia Ramos. A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica. Porto Alegre-RS. **Tese** (área Ciências Humanas). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÈ, M, E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, Geovana Ferreira. Tornar-se professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e química da Universidade Federal de Uberlândia. Goiás. **Tese** (área Ciências Humanas). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

MELO, Gilberto Francisco Alves de. A formação inicial e a iniciação científica: investigar e produzir saberes docentes no ensino de álgebra elementar. Campinas- SP, 2003. **Tese** (área Professores formação). Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, 2003.

NEVES, Marcos Rogério. **O professor de matemática, seus saberes e suas necessidades em relação à sua disciplina.** São Carlos-SP: UFSCar, 2008.

REIS, Rosemeire; BANDEIRA, S. P. M.; LIMA, A. A. S. Pesquisas sobre relação com o saber e com os saberes no Brasil (2000-2013). **Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 2, p. 20-28, 2016.

REIS, Rosemeire; SILVA, Veleida Anahí da. Diferentes modos de aprender: relação com o saber e com os saberes. In: SANTOS, Jean Mac Cole; PAZ, Sandra Regina. **Políticas, currículos, aprendizagem e saberes.** Fortaleza: EdUECE, 2015.

Submetido em: 19.10.2018

Aceito em: 23.11.2018

Publicado em: 30.12.2018

A RELAÇÃO COM O SABER CURRICULAR: O OLHAR DO DOCENTE

THE RELATIONSHIP WITH CURRICULAR KNOWLEDGE: THE LOOK OF TEACHER

¹Carla Roberta Sasset Zanette

Doutoranda em Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul.
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

²Nilda Stecanela

Doutora em Educação. Pró-Reitora Acadêmica. Pesquisadora Pq CNPq Nível 2
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Contato do autor principal:

crsasset@ucs.br

Rua Othelo Rosa, 356, Caxias do Sul, Rio Grande Do Sul -RS- Brasil – CEP: 95012-620

A RELAÇÃO COM O SABER CURRICULAR: O OLHAR DO DOCENTE

THE RELATIONSHIP WITH CURRICULAR KNOWLEDGE: THE LOOK OF TEACHER

¹Carla Roberta Sasset Zanette; ²Nilda Stecanela

RESUMO

Situado no contexto dos estudos da relação com o saber, teoria desenvolvida por Charlot (2000) e sua equipe de pesquisa, este artigo visa a compreender os sentidos atribuídos pelos docentes aos referenciais curriculares, documentos que orientam as práticas de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar. Como procedimento metodológico, foi realizada uma pesquisa de campo, utilizando como instrumento de pesquisa um questionário, aplicado a cinco professores de uma escola pública municipal de Caxias do Sul. Nesse sentido, e, por ser parte de uma pesquisa em desenvolvimento no Curso de Doutorado, os resultados parciais evidenciam que os professores validam a existência de um referencial curricular, porém não o associam ao planejamento de uma aula.

PALAVRAS-CHAVE: Relação com o saber. Docente. Referencial curricular. Ensino.

ABSTRACT

This article aims to understand the meanings attributed by teachers to the curricular referentials, which guide the teaching and learning practices in the school daily life. In the context of the study of the relationship with knowledge, developed by Charlot (2000) and his research team. As a methodological procedure, a field research was carried out using a questionnaire as a research instrument, which was applied to five teachers from a municipal public school in Caxias do Sul. In this sense, and because it is part of a research in development in the Course PhD, the partial results show that teachers validate the existence of a curricular referential, but do not associate it with the planning of a class.

KEY WORDS: Relationship with knowledge. Teacher. Curricular reference. Teaching.

INTRODUÇÃO

Investigar o complexo fenômeno da educação é desafiar-se a lidar com incertezas, dúvidas e (re)construções. É permitir-se transitar entre as descobertas e o prazer de pesquisar, nas rotas do desejo e do rigor científico.

Mobilizadas pela resposta de Charlot (2010, p.155), quando questionado sobre que conselhos daria a quem deseja pesquisar educação, assim diz (referindo-se aos seus orientandos): “O que vocês querem saber e que ninguém ainda sabe, inclusive eu?”, desafiamos a adentrar no cotidiano escolar, direcionando o olhar para o docente.

Pensar a relação do docente com o saber, no âmbito da pesquisa que origina este texto, implica entender como os professores se relacionam com os saberes curriculares que definem e orientam as práticas de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar, evidenciando sua articulação como o planejamento escolar. Nesse sentido, o objetivo da investigação está em compreender que sentido (s) os professores atribuem aos saberes curriculares a serem ensinados, os quais estão previstos nos referenciais curriculares, documento denominado Referencial da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul (RME): Planos de Trabalho.

O estudo vincula-se aos pressupostos teóricos que tratam da relação com o saber, desenvolvida por Bernard Charlot e sua equipe de pesquisa, especialmente por encontrar em suas discussões uma abordagem que dialoga com questões relacionadas ao complexo fenômeno da educação e seus desdobramentos para o ensino e para a aprendizagem. Segundo Charlot,

Para compreender os professores, seria preciso, portanto, interessar-se não somente por sua relação com o saber (com sua relação e a de seus alunos) mas também pela relação com o ensinar (com a situação e com a atividade de ensino). (CHARLOT, 2005, p. vi).

Ancorada em um contexto histórico, social e cultural do cotidiano escolar, a investigação concebe os professores como sujeito aprendizes, produtores de saberes e sentidos, a partir de práticas e vivências educativas.

A relevância de tal estudo pode ser justificada pelo fato de escutar a voz do docente, por meio de registro escrito, para que subjetividades cotidianas sejam reveladas e saberes sejam evocados, num processo de relação com o saber a ser ensinado e aprendido.

Na intenção de explicitar as reflexões aqui pretendidas, na sequência, apresentamos algumas concepções fundantes da teoria da relação com o saber.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: PRESSUPOSTOS BASILARES DA RELAÇÃO COM O SABER

Pensar educação, em toda sua complexidade, implica compreendê-la como um processo cultural, social e intrínseco ao ser humano, visto que educação representa um processo permanente de constituição do homem. Para Charlot (2013, p.167), “É pela educação que as relações entre as gerações não é apenas uma relação de hereditariedade biológica; é, mais que tudo, uma herança cultural.”

Com efeito, conceber educação sob esse prisma significa compreendê-la como condição da existência humana. Dessa forma, a educação como constituinte do homem em sua totalidade, possibilitando-lhe questionar-se sobre o mundo, refletir sobre suas ações e atitudes, de forma a reconhecer e respeitar o outro como parte constitutiva de si mesmo.

A teoria da relação com o saber busca compreender, entre outros aspectos, “como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (CHARLOT, 2005, p. 41).

Na visão de Charlot (2000, p.33), o sujeito é um ser constituído de desejos e movido por esses, bem como pela necessidade de aprender, ou seja, é o sujeito quem se mobiliza para a aprendizagem.

De fato, é um sujeito que encontra a questão do aprender como condição humana. Nessa perspectiva, o saber é criado pelo homem em condições sociais específicas, por isso, o saber pode ser entendido como uma criação humana e social. Ao conceber o sujeito como um ser individual e social, que o conhecimento do cotidiano toma seu espaço nesta investigação.

O pesquisador (2000, p.45) entende a importância de existir uma sociologia do sujeito capaz de investigar a individualidade do sujeito, bem como as relações que estabelece consigo, com os outros e com o mundo.

Charlot define a concepção de homem como um ser humano incompleto, inacabado, que se apropria de um saber construído histórico-social-culturalmente. Por conseguinte, aprender é condição para o ser tornar-se humano. O autor (2000, p. 52) concebe o homem como resultado dessa construção, e, por ser um sujeito incompleto, “é um ausente de si mesmo”. Partindo desse entendimento, para Charlot, um sujeito é:

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

É nessas relações do sujeito consigo, com o outro e com o mundo que a educação se constitui como um processo de aprendizagem. Charlot (2000, p.53) postula que a educação centra-se em três aspectos: 1) na hominização (tornar-se homem); 2) na singularização (ser único e exemplar); 3) e na socialização (agindo, interagindo na sociedade e ocupando uma posição social).

Assim, o sujeito, ser singular, educa-se por um movimento interno, que só é possível porque existe um mundo externo. Em outras palavras, o homem humaniza-se e aprende na interação com o outro, confrontado aos saberes sociais já construídos, e participando de atividades circunstanciais (tempo/espaço).

Dito, isso, é possível pensarmos em dois conceitos essenciais para o entendimento da teoria relação com o saber: mobilização e motivação.

Na perspectiva de Charlot (2000, p. 55), a noção de mobilização remete à ideia de movimento, a um processo interno ao sujeito; ao passo que a motivação implica uma ação externa ao sujeito, desencadeada por alguém ou algo.

Distintos esses dois conceitos, o estudioso (2000, p.55) esclarece que mobilizar para aprendizagem “é pôr recursos em movimento” [...], “é engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem boas razões para fazê-lo”. Móvel é entendido aqui como movimento interno do sujeito, ou seja, o desejo que leva à atividade.

A noção de atividade fundamenta-se nos pressupostos de Leontiev, que a define como um conjunto de ações e operações, que se organizam em torno de um motivo (móbil) e de um objetivo (meta). Dito de outro modo:

[...] faz-se necessário explicitar o que é uma atividade. Alexis Leontiev, colaborador de Vygotsky, explica que uma atividade é uma série de ações e operações, com um motivo e um objetivo (Leontiev, 1984:15). Por que faço isso? É o motivo. Para que o faço? É o objetivo. Como atingir esse objetivo? Realizando ações, que requerem operações. Uma atividade tem uma eficácia e um sentido. Ela é eficaz quando as operações permitem chegar ao resultado visado. O sentido da atividade, segundo Leontiev, depende da relação entre motivo e objetivo. Quando ambos coincidem, é mesmo uma atividade; senão, é apenas uma ação. (CHARLOT, 2009, p. 92).

Nessa linha de pensamento, para que o sujeito se mobilize, faz-se necessário que ele veja sentido no que está aprendendo, isto é, quando o sujeito se coloca em situação de movimento por móveis que exprimem desejo, sentido, valor. Em outras palavras, o sentido atribuído a um saber conduz a um envolvimento em atividades. Por sua vez, a atividade posta em prática leva ao sentido desse saber. É a atividade concretizada que conduz ao saber.

Compreendendo o sentido das relações no âmbito escolar, Charlot esclarece:

Para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que ele possa produzir prazer, responder a um desejo. É uma primeira condição para que o aluno se aproprie do saber. A segunda condição é que esta mobilização intelectual induza a uma atividade intelectual eficaz. (CHARLOT, 2005, p. 54).

Pensando na amplitude do termo aprendizagem e na concepção de que o sujeito aprende a todo momento, é possível concebê-la tanto nos espaços formais escolares quanto em ambientes familiares, com colegas, etc. Nesse sentido, cada aprendizagem apresenta processos de construção e de relações com saberes diferentes.

Com base na abordagem da relação com o saber, podemos nos questionar: afinal, o que é aprender?

Consoante as explicações de Charlot, aprender é uma forma de o sujeito apropriar-se do mundo, de relacionar-se com o aprender, o que, segundo o autor, configura-se como uma relação epistêmica. Assim, o teórico (2000, p. 67, grifos do autor) afirma que “Aprender, é exercer uma atividade em *situação*: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender.”.

Charlot (2000) entende que as relações com o saber podem ser definidas sob três dimensões: epistêmica, de identidade e social. As figuras do aprender revelam diferentes relações epistêmicas com o saber. Ou seja, aprender, sob a perspectiva epistêmica, significa apropriar-se de um saber materializado em livros, em escolas, professores. É apropriar-se de

saberes-objetos, de conteúdos intelectuais dos quais o sujeito não possui. O sujeito aprende também ao apropriar-se de um objeto virtual presente em objetos reais, numa relação com um saber-objeto, que se enuncia por meio da linguagem, especialmente, na modalidade escrita.

A relação com o saber pressupõe uma relação de identidade, que considera a história do sujeito, suas vivências, suas relações consigo e com o outro, que pode estar “fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor”. (Charlot, 2000, p.72).

Já a relação com o saber, como relação social, pressupõe ser capaz de regular a relação, a fim de encontrar a distância necessária entre si mesmo e com os outros. É compreender o processo de distanciamento-regulação. A relação social não pode ser analisada separada das relações epistêmico e identitárias.

Por certo, as figuras do aprender expressam as diferentes formas de relação do sujeito com os saberes, considerando suas histórias de vida, suas necessidades, intenções, circunscritos em determinado tempo e espaço.

Referenciais curriculares: contexto de construção

Muitos são os movimentos constituídos por dúvidas, indagações, anseios, entre outros, quando o assunto diz respeito ao currículo escolar e seus desdobramentos. Prova disso foram as discussões, muitas vezes, polêmicas, que trataram da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017, tem o propósito de servir como referência nacional para a construção ou adequação do currículo e das propostas pedagógicas de todas as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nos termos do texto, trata-se de

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preconiza o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2017, p. 07).

Nesse mesmo viés de construção de um currículo mínimo comum, a Rede Municipal de Caxias do Sul, nos de 2009 e 2010, deflagrou o processo de reestruturação curricular, que abrangeu um universo de mais de 3 mil professores, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, até a Educação de Jovens e Adultos, contemplando os diferentes anos, áreas do conhecimento e componentes curriculares. O movimento de reestruturação curricular teve a intenção de promover discussão, reflexão e construção de referenciais curriculares norteadores do ensino e da aprendizagem.

Os Referenciais da Educação de Caxias do Sul, compreendidos como Planos de Trabalho, são fruto de uma construção coletiva dos professores da RME. Desde sua implementação, no ano de 2010, esse material encontra-se em vigência nas 82 escolas municipais, configurando-se como um documento oficial que orienta os planos de trabalho e de sala de aula do professor.

A estrutura do documento explicita as aprendizagens previstas, a avaliação, os conteúdos, com base no desenvolvimento de competências e habilidades, na formação de conceitos, na constituição de valores e na adoção de atitudes.

Transcorridos alguns anos após a construção de material, interessa-nos saber que sentidos são atribuídos aos saberes curriculares previstos no documento? Qual a relação desses saberes curriculares com o que o processo de ensinar?

Para responder a essas questões, realizamos um estudo exploratório com um pequeno número de docentes participantes, no cotidiano escolar.

Cotidiano escolar: uma relação com sujeitos e saberes

O cotidiano escolar é concebido como um cenário de experiências e aprendizagens intelectuais, relacionais e atitudinais, a proposta desta investigação parece dialogar com o saber docente. Pais (2003, p. 28) o define como aquilo que se passa todos os dias sem que nada se pareça passar.

Nessa linha de raciocínio, Stecanela (2010, p. 118) explica que “O ‘cotidiano como fonte de pesquisa’ ancora-se nos princípios da sociologia da vida cotidiana, como perspectiva metodológica que tem o cotidiano como alavanca para o conhecimento.”.

Na busca de pistas que explicitem as experiências docentes e se entrelaçam às práticas de ensino vivenciadas, que se concebe o entendimento de cotidiano escolar. Segundo o autor (2013, p. 5, grifo do autor), “A experiência é base fundamental do conhecimento cotidiano. É um conhecimento de factuais e situações que busca o *como* do que acontece.”.

Destarte, no cotidiano escolar, o docente ocupa uma posição social e escolar de um sujeito aprendiz, em permanente formação, mas também de alguém que ensina saberes historicamente construídos. Como afirma Freire (1996, p. 23): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Na concepção de Charlot,

O docente é, ao mesmo tempo, um sujeito (com suas características pessoais), um representante de uma instituição escolar (com direitos e deveres) e um adulto encarregado de transmitir patrimônio humano às jovens gerações (o que é uma função antropológica). (CHARLOT, 2005, p. 77).

Na mesma medida em que os docentes buscam expressar suas relações com a aprendizagem, com o saber curricular, também evocam as relações consigo mesmo e com os outros, resgatando vivências, experiências e interpretações, como sinaliza o autor:

Não há saber (de aprender) senão na Relação com o Saber (com o aprender). Toda Relação com o Saber (com o aprender) é também relação com o mundo, com os outros e consigo. Não existe saber (de aprender) se não está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. (CHARLOT, 2005, p.58).

Uma pesquisa que se propõe a investigar a relação com o saber tem como princípio assumir uma postura de processo, não de categorização de respostas, de identificação de faltas. Ao contrário, são os sentidos que nos interessam, na intenção de entender como se constituem as relações dos docentes com os saberes curriculares sistematizados.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos adotados foram selecionados com vistas a resolver o objetivo proposto. Diante disso, tornou-se necessário um percurso metodológico qualitativo que atendesse às descrições de sentido atribuídas pelos docentes no cotidiano escolar, bem como às interpretações percebidas por estas pesquisadoras, pois, como afirma André (2000, p. 29), o interesse do pesquisador é “com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca.”

A opção pela metodologia qualitativa pode ser justificada na perspectiva de Moraes (2003, p. 193), ao considerar que “os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados”.

A construção dos dados deu-se a partir de um questionário aplicado aos professores de uma escola pública municipal de Caxias do Sul, que atende, aproximadamente, 450 estudantes, do 1º ao 9º ano. A amostra de pesquisa contou com a participação de cinco professores, do 6º ao 9º ano, que se disponibilizaram e aceitaram o convite para responder às perguntas, sendo preservadas suas identidades. Assim, formou-se um *corpus* de cinco registros escritos, que podem ser entendidos como depoimentos. Os professores participantes atuam em diferentes componentes curriculares, assim distribuídos: 02 de Língua Portuguesa, 01 de Geografia, 01 de Arte, 01 de Matemática.

A estrutura do questionário compreendeu o preenchimento de alguns dados do professor, como: idade, nível de formação acadêmica e tempo de docência; bem como quatro perguntas abertas.

No que diz respeito aos dados sobre o perfil dos professores envolvidos na pesquisa, destacamos que esses apresentam idade entre 30 a 60 anos; todos possuem pós-graduação, no nível de Especialização; o tempo de atuação na docência é de 8 a 39 anos. As perguntas foram elaboradas de modo mais abrangente ao mais específico, de modo a não buscar respostas esperadas. São estas:

- 1) O que você considera no planejamento de sua aula?
- 2) Como você seleciona o que deve ser ensinado para os estudantes?
- 3) Considerando os documentos curriculares existentes na escola, por exemplo, os Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul- Planos de Trabalho, você entende que eles contribuem para a prática de sala de aula? De que forma?
- 4) Se você pudesse modificar algo na construção e/ou no conteúdo do documento, o que você modificaria?

Prosseguimos apresentando as respostas dos docentes, seguidas de análise. Os professores participantes foram denominados de P1 (Língua Portuguesa 1), P2 (Língua Portuguesa 2), P3 (Geografia), P4 (Arte), P5 (Matemática).

RESULTADO E DISCUSSÃO: SABERES VIVIDOS E PERCEBIDOS

As respostas obtidas foram analisadas e interpretadas à luz dos conceitos fundamentados na teoria da relação com o saber, bem como a partir das experiências e das vivências das pesquisadoras.

Ao ser questionado sobre o que considera no planejamento de sua aula, P1 afirma: *“Quando eu planejo as aulas para meus alunos, penso em propostas significativas, que envolvem o trabalho em grupo, afeto, movimento e desafios que promovam o interesse.” (P1).*

Para esse professor, o sentido do planejamento está na elaboração de propostas diferenciadas que motivem o interesse do aluno, que tenham significação para ele. O sentido do ensino, para o docente, está nos conceitos de interação, emoção, desafio.

O professor (P2) explicita que:

“sempre penso em um planejamento que contemple uma aprendizagem verdadeira para o aluno, pois ele é o protagonista. As aulas devem priorizar um objetivo, que, para mim, é essencial: aprender brincando. A “brincadeira” se completa quando o aluno apresenta um programa televisivo, ou cria a revista da turma, ou o jornal da escola, ou culmina com uma contação de história...” (P2).

Essa resposta evidencia a existência de uma *“aprendizagem verdadeira”*; logo, para o professor há aprendizagem não verdadeira. A primeira considera o aluno como sujeito do processo. Quanto ao ensino, o professor aponta a ludicidade como elemento fundamental das

aulas. E essa ludicidade pode ser entendida como uma proposta mais interativa, com um envolvimento maior por parte dos alunos, como contação de histórias.

Por sua vez, P3, ao responder à questão, revela: *“Eu planejo minhas aulas pensando no momento, ou seja, realmente no planejar. Gosto de planejar as aulas acompanhada de um parceiro, colega afim, coordenador...”*. A partir da escrita do professor, é possível perceber o conceito de interdisciplinaridade, ou seja, um ensino que contempla diferentes componentes curriculares.

Já a resposta de P(4) revela que:

“No planejamento da aula, eu considero as necessidades dos alunos, os encaminhamentos e as estratégias que busquem antecipação, evitando desfechos não adequados ao objetivo inicial que tenho, ou seja, promover.” (P4).

De acordo com o entendimento de (P4), o planejamento de ensino deve atender às necessidades dos alunos. Observamos aqui que o ensino deve ser planejado e executado pensando na aprendizagem do aluno. O sucesso do ensino, segundo o professor, está na promoção do aluno, ou seja, em sua aprendizagem.

O depoimento de (P5) complementa as respostas anteriores, ao revelar a importância de considerar a importância de

ter objetivos claros, que vão ao encontro das necessidades dos alunos e do seu nível de conhecimento (já diagnosticado anteriormente). É importante também ter métodos e técnicas criativas que despertem interesse nos alunos. Tentar relacionar, sempre que possível os conteúdos vistos ao dia a dia dos alunos. (P5)

A segunda pergunta do questionário: *Como você seleciona o que deve ser ensinado para os estudantes?* tem o objetivo de compreender de onde o professor parte para eleger o que vai ensinar; se há alguém ou algo que determina o que deve ser ensinado, ou se ele escolhe; e com base em quê?

As respostas dos professores foram pontuais e objetivas. P(1) revela: *“eu seleciono aquilo que percebo que eles têm dificuldades. Ai trabalho, a partir da realidade. Se eles têm dificuldade em leitura, trabalho com leitura”*.

Já o outro professor destaca que *“os conteúdos seguem os Planos de Trabalho, porém nem sempre consigo dar tudo que está lá, porque preciso retomar muitas coisas.” (P2).*

O docente (P3) seleciona o que deve ensinar a partir do que contempla o livro didático, pois, segundo o professor, *“este ano o livro didático está muito melhor, portanto, dá para trabalhar muito usando ele”*. (P3).

Por sua vez, (P4) afirma que *“ensina contemplando muito o que os alunos gostam. Eles geralmente pedem atividades diferentes, e, claro, respeitando os objetivos de cada ano.”* (P4).

O quinto professor esclarece *“com a minha idade já não preciso selecionar, pois já tenho gravado de tanto dar aula. Mas, geralmente seleciono os conhecimentos importantes para eles aplicarem na vida lá fora.”* (P5)

Ao observarmos as respostas anteriores, percebemos que apenas um professor remete-se aos planos de trabalho (P2). Os demais docentes valem-se de diferentes tópicos para selecionar o que deve ser ensinado, entre eles: realidade do aluno, livro didático, preferências dos alunos, experiência do professor e aplicação dos conhecimentos para a vida.

Nesse momento, chama-nos a atenção o fato de somente um professor lembrar de mencionar, explicitamente, o documento orientador curricular vigente que regulamenta o ensino nas escolas públicas municipais.

As questões 1 e 2 foram elaboradas, intencionalmente, de modo mais abrangente, já a pergunta 3 direciona-se para os documentos curriculares vigentes nas escolas, *os Referenciais da Educação da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul - Planos de Trabalho*, perguntando: *você considera que eles contribuem para a prática de sala de aula? De que forma?*

Com base nesse questionamento que nomeia o documento, seguem as vozes dos docentes:

“Os referenciais são o norte da sala de aula, onde queremos chegar. Sabendo que a escola é um turbilhão de movimentos e que este caminho é bem sinuoso, se não tivermos esse olhar para onde precisamos chegar, corremos o risco de nos perdermos no caminho.” (P1).

Para (P1) o sentido atribuído ao referencial curricular é de norte, direção, uma espécie de “bússola”, que guia e orienta os professores em relação ao que deve ser ensinado.

Seguindo essa linha de raciocínio, (P2) afirma e enfatiza:

“Certamente! Contribuem para a caminhada, às vezes, turbulenta da sala de aula, orientando as ações do professor. Através da divisão, por trimestre, de conteúdos, habilidades, atitudes e valores, fica mais fácil para o planejamento diário e facilita o objetivo principal do professor: ensinar e avaliar diante de tantas dificuldades.” (P2).

De fato, P(2) demonstra conhecer a estrutura do documento, elencando as partes que o compõem. A relação de P(2) com o documento curricular pode ser compreendida como uma orientação para o planejamento e para a avaliação.

Dando continuidade, (P3) esclarece:

“Sim, são importantes para que aconteça uma linha comum do que se deve estudar, digo, ensinar. Ele (documento) também facilita o planejamento junto com a coordenação pedagógica, pois elaboramos as atividades de forma crescente, sempre ampliando o nível de aprendizagem. Vai do micro ao macro gradativamente de forma coerente com o que está sendo trabalhado na rede escolar.” (P3).

Dito isso, para (P3), o sentido do referencial curricular está na construção de um currículo comum, organizado em níveis de complexidade, facilitando o planejamento e ação do professor e do coordenador.

Na sequência, P(4) esclarece que o documento

“orienta e esclarece a importância do trabalho a ser desenvolvido e a sua continuidade. Há professores que não utilizam os referenciais curriculares para embasar suas aulas, seguem o método da repetição dos conteúdos dados em anos anteriores, sem levar em conta o que o aluno possui de bagagem da sua própria vivência, seus interesses mais relevantes.” (P4).

Na perspectiva de (P4), nem todos os professores utilizam o referencial curricular. Sendo que quem não utiliza *“segue o método da repetição de conteúdos anteriores”*, ou seja, para (P4), o referencial apresenta uma proposta inovadora de ensino e aprendizagem, que ultrapassa o ensino por repetição. Ademais, segundo a professora, o referencial considera os conhecimentos prévios dos alunos e seus interesses.

O professor de Matemática (P5) explicita que *“sim, podem direcionar o trabalho de forma ‘uniformizada’, porém, somente se houver cobrança no planejamento. Caso contrário, ‘cada sala de aula’ continuará sendo ‘cada sala de aula’”*. (P5).

Quanto a esse registro, percebemos a intencionalidade de o professor frisar os termos *“uniformizada”* e *“cada sala de aula”*. O primeiro termo foi empregado com vistas a concordar que o referencial curricular é um modo de uniformizar o ensino. No entanto, para que isso aconteça, é necessário cobrança. Sem a cobrança, *“cada sala de aula” continuará sendo “cada sala de aula”*. (P5)

Eis alguns desdobramentos a partir dessa colocação: por que é preciso cobrança? Por que cada sala de aula precisa deixar de ser cada sala de aula? A uniformização do ensino garante a integração dos alunos?

Diante dos limites deste artigo, as questões acima não serão respondidas, porém ficarão para reflexão e para incentivo a novas pesquisas.

A última pergunta solicitou: *Se você pudesse modificar algo na construção e/ou no conteúdo do documento, o que você modificaria?* Dito isso, os docentes responderam de forma muito breve: *“não mudaria nada, assim está bom.” (P1)*; *“eu tiraria a coluna dos conceitos, porque os professores confundem com os conteúdos.” (P2)*; *“acho que não mudaria nada*

porque está dando certo.” (P3); “não mudaria.” (P4). “deixaria como está porque o que eu quero mudar eu mudo na minha aula.” (P5).

Percebemos que as respostas desta última questão revelam concordância e aceitação com os saberes curriculares expressos nos documentos, pois dos cinco professores, apenas um sugere mudança (P2). Os professores mostram-se favoráveis à existência dos referenciais curriculares e à sua forma de organização. No entanto, chama-nos atenção a resposta de (P5), que explica não ser necessário alterar nada no que diz respeito à construção do referencial curricular, porque a mudança efetiva ocorre na sala de aula. Talvez aqui possa ser interpretado o sentido de que, embora a teoria presente nos referenciais aponte os saberes, na sala de aula, o professor é quem decide o que deve ser trabalhado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo sublinhou a intenção de compreender a relação dos docentes com os saberes curriculares expressos no documento norteador dos planos de trabalho das escolas municipais de Caxias do Sul.

Com base nas análises e interpretações realizadas a partir dos depoimentos dos professores, percebemos que o professor, ao ser questionado sobre o que considerar no planejamento de ensino de aula, faz referência a muitos saberes, porém não os relaciona diretamente com os documentos curriculares existentes na escola.

Isso pode significar que, embora o professor reconheça a importância de existir na escola um referencial comum curricular, definido pelos professores como norte, caminho, isto é, um documento que prevê conteúdos, competências habilidades, conceitos, a relação do docente com o saber a ser ensinado ultrapassa os limites dessa organização curricular, à medida que o docente faz relações consigo, com os outros e com o mundo.

Dito isso, percebemos que a relação do docente com o saber curricular constitui-se fundamentada nas relações com as informações, com as experiências, com as reflexões, articulando, “pelo menos, três dimensões do vivido: ter experiência, fazer experiência e pensar a experiência” (STECANELA, 2012, p. 25).

Partindo dos sentidos evocados, procuramos fundamentar a relação do docente com o saber por meio de uma interlocução com conceitos que fundamentam essa teoria somados às interpretações de dados obtidos no cotidiano escolar. Evocar os docentes e suas relações com o saber e com o ensino é a proposta maior desta investigação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 07 dez. 2018.

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

_____. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

_____. **A relação com o saber nos meios populares**. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic, 2009.

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

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

PAIS, Jose Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

STECANELA, Nilda. Retratos de um percurso: o cotidiano como fonte de pesquisa. In: GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; COSTA, Giseli Paim. (Orgs.). **Experiências de quem pesquisa: reflexões e percursos**. Caxias do Sul: EDUCS, 2010, v. 14, p. 117-152.

_____. **A pesquisa com jovens privados de liberdade: desafios e potencialidades**. In: STECANELA, Nilda (Org.). **Ler e escrever a vida: trajetórias de jovens em privação de liberdade**. Caxias do Sul, RS: EducS, 2012.

Submetido em: 19.10.2018

Aceito em: 23.11.2018

Publicado em: 30.12.2018

RELAÇÃO COM O SABER DE UM GRUPO DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: AS NARRATIVAS COMO MODO E RAZÃO PARA PESQUISAR

RELATIONSHIP TO KNOWLEDGE FROM A GROUP OF STUDIES ON SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: THE NARRATIVES AS A MODE AND REASON FOR RESEARCHING

Luciana Venâncio

Pós-doutora em Educação. Professora Adjunta | Universidade Federal do Ceará – Instituto de Educação Física e Esportes | Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Grupo de pesquisa “Saberes em Ação”, associado ao NEPEF-FPCT | CRIFPE-Brasil. Pesquisadora da “Rede Internacional de Relação com o Saber” – Repères.

Luiz Sanches Neto

Pós-doutor em Educação. Professor Adjunto | Universidade Federal do Ceará – Instituto de Educação Física e Esportes | Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Grupo de pesquisa “Saberes em Ação”, associado ao NEPEF-FPCT | CRIFPE-Brasil.

Rafael Alexandre Brasil

Professor da rede pública estadual de educação básica do Ceará. Especializando em Educação Física Escolar | Universidade Estadual do Ceará | Grupo de pesquisa “Saberes em Ação”, associado ao NEPEF-FPCT | CRIFPE-Brasil.

Liana Lima Rocha

Professora da rede pública estadual de educação básica do Ceará. Doutoranda em Educação Brasileira | Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação | Grupo de pesquisa “Saberes em Ação”, associado ao NEPEF-FPCT | CRIFPE-Brasil.

Emmanuelle Cynthia da Silva Ferreira

Bolsista do programa de residência pedagógica. Licencianda em Educação Física | Universidade Federal do Ceará – Instituto de Educação Física e Esportes | Grupo de pesquisa “Saberes em Ação”, associado ao NEPEF-FPCT | CRIFPE-Brasil.

Contato da autora principal:

luciana_venancio@yahoo.com.br

IEFEs-UFC | Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará
Av. Mister Hull, Parque Esportivo, Bloco 320, Campus do Pici 60455-760 Fortaleza-CE

RELAÇÃO COM O SABER DE UM GRUPO DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: AS NARRATIVAS COMO MODO E RAZÃO PARA PESQUISAR

RELATIONSHIP TO KNOWLEDGE FROM A GROUP OF STUDIES ON SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: THE NARRATIVES AS A MODE AND REASON FOR RESEARCHING

¹Luciana Venâncio; ²Luiz Sanches Neto; ³Rafael Alexandre Brasil; ⁴Liana Lima Rocha; ⁵Emmanuelle Cynthia da Silva Ferreira

Resumo

A teoria da relação com o saber, proposta por Bernard Charlot, vem sendo estudada por investigadores(as) de várias áreas do conhecimento, com propósitos convergentes de desvelar e caracterizar as relações que são estabelecidas com os saberes. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar e descrever parte de um percurso de elaboração e explicitação das próprias relações com os saberes de um grupo de estudos de educação física escolar de uma universidade pública federal. Como escolha metodológica enfatizamos as narrativas. Na discussão dos resultados, provisoriamente, identificamos as dinâmicas que constituem aspectos da relação com o saber e estão presentes nos modos e razões de compreender a si mesmo(a), os(as) outros(as) e o mundo enquanto se pesquisa. Concluímos que é importante que aqueles(as) que intencionam investigar os elementos da relação com o saber caminhem em direção de si mesmos(as) para compreender a complexidade dessa rede de saberes.

Palavras-chaves: Educação física. Explicitação. Complexidade.

Abstract

Bernard Charlot's theory of the relationship to knowledge has been studied by researchers from various fields of knowledge, with convergent purposes of unveiling and characterizing the relationships that are established with knowledge. In this sense, the objective of this work is to present and describe part of an elaboration and explicitation path from the own relationships to knowledge within a group of studies on school physical education at one federal public university. As a methodological choice we have emphasized the narratives. In the discussion of the results, provisionally, we identified that the dynamics that constitute aspects of the relationship to knowledge are present in the ways and reasons for understanding oneself, others, and the world while researching. We concluded as important that those who intend to investigate the elements of the relationship to knowledge move towards themselves to understand the complexity of this knowledge network.

Keywords: Physical education. Explanation. Complexity.

INTRODUÇÃO

As lógicas de compreender como os sujeitos se posicionam diante dos saberes dos(as) outros(as) e de si mesmos vêm sendo desveladas à medida que os campos de investigação das diferentes áreas do conhecimento passam a ser questionados (FRANCO, 2008; VENÂNCIO, 2014). Nos diversos campos de investigação temos os(as) pesquisadores(as) nas universidades, que elaboraram suas perguntas e hipóteses e saem a campo para tê-las confirmadas. Temos professores(as) que trabalham na educação básica, que são responsabilizados(as), na maioria das vezes, por não compreendem “como utilizar” no seu cotidiano de trabalho os resultados gerados nos campos investigados pelos(as) pesquisadores(as) universitários. E temos também, na terceira margem do rio¹, os(as) professores(as)-pesquisadores(as) e os(as) estudantes-

¹ A expressão “terceira margem do rio”, nome do famoso conto de Guimarães Rosa (1962), foi utilizada no texto para destacar as possibilidades do fluxo das (inter)subjetividades enunciadas em tempo e espaço próprios.

pesquisadores(as) que procuram pensar em estratégias para coordenar consensualmente as suas condutas de modo colaborativo (LIMA et al., 2018), mesmo que provisoriamente, para ampliar a compreensão de como são estabelecidas as relações com os saberes que implicam as práticas educativas (CHARLOT, 2013).

Tomamos como orientação um trabalho de Franco (2008), direcionado para a formação docente, que contribui para compreender a lógica de conceber processos de investigação no campo educativo. A autora chama a nossa atenção para diferentes concepções que apoiam a lógica que governa as práticas docentes e aquela que fundamenta os processos formativos. Franco (2008) considera que os saberes pedagógicos, vistos como saberes estruturantes do conhecimento profissional, podem ser a ligação necessária para produzir os diálogos entre essas duas instâncias que coexistem na prática social de formação de docentes, embora, muitas vezes, de forma desarticulada.

A análise realizada pela autora nos permite considerar e parafraseá-la de tal modo que existe uma lógica semelhante nos modos de conceber certas investigações no campo educativo (FRANCO, 2008). Tal semelhança coloca em destaque diferentes concepções de pesquisa, realçando que há dois tipos predominantes. Por um lado, há uma pesquisa que forma, informa e transforma os campos investigados, bem como os sujeitos investigadores e os(as) participantes das investigações, simultaneamente, e suas circunstâncias. Por outro lado, há uma pesquisa que oprime, distorce e congela, especialmente o sujeito que nela se envolve e, nesse caso, o(a) participante perde o acesso às suas circunstâncias, ou melhor, às suas intencionalidades enquanto ser humano que precisa marcar a sua existência no mundo.

Nesse sentido, ancorados por Franco (2008), afirmamos que os diversos campos de investigação têm acenado e demonstrado que a pesquisa é sempre mais abrangente do que as hipóteses inicialmente levantadas e sempre menos inteligível do que podemos antever. Assim, é urgente que novos paradigmas investigativos sejam erigidos sob o risco de tornar os modos de investigar, nos grupos de pesquisa, como momentos de pouca criticidade e de distanciamento do contexto dos objetos a serem desvelados. Conferir acriticamente se o(a) outro(a) estabelece alguma relação com o saber pode constituir-se em um modo de fazer pesquisa alienante, que corrobora as lógicas do produtivismo acadêmico e afasta do campo da descoberta, da elaboração da pergunta, aqueles(as) que procuram respostas inesperadas e carregadas de singularidades no caminho investigativo e de estudo.

Há, nas pesquisas sobre os processos formativos, a necessidade de evitar polarizações e dicotomias, assim como é necessário evidenciar paradoxos, como eventuais “efeitos contrários aos objetivos pretendidos” (SOUZA; CHARLOT, 2016, p. 1083). Para isso, o escopo das

narrativas de professores(as) sobre a sua própria relação com o saber pode constituir uma “terceira margem do rio” (NÓVOA, 2011). Com propósitos convergentes de desvelar e caracterizar as relações que são estabelecidas com os saberes, a teoria da relação com o saber (CHARLOT, 2000) vem sendo estudada por investigadores(as) de várias áreas do conhecimento (SO, 2014; VENÂNCIO, 2014; CAVALCANTI, 2015; TRÓPIA, 2016)². Percebemos uma preocupação com diferentes modos investigativos e escolhas metodológicas para aprofundar e ampliar o entendimento dos elementos que fundamentam a teoria da relação com o saber, bem como identificar seu possível alcance para fundamentar e explicar os desafios escolares e das políticas educacionais (CHARLOT; NEVES; SILVA, 2017; SILVA, 2008; VERCELLINO et al., 2017). Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar e descrever, por meio de narrativas, parte de um percurso de elaboração e explicitação das próprias relações com os saberes de um grupo de estudos de educação física escolar.

A teoria da relação com o saber: modos e apropriações de um conceito

Em 1996, com a publicação em português do artigo “Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia”, Charlot aborda o significado que os(as) alunos(as) atribuem à escola e aos saberes. Os saberes que são aprendidos sob a conotação estritamente escolar não têm vinculação com as realidades vividas pelos(as) alunos(as), pois expressam uma “vida idealizada” e projetada constantemente para o “futuro”. Os processos que ocorrem e estruturam a vida escolar são marcados por um “vir a ser” no futuro, e a relação com o saber é vivida em vários momentos no devir, ou seja, não acontece em uma única etapa, já que o ser humano é um ser obrigado a aprender para ser. Na assunção de Betti et al. (2015, p. 157), a teoria da relação com o saber emerge:

como contestação ao determinismo presente nas teorias reprodutivistas, que correlacionam o sucesso/fracasso escolar com as condições socioeconômicas dos pais dos alunos. Em outras palavras, quanto melhor condição socioeconômica dos alunos, maior seria o índice de sucesso escolar.

Charlot (1996) coloca mais luz em uma questão que, por vezes, fica como pano de fundo e precisa ser melhor tratada no campo de investigação educacional. O autor adverte-nos que as teorias da reprodução não dão muita importância às práticas de ensino que ocorrem dentro dos ambientes de aula das escolas públicas, onde estudam grande parte dos(das) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as) assalariados. Dessa forma é inconcebível desconsiderar que as práticas

² O *website* da REPÈRES <<http://redereperes.wixsite.com/reperes>> foi criado por Bernard Charlot e colaboradores(as) para que pesquisadores(as), do Brasil e de outros países, possam compartilhar artigos, dissertações, teses, relatórios, livros e capítulos que tratam da teoria ou da noção de relação com o saber.

educativas, consideradas bem-sucedidas, provoquem um efeito positivo na vida dos(as) estudantes.

Mas, afinal, o que é a relação com o saber?

Se recuperarmos as publicações de Charlot (2000) a respeito da relação com o saber, temática aliás que não é uma novidade no campo educacional, encontraremos no mínimo quatro definições a respeito da teoria, apresentadas pelo próprio autor. Consideramos neste texto uma definição do conceito, na qual Charlot (2000, p. 78) explica a relação com o saber da seguinte maneira:

a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo.

Algumas relações interdependentes permeiam essa relação, que é estabelecida entre os sujeitos no mundo com o saber e que contribuem para a atribuição de sentido e significado por parte daqueles(as) que aprendem, que o autor denomina: i) relação epistêmica com o saber; ii) relação identitária com o saber; e iii) relação social com o saber.

A **relação epistêmica** com o saber, de apropriação do mundo, é dinâmica, e marcada por aproximações e afastamentos constantes do sujeito com o mundo, por meio de atividades que são externas a si mesmo(a), e que promovem a apropriação de um saber que não se possui, cuja existência está depositada em objetos, locais e pessoas. De alguma forma um saber se materializa no corpo do próprio sujeito quando este(a) demonstra interesse, identifica-se com o que se apresenta, estabelece relação de identidade. A **relação identitária** com o saber deduz que aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos(às) outros(as). Já a **relação social** com o saber é uma relação que demanda tempo de inscrição, de lançamento no mundo consigo mesmo e com os(as) outros(as), numa rede de relações de posições sociais.

Venâncio (2014) corrobora com Charlot (2000), ao salientar que tais relações são fundamentais para compreender que o mundo que se apresenta para o ser humano precisa ser percebido por ele(a) próprio(a) dentro de um conjunto de significados, e que estes requerem ser compreendidos e apropriados. Compreender e se apropriar do mundo evidencia também a necessidade de identificar a interdependência das dimensões dessa relação para que a atribuição de sentido seja concretizada.

PERCURSO E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Esse trabalho de natureza qualitativa (SANDÍN-ESTEBAN, 2010) lançou mão de narrativas de saberes elaboradas por um grupo de estudos de educação física escolar, de uma universidade pública federal, localizada na região nordeste do país. Esse grupo de estudos é constituído de quatro eixos/linhas a saber: i) formação inicial com ênfase em questões étnico-raciais, ii) formação continuada, iii) práticas colaborativas, e iv) relações com os saberes. Os(as) pesquisadores(as) vinculados(as) ao eixo que estuda as relações com os saberes na educação física escolar problematizou as suas próprias impressões, como modo de refletir a respeito da teoria da relação com o saber. A escolha metodológica para gerar indícios sobre essas relações foi de explicitá-las em formato de narrativas de experiências de saberes (VERMERSCH, 2010; VENÂNCIO et al., 2016).

A pesquisa qualitativa, no entendimento de Sandín-Estebán (2010), permite-nos apontar que as novas perguntas dos(as) pesquisadores(as) significam novos modos de pesquisar e, conseqüentemente, novos enfoques paradigmáticos são anunciados. Há novos(as) protagonistas que exigem novos métodos e estratégias de pesquisa, implicando nas formas de participação dos sujeitos. Os contextos a serem investigados mudam e apresentam outras paisagens, o processo passa a ser valorizado e as novas tecnologias também são incorporadas aos modos de pesquisar. Quanto à problematização, para Laville e Dionne (1999), o interesse por determinado problema vem de nossas experiências, pois é por meio delas que definimos quem somos. E isso acontece para todos(as) os(as) pesquisadores(as) que têm postura investigativa auto(crítica):

Nossas experiências são, essencialmente, uma mistura de conhecimentos e de valores, dos quais nos dispomos, em maior ou menor quantidade, com mais ou menos variedade de amplitude e domínio. Esses conhecimentos e esses valores os recebemos prontos e conservados, ou os aprendemos ou transformamos, adaptando-os; por vezes, nós mesmos os desenvolvemos (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 89).

As experiências educativas vividas ao longo da vida, as trajetórias de escolarização e da prática profissional vêm sendo potencializadas a partir de relatos orais ou escritos por professores(as) – no formato de narrativas – e se constituem como técnica auxiliar para gerar dados e justificar aspectos relacionados ao e influenciadores do trabalho docente, bem como experiências vividas por estudantes (FIORENTINI et al., 2009; SANCHES NETO, 2014). As narrativas, enquanto escolhas metodológicas, têm sido fortalecidas, nas últimas décadas, pelo fato do reconhecimento da complexidade do campo de investigação educacional das práticas de ensinar e de aprender. No campo da educação física escolar, encontramos trabalhos que têm procurado modos e arranjos metodológicos narrativos para qualificar os sentidos das investigações que são realizadas (VENÂNCIO et al., 2016; CONCEIÇÃO, 2017).

Utilizamos, também, como procedimento, algo semelhante ao *entretien d'explicitation*, ou entrevista de explicitação (VERMERSCH, 2010), normalmente realizada de forma individual. No nosso caso, realizamos coletivamente para dirimir dúvidas a respeito da argumentação dos sujeitos, bem como certas peculiaridades atribuídas a cada um(a) dos(as) participantes, por ocasião da leitura antecipada das narrativas e da posterior análise e aproximações das interlocuções. A escrita das narrativas foi realizada durante um mês, acompanhada pela análise e explicitação pelos(as) participantes em três encontros presenciais. Neste estudo, analisamos narrativas escritas por quatro participantes. Esses procedimentos, e os pressupostos teórico-metodológicos subjacentes, fazem parte de um projeto de pesquisa mais amplo, denominado “Educação física escolar: a relação com os saberes de estudantes de Fortaleza” e aprovado pelo núcleo de pesquisa institucional sob o código NP019.

A análise dos dados gerados ocorreu de modo intencionalmente compartilhado entre os(as) participantes, após a explicitação das suas narrativas, com a mediação da pesquisadora responsável. Segundo Faingold (2004) e Vermersch (2010), essa é uma etapa memorística no itinerário investigativo. A pesquisadora compilou argumentações dos(as) participantes sobre aspectos levantados por eles(as) mesmos(as) como centrais nas narrativas. Desse modo, os registros narrativos consistiram em catalisadores das relações com os saberes (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2018). A partir da compilação, a análise passou a ser agrupada e tematizada por meio de elementos destacados por Charlot (2000) sobre a relação com o saber: lugar, atividade, (inter)subjetividade – do(a) outro(a) e de si mesmo(a) – e tempo. Na seção seguinte, apontamos mais detalhes desse processo ao apresentarmos e ao discutirmos os resultados.

RESULTADOS INDICIÁRIOS E DISCUSSÃO

Entendemos que não basta descrever uma realidade, mas que é necessário compreender porque e como certas realidades, provisoriamente, configuram-se no âmbito da pesquisa educacional. Por esse motivo, o grupo de estudos de educação física escolar optou por organizar percursos investigativos para compreender os próprios achados à luz da teoria da relação com o saber (CHARLOT, 2000). No âmbito do grupo, o eixo que estuda as relações com os saberes na educação física escolar é constituído de uma doutora e um doutor (que coordenam o eixo), um doutorando (que é professor da rede federal de ensino), uma doutoranda (que é professora da rede estadual de ensino), um especializando (que é professor da rede estadual de ensino) e dez graduandos(as) do curso de licenciatura em educação física.

No **primeiro encontro** – para organização das atividades no primeiro semestre de 2018 – foi apresentado, pela coordenadora do eixo (que é uma coautora deste artigo), a proposta de

continuidade dos estudos a respeito da educação física escolar e as relações com os saberes aos(as) participantes, que havia sido iniciada no segundo semestre de 2017. Como novos(as) participantes ingressaram no grupo, foi retomada a leitura do texto “Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador – entrevista com Bernard Charlot” (REGO; BRUNO, 2010), que tem características de uma narrativa de história de vida. Essa narrativa permite-nos identificar e compreender os enleamentos entre os posicionamentos e as escolhas de um sujeito (Charlot) diante da sua posição de origem no mundo, ou melhor, da sua relação com o mundo. Inferimos que se trata da assunção do próprio autor (CHARLOT, 2000) quanto à explicitação de sua relação com o saber e seus desdobramentos.

Paralelamente à leitura de Rego e Bruno (2010), cada participante elaborou a sua própria narrativa e a compartilhou com os(as) demais participantes antes do **segundo encontro**, que ocorreu 25 dias após o primeiro. As narrativas de relação com o saber foram compartilhadas por meio de correio eletrônico – *e-mail* – e por um aplicativo de telefonia celular – *whatsapp*. Cada um(a) escreveu uma narrativa de saberes, totalizando dez narrativas. Todos(as) tiveram a tarefa de ler as narrativas antes do encontro. Então, no segundo encontro, cada participante explicitou um mo(vi)mento da própria narrativa e colocou-se à disposição em responder às perguntas dos(as) outros(as) narradores(as). A necessidade de explicitação da ação é uma forma de ajudar cada sujeito a se reportar a um momento singular, trazê-lo à tona no presente e detalhar a sua descrição. Consiste em acompanhar um sujeito na exploração de um momento de sua trajetória, orientando-o(a) tanto a evocar a situação vivida quanto a mergulhar em sua própria memória (FAINGOLD, 2004; VERMERSCH, 2010).

Então, no **terceiro encontro**, as narrativas foram analisadas a partir de cinco dinâmicas de elementos que são apontados por Charlot (2000) e que influenciam a compreensão das relações que os sujeitos estabelecem com os saberes: **um lugar, uma atividade, um outro/outros, consigo mesmo e o tempo**. Ao aproximarmos as narrativas dessas cinco dinâmicas, identificamos indícios da relação de saber entre os(as) participantes, que caminham na busca de compreender como as redes de relações com o saber são constituídas. Entendemos que a complexidade da relação com o saber implica na diversidade de cada relação de saber entre os(as) participantes. Por isso, apresentamos parte dos indícios gerados no percurso, contendo excertos de quatro narrativas de relação com o saber explicitadas pelos(as) participantes: Manuh, Anali, Ziul e Leafar (nomes fictícios). Manuh é estudante do curso de licenciatura em educação física; Anali e Leafar são professores das redes estadual e municipal, sendo que Anali ingressou recentemente no doutorado em educação e Leafar está finalizando uma especialização em educação física escolar. Ziul é pós-doutor em educação e colabora com

a responsável no eixo de estudos sobre educação física escolar e relação com o saber. As outras seis narrativas farão parte de outro trabalho, que está sendo elaborado pelo grupo e será publicizado em breve.

As narrativas

Manuh narra um momento vivido em que considera o despertar para o saber quando retorna – **o tempo** – a estudar em uma escola – **um lugar** – em que tinha estado – **com outros** – e estudado nos anos iniciais de escolarização.

Na escola, eu sempre sentava na frente, mas não me considerava “CDF”, meus amigos eram sim, mas eu não. Porém quando fui para o ensino médio, fui para outra escola e lá eu tinha estudado a 2ª e 3ª série e havia amado. Quando voltei, senti atrás por um tempo, mas depois que levei alguns chamados de atenção (por mim mesma) e quando conheci a literatura, eu simplesmente me perguntava: como eu não pude perceber isso antes Foi daí que comecei a devorar os livros, a amar a sétima arte, o teatro e demais outras coisas que eu não me sentia interessada (Manuh).

De acordo com Charlot (2000), a dinâmica singular do desejo que cada sujeito mantém com a relação com o saber coloca em jogo a questão do valor diante do que se aprende. Remeter-se a um objeto, um lugar, uma situação, uma atividade etc. associados ao saber têm um sentido, que pode provocar um desejo, mobilizar e colocar em movimento um sujeito. O desejo, no entendimento de Charlot (2000, p. 82) é “a mola da mobilização e, portanto, da atividade; não o desejo nu, mas, sim, o desejo de um sujeito “engajado” no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo.”

Anali explicita a dinâmica do desejo em sua narrativa, quando reconhece que ter aprendido a surfar com o pai – **uma atividade, um outro** – e o que ainda aprende ao surfar faz sentido, ou seja, tem uma significação e, ao mesmo tempo, confere algum valor de importância. Essa narrativa explicita e exemplifica aquilo que Charlot (2000, p. 82) diz ser, “no conjunto de relações que é o sujeito, passar da significação ao valor supõe que se considere o sujeito enquanto dinâmica do desejo.”

Para falar da minha relação com o saber, falo do que acho que sei e do que gostaria de saber. Quando criança lembro-me do meu entusiasmo, meu fascínio com o movimento corporal, mas não recordo como se deu o meu saber andar de skate, assim também como o meu saber deslizar as ondas com a ajuda de um prancha, porém sei bem quem foi o promotor desses meus saberes, meu pai, que também me ensinou a perceber e ser, a viver uma vida de forma mais leve, fora dos “padrões”, um saber “transgressor”, talvez por isso me interessei mais pelos saberes do campo das artes, das naturezas, dos movimentos dos corpos (Anali).

Ziul em sua narrativa de relação de saber atribui à própria existência (no mundo) – **um lugar** – uma forte influência da sua mãe e do seu pai – **outros** – e suas condutas modificadas

ao longo de seu **tempo** próprio, do seu nascimento ao ingresso na universidade.

Minha perspectiva é marcada de sol a sol e também de sombra à sombra. Estou associando o sol e a sombra com a necessidade que tenho de atualizar os meus próprios saberes às demandas do cotidiano da minha vida. E, ao fazer isso, preciso considerar que minha mãe e meu pai são os seres humanos que mais têm influenciado a minha existência [...]. Essa visão de valorização do trabalho, contudo, era voltada ao trabalho escolar. Nesse sentido, minha mãe e meu pai divergiam agudamente. Ela valorizava o que eu fazia na escola, dizendo que precisava me esforçar na escola e não buscar trabalho fora dela. Meu pai dizia-me o contrário. Minha mãe queria que eu me sentasse no banco da universidade, meu pai dizia que poderíamos ir até algum campus universitário para eu me sentar logo e, assim, esse problema seria resolvido de vez. A perspectiva da minha mãe prevaleceu. Mas enquanto eu estudava na educação básica, e após concluí-la, busquei vivenciar vários interesses: graffiti, jogar basquete, andar de patins, jogar basquete com patins, desenhar quadrinhos, falar inglês, espanhol e francês, cursos de datilografia, de homeopatia, de eletrônica, de administração e de publicidade, oficinas de pintura com modelos vivos e de ritmo gráfico, artes plásticas e estudar academicamente o esporte (Ziul).

Nesse excerto, temos uma exemplificação do que Charlot (2000, p. 82) chama de “um conjunto organizado de relações para se referir ao que é também a relação com o saber.” O sujeito é a própria relação com o saber quando identifica que deve aprender, apropriar-se do mundo, constituir-se enquanto pessoa, ou seja, reconhecer-se enquanto relação com o saber. Dessa forma, conseguimos identificar no excerto explicitado na narrativa de Ziul, que o que faz sentido para um sujeito, seja um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação, um lugar, uma pessoa, uma situação etc., pode imbricar-se em um conjunto de relações que é o próprio sujeito, desde que esteja associado a alguma forma de aprender ou saber.

A narrativa de Leafar nos traz indícios da necessidade de aprender em um mundo pré-existente. A família – **outros** –, a mídia e a cultura local – **uma atividade/um lugar** – são aspectos que influenciaram fortemente as suas escolhas pessoais ao longo da sua história de vida – **um tempo**. Leafar faz, de modo bastante objetivo, leituras positivas e negativas das escolhas que fez.

No ventre de minha mãe passeava com meu pai escutando músicas de forró em praias [...], experiência sempre relatada por minha mãe, o que me ajuda entender o prazer que sinto por essas atividades. A partir disso, compreendo a influência da minha família em minha vida, meus gostos e minhas atitudes antes mesmo de nascer. [...] Aos doze anos, influenciado pela mídia e cultura local, empenhei todos os meus esforços à prática do futebol. [...] Pude experimentar bons e maus momentos, que me fizeram amadurecer. O sonho de tornar-se atleta de futebol profissional trouxe-me benefícios, como resiliência e condição física, porém me gerou prejuízos na escola e consequentemente na minha formação básica. [...] Continuo aprendendo bastante através da observação e sendo influenciado pelas pessoas que estão próximas [...], como era desde o ventre de minha mãe (Leafar).

Charlot (2000), ao referir-se à condição humana de ingressar em um mundo pré-existente, confirma o destaque da narrativa de Leafar. O ser humano está presente sob a forma de um mundo, um mundo humano construído pela espécie ao longo de sua história e que se faz

presente antes mesmo de cada criança nascer. Confere-se esse mundo pré-existente nas formas de estruturas, ferramentas, relações, palavras, conceitos e obras. Outra evidência dessa relação contínua com o saber em um mundo pré-existente em que se é obrigado a colocar-se na condição de aprender é reconhecer que o mundo está presente, juntamente com ele(a), bem como há um(a) outro(a) e a alteridade, que assumem formas concretas e sociais. Nascer, como ressalta Charlot (2000, p. 53), é:

penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive social) e onde será necessário exercer uma atividade.

Com os destaques das narrativas, conseguimos identificar que a relação com o saber vai se constituindo ao mesmo tempo em que é desvelada, porque enquanto se vive no mundo há obrigação de aprender. Aprender para tornar-se ser humano, tornar-se membro de um grupo e compartilhar certos valores, mesmo que momentaneamente. Aprender para apropriar-se do mundo, de parte desse mundo e, ao mesmo tempo, colaborar e participar dos processos de construção de um mundo que está inacabado, assim como cada ser humano.

CONSIDERAÇÕES

O percurso apresentado neste artigo coaduna-se ao que nos alertou Franco (2005), a respeito de que há um movimento de resistência dos(as) professores(as) da educação básica às entradas equivocadas que são feitas nos cotidianos escolares por pesquisadores(as) acadêmicos(as) que ignoram certos modos de ensinar e de aprender. No nosso percurso, elaborado sensivelmente a partir das narrativas daqueles(as) que se propõem a compreender como se estabelecem as relações com os saberes, procuramos minimizar esses equívocos acadêmicos. Narrar os próprios saberes pode ser um exercício de sabedoria e (auto)crítica, quando a reflexão sobre essa ação narrativa coloca-se em direção ao desvelamento dos saberes do(a) outro(a).

Esse movimento pode fortalecer o reconhecimento dos saberes dos(as) alunos(as) como partícipes de processos que constituem as práticas de ensinar e de aprender a ser e a tornar-se professor(a)-pesquisador(a); quando se sabe e compreende como as relações e os interesses mobilizam a criticidade e o envolvimento dos(as) alunos(as). Por sua vez, isso poderá tornar as investidas acadêmicas ainda mais difíceis e complexas, porém mais rigorosas e criteriosas (SANDÍN-ESTEBAN, 2010).

Josso (2004) menciona que ao narrar a si, mesmo que brevemente, colocamos como

exigência desafiadora a perspectiva da introspecção de caminhar para si, mesmo que intencionalmente o foco seja o(a) outro(a). Na educação física, Molina Neto et al. (2009) destacam que as narrativas ou a metodologia narrativa, associada às histórias de vida, podem efetivamente conferir coerência à produção de conhecimento dos(as) professores(as), com o desejo de dar sentido às suas vidas pessoais e profissionais, enquanto caminham em direção a investigar também o sentido de desejar o desejo do(a) outro(a) (VENÂNCIO et al., 2016).

O desafio de narrar aspectos da própria experiência educativa aguçou a posterior interlocução dos(as) participantes do grupo, na busca por compreender quais foram as suas próprias relações com os saberes. Esse desafio constituiu-se como uma experiência satisfatória, respeitosa e grandiosa de aprendizagem coletiva, humana, crítica e emancipatória. Consideramos que os(as) participantes engajaram-se efetivamente com lugares, atividades, com os(as) outros(as), consigo mesmo(a) e o tempo. Assim, procuramos em alguma medida responder, ainda que provisoriamente, à questão feita por Charlot (2000, p. 79): “Que faz o pesquisador que estuda a relação com o saber?”

REFERÊNCIAS

BETTI, M. et al. Os saberes da educação física na perspectiva de alunos do ensino fundamental: o que aprendem e o que gostariam de aprender. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 1, n. 1, pp. 155-165, 2015.

CAVALCANTI, J. D. B. **A noção de relação ao saber: história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira**. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2015. Disponível em: <<http://redereperes.wixsite.com/reperes/2015-teses>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

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

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

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, n. 97, pp. 47-63, 1996.

CHARLOT, B.; NEVES, E. D.; SILVA, V. A. Des universités plus hétérogènes: recherches sur le rapport au savoir des étudiants brésiliens. **Academia**, n. 10, pp. 109-135, 2017. Disponível em: <<http://academia.lis.upatras.gr/index.php/academia/article/viewFile/2837/3116>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

CONCEIÇÃO, W. L. **Histórias de vidas que se unem: a professora, o professor e os [elos com os] jovens infratores**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas-SP, 2017.

FAINGOLD, N. Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. **Éducation Permanente**, n. 160, pp. 81-99, 2004.

FIORENTINI, D. Quando acadêmicos da universidade e professores da escola básica constituem uma comunidade de prática reflexiva e investigativa. In: FIORENTINI, D.; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. G. S. (Orgs.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2009, pp. 233-255.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, pp. 109-126, 2008. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/298/29811337005.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciência humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F.; SILVA, L. O.; SANCHOTENE, M. U. **Quem aprende? Pesquisa e formação em educação física escolar**. Ijuí-RS: Unijuí, 2009.

NÓVOA, A. **Pedagogia: a terceira margem do rio**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <www.iea.usp.br/textos>. Acesso em: 6 dez. 2018.

REGO, T. C.; BRUNO, L. E. N. B. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador – Entrevista com Bernard Charlot. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. especial, pp. 147-161, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea12.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2018.

ROCHA, L. L. et al. Os desafios pedagógicos das demandas ambientais na perspectiva de professores(as) de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, n. 3, pp. 126-147, 2018. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/db85a1_647a9d3373e443eb826d37895af3ea58.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2018.

SANCHES NETO, L. **O processo de elaboração de saberes por professores-pesquisadores de educação física em uma comunidade colaborativa**. Tese (Doutorado em Pedagogia da Motricidade Humana) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2014.

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

SILVA, V. A. Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, pp. 150-190, 2008.

SO, M. R. **Das relações com os saberes das lutas nas aulas de educação física: as perspectivas dos alunos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2014.

SOUZA, M. C. R. F.; CHARLOT, B. Relação com o saber na escola em tempo integral. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 4, pp. 1071-1093, 2016. DOI: 10.1590/2175-623659843

TRÓPIA; G., CALDEIRA, A. D. Vínculos entre a relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas. **Educação**, v. 34, n. 3, pp. 369-375, 2011.

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

VENÂNCIO, L. et al. Modos de abordar a aprendizagem na educação física escolar: sujeitos-interlocutores na relação com o saber. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 3, pp. 32-53, 2016. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/db85a1_647a9d3373e443eb826d37895af3ea58.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2018.

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

VERCELLINO, S. et al. Escuela y alumnado: (des)encuentros en la relación con el saber. **Revista Electrónica Educare de la Universidad Nacional Costa Rica**, v. 21, n. 3, pp. 1-21, 2017. Disponível em: <<http://revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/8610/11570>>. Acesso em: 2 ago. 2018.

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

Submetido em: 19.10.2018

Aceito em: 23.11.2018

Publicado em: 30.12.2018

UM ESTUDO SOBRE ENSINO DE FÍSICA NA PERSPECTIVA DA NOÇÃO DE RELAÇÃO COM O SABER: UMA EXPLORAÇÃO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS NO SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA-SNEF E ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA - EPEF

A STUDY ON THE TEACHING OF PHYSICS IN THE PERSPECTIVE OF THE CONCEPT OF RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE: AN EXPLORATION OF ACADEMIC RESEARCH AT THE SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA-SNEF (NATIONAL SYMPOSIUM ON PHYSICS TEACHING) AND ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA-EPEF (RESEARCH IN PHYSICS TEACHING)

¹Willdson Robson Silva do Nascimento

Licenciado em Física, Mestre e Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus Bauru. E-mail:

²Eder Pires de Camargo

Licenciado em Física, Mestre e Doutor em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus Bauru. Professor Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência-UNESP/Bauru; Coordenador do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências e Inclusão Escolar- ENCINE/UNESP/CNPq. E-mail: camargoep@dfq.feis.unesp.br

³Eanes dos Santos Correia

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática e doutorando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, licenciado em Educação Física e estudando do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade – EDUCON/UFS/CNPq. E-mail: eanescorreia1@gmail.com;

Contato do autor principal:

willdsonnascimento@gmail.com.

Rua Isaías Amâncio de Jesus, 141, bloco G, apto. 101, bairro Luzia, Aracaju, Sergipe, Brasil - CEP: 49045-060

UM ESTUDO SOBRE ENSINO DE FÍSICA NA PERSPECTIVA DA NOÇÃO DE RELAÇÃO COM O SABER: UMA EXPLORAÇÃO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS NO SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA-SNEF E ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA - EPEF

A STUDY ON THE TEACHING OF PHYSICS IN THE PERSPECTIVE OF THE CONCEPT OF RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE: AN EXPLORATION OF ACADEMIC RESEARCH AT THE SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA-SNEF (NATIONAL SYMPOSIUM ON PHYSICS TEACHING) AND ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA-EPEF (RESEARCH IN PHYSICS TEACHING)

¹Willdson Robson Silva do Nascimento; ²Eder Pires de Camargo; ³Eanes dos Santos Correia

Resumo

Neste trabalho foi feito um mapeamento do “estado da arte” das publicações realizadas no Simpósio Nacional de Ensino de Física-SNEF e no Encontro de Pesquisa em Ensino de Física- EPEF, com o intuito de verificar a produção dos pesquisadores em Ensino de Física na perspectiva da Noção de Relação com o Saber. O objetivo central foi traçar um perfil da produção brasileira sobre o Ensino de Física na perspectiva da Noção de Relação com o Saber e, a partir deste, identificar alguns aspectos relevantes ou lacunas na produção. Quanto ao método utilizado, realizou-se uma exploração bibliográfica, buscando identificar a forma, o conteúdo e o universo geográfico que essa produção apresenta a partir de dados quantitativos e qualitativos coletados no período das últimas seis edições. Os resultados apontam para uma tímida publicação em relação à Noção de Relação com o Saber.

Palavras-chave: Ensino de Física. Estado da Arte. Noção de Relação com o Saber.

Abstract

In this work a mapping of the "state of the art" of the publications carried out in the National Symposium of Teaching of Physics-SNEF and in the Meeting of Research in Teaching of Physics-EPEF was done, with the intention of verifying the production of the researchers in Physics Teaching in perspective of the Concept of Relationship with knowledge. The central objective was to draw a profile of Brazilian production on Physics Teaching from the perspective of the Concept of Relationship with knowledge, and from this, to identify some relevant aspects or gaps in production. As for the method used, a bibliographic exploration was carried out in order to identify the form, content and geographical universe that this production presented from quantitative and qualitative data collected during the last six years. The results point to a timid publication in relation to the Notion of Relation to Knowing.

Keywords: Physics Teaching. State of art. Concept of Relationship with knowledge.

INTRODUÇÃO

A área de Ensino de Física no Brasil sempre esteve em evolução, desde sua criação na década de 70. Esse fato pode ser comprovado verificando-se um aumento considerável de pesquisadores e grupos de pesquisas por todo território nacional preocupados com o processo educacional dos alunos em relação ao Ensino de Física.

Estudos como os de Nardi e Almeida (2007, 2004, 2003), Nardi (2005), Moreira (2000) e Gaspar (1997) contribuíram para recuperar e preservar a memória do Ensino de Física no Brasil, além do fortalecimento ativo para a consolidação dessa área (BATTAZZA; ALMEIDA; LONDERO, 2013).

Portanto, a questão central atual já não se trata mais de falar em Ensino de Física, uma vez que estudos aprofundados sobre o tema deixaram um legado que possibilitou aflorar

discussões relacionadas à formação de professores, às limitações e propostas de mudança, realização de cursos, conferências, relatos de experiências educacionais, descrição e uso de equipamentos didáticos e mesas redondas em tom interdisciplinar (CARNEIRO, 2007). A busca agora é por práticas de uma educação para o ensino de física que contemplem as contribuições fornecidas por pesquisadores ao longo desse processo de consolidação.

Pensar em buscar uma prática de educação no ensino de física é ponderar sobre uma postura reflexiva dos futuros professores, isto é, formar professores que repensem sua prática e que sejam capazes de enfrentar os desafios e as adversidades diárias do ensino, além de se renovarem constantemente, propondo metodologias que possam despertar nos alunos um sentido, desejo e prazer em aprender (SHÖN, 1992; CHARLOT, 2000; NASCIMENTO, 2018). Trata-se de assumir um grau de comprometimento diferente com seus alunos, ousar em novas metodologias de ensino, envolver-se no seu trabalho, pesquisar e conhecer. É oferecer recursos para que os alunos se envolvam com o aprender.

Nesse sentido, a Noção da Relação com o Saber é interpretada como uma possibilidade de se pensar em um ensino de física que ofereça recursos para que o aluno encontre um sentido, desejo e prazer em aprender.

Nesse contexto, a intenção é expor um panorama dos trabalhos publicados nos principais eventos sobre o Ensino de Física – SNEF e EPEF – para compreendermos as propostas que têm aproximado o Ensino de Física e a Noção da Relação com o Saber. Nosso objetivo, portanto, é traçar um perfil da produção brasileira sobre o Ensino de Física na perspectiva da Noção da Relação com o Saber e, a partir deste, identificar alguns aspectos relevantes ou lacunas na produção.

Para sustentar o que propomos como objetivo, adotamos como modalidade as pesquisas tipo “estado da arte”, caracterizadas como uma exploração bibliográfica, e um estudo que oferece um mapeamento e discussão da produção acadêmica (FERREIRA, 2002).

SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA-SNEF E ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA-EPEF

O Simpósio Nacional de Ensino de Física-SNEF é um evento bianual fomentado pela Sociedade Brasileira de Física (SBF)¹. O evento é um grande incentivo para estudantes e pesquisadores dos diversos níveis de ensino para a construção de diálogos e debates sobre o processo de ensino e aprendizagem de Física. Por meio da troca de ideias, vivências acadêmicas,

¹ <http://www.sbfisica.org.br/v1/home/index.php/pt/> Acesso em 10 de Abr. de 2018.

exposição de pesquisas desenvolvidas, relatos de experiências tanto na docência quanto resultado de projetos de pesquisas, vem sendo possível acompanhar o fortalecimento de eventos nacionais sobre o ensino de física.

Na mesma linha, tem-se o Encontro de Pesquisa em Ensino de Física-EPEF, que também acontece a cada dois anos, mas não coincidindo com o SNEF. O EPEF também é promovido pela Sociedade Brasileira de Física com a missão de divulgar o amadurecimento do que se tem pensado e pesquisado sobre o ensino de física no Brasil.

METODOLOGIA

Neste trabalho, apresenta-se o levantamento das pesquisas que relacionam o Ensino de Física e a Noção de Relação com o Saber, entre 2006 a 2016, para o evento do EPEF e entre as edições de 2007 a 2017 para o evento SNEF, considerando um período de 10 anos de trabalhos publicados nesses eventos, a análise e categorização dessas pesquisas. É importante destacar que as últimas seis edições foram escolhidas estrategicamente para trazer à tona a reverberação mais recente da Noção de Relação com o Saber no Ensino de Física, uma vez que o livro “Da Relação com o Saber” foi lançado no Brasil em 2000. Para tal, o trabalho foi dividido em duas etapas: a) exploração bibliográfica, b) leitura dos trabalhos e c) quantificação e características dos trabalhos.

a) Exploração Bibliográfica

Para este levantamento considerou-se os eventos SNEF E EPEF por serem os dois principais eventos da área de ensino de física no Brasil e, portanto, reunirem os principais pesquisadores nacionais da área.

Nas atas dos eventos onde a ferramenta de busca por palavras-chave estava disponível, essa foi utilizada, sendo a busca realizada pelos seguintes termos: Sentido, Desejo, Prazer, Mobilização, Atividade Intelectual, Evasão, Fracasso Escolar, Bernard Charlot e Relação com o Saber. Quando a ferramenta não estava disponível, a busca foi feita por meio da leitura dos títulos dos trabalhos, buscando as palavras-chaves citadas anteriormente.

Após o levantamento dos trabalhos, efetuou-se a leitura dos resumos dos mesmos, para verificar a relação entre a Noção de Relação com o Saber e o Ensino de Física. Estes artigos foram contabilizados para fins quantitativos. Por fim, efetuou-se a leitura completa dos trabalhos que atendiam a relação estabelecida para, posteriormente, classificá-los em categorias.

b) Quantificação e características dos trabalhos

Terminada a leitura completa dos trabalhos, procedeu-se a quantificação e a apresentação das características dos trabalhos em quadros.

A seguir têm-se os resultados encontrados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No levantamento feito junto aos eventos, obtivemos um total de 3 trabalhos apresentados no EPEF e nenhum trabalho correspondendo à temática no SNEF. No Quadro 1, mostra-se o período pesquisado, título, objetivo, autores e a linha de pesquisa no evento EPEF.

Nesse contexto, a partir dos três resultados que obtivemos no EPEF (Quadro 1) é possível perceber que dois deles estão envolvidos na linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem/Avaliação em Física, e trazem origens diversificadas em relação à cidade de origem da produção do trabalho.

Em relação à linha de pesquisa, vale destacar que Abril e Nardi (2015) destacam que 80% de um grupo de 15 pesquisadores se inscrevem na linha temática Ensino/ Aprendizagem/ Avaliação em Física nos eventos acadêmicos SNEF e EPEF. Seguido da linha “Formação e prática profissional de professores de física” também com 80%, Linguagem e cognição no ensino de física, com 73%, e Didática, currículo e inovação educacional no ensino de física com 40%. Portanto, pode-se justificar a aparição de maior quantidade de trabalhos nessas áreas quando analisamos os quadros abaixo.

É importante sublinhar que Bortoletto et al (2007) informam que a área de maior expressão nos EPEFs, entre 2000 e 2007, é a linha temática “Aprendizagem de conceitos”, compreendendo cerca de 15% dos trabalhos de pesquisa. Já nos SNEFs, foi a linha “Aprendizagem de conceitos”, compreendendo cerca de 8% das pesquisas apresentadas.

Diante das constatações acima, pode-se compreender o motivo da Noção de Relação com o Saber aparecer com dois trabalhos na linha temática Ensino/Aprendizagem/Avaliação, afinal de contas, para que os estudantes compreendam os fenômenos e conceitos físicos apresentados a eles, precisam antes que estes tenham um sentido, desejo e prazer, pois o aluno traz um saber consigo, um saber que é sociocultural. E este saber é uma relação do sujeito com ele próprio, com o outro e com o mundo.

Nesse sentido, Charlot (2000, p. 78), nos apresenta a Noção de *Relação com Saber* como sendo “a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros”. E, para o autor, é preciso considerarmos antes de mais nada, que os estudantes que temos em sala de aula são

sujeitos. Indivíduos com uma história, idiossincrasia, crenças, valores, desejos, etc., ou seja, são sujeitos histórico-social-culturais que também ocupam uma posição social e agem no seu contexto. Perceber a singularidade dos estudantes é confrontar-se com o processo de ensino e aprendizagem que, muitas vezes, é encarado como linear, como sinônimo de que, quando se ensina, obrigatoriamente alguém aprende, e não. Essa relação depende do quanto ambas as partes, professores e alunos, estejam dispostos a assumirem, desempenharem e agirem nos seus espaços em favor da educação.

Para Charlot (2000), a educação, o aprender, é uma relação de si por si mesmo, porém mediado pelo outro e com a ajuda do outro. Ninguém se educa, se não consentir, se não permitir e reconhecer a atuação do outro no seu processo de hominização. Portanto, eu preciso me utilizar como recurso para “querer”, querer estudar, trabalhar, dançar, escrever, etc.

Diante do exposto, percebe-se a pertinência da construção do diálogo entre o Ensino de Física e a Noção de Relação com o Saber, uma vez que as relações sociais em sala de aula geram efeitos nos envolvidos. E compreender e analisar esses efeitos experienciados na escola por meio da relação com o saber é reconhecer que a relação consigo, relação com os outros (professores, alunos, coordenadores, diretores, cozinheiros, etc.) e a relação com o saber são intrínsecas ao espaço escolar. E, portanto, quando se estabelece uma relação nesse espaço, há uma circulação de curiosidades, pensamentos, ideias, temas de interesses, formas avaliativas que possibilitam vínculos com uma Física que existe e funciona fora do quadro da sala de aula.

Nesse contexto, tem-se constantemente relatos de professores ressaltando a falta de interesse (RICARDO, 2010), desejo, prazer e mobilização dos estudantes em suas disciplinas, e, historicamente, a física é uma das primeiras disciplinas em que se cria uma barreira antes mesmo de conhecê-la, por ser, na percepção dos alunos, uma disciplina difícil, que só tem cálculos e fórmulas. E é exatamente assim que ela foi apresentada aos seus avôs e avós, aos seus pais, e agora chegou a sua vez.

Diante dessa afirmação, tem-se, portanto, um duplo desafio: desconstruir essa informação que o aluno traz desde a geração dos seus avôs e apresentar uma justificativa diária em sala de aula exemplificando situações em que os estudantes se deparem com a necessidade de se apropriarem de um conjunto de saberes que ainda não se apropriaram, uma vez que nascemos para aprender e, mediante do aprender, nos construímos.

Eis a importância de apresentarmos o que vem sendo produzido sobre o ensino de física, sobre a epistemologia da Noção de Relação com o Saber. No Quadro 1, a seguir, tem-se as produções no EPEF.

Quadro 1: Publicações nas últimas seis edições no EPEF- Encontro de Pesquisa em Ensino de Física.

Ano	Título	Objetivo	Autor	Linha de pesquisa	Cidade de origem
2016	<u>A relação com o saber da física escolar: identificando perfis.</u>	O objetivo desta pesquisa é identificar a relação que um grupo de estudantes do Ensino Médio mantém com a Física escolar.	Lucas Maia, Alice Helena Campos Pierson	Ensino / Aprendizagem / Avaliação em Física	São Paulo
2014	—	—	—	—	
2012	—	—	—	—	
2010	Abordagem da Física no Ensino Fundamental: uma leitura sob a ótica de Bernard Charlot.	Centrou-se, principalmente, na relação dos alunos com o Saber.	Sabrina Aparecida Rezende Macedo, Luiz Gonzaga Roversi Genovese	<i>Ensino / Aprendizagem / Avaliação em Física / Formação e Prática Profissional do Professor de Física e Filosofia, História e Sociologia da Ciência e o Ensino de Física</i>	Goiás
2008	Site indisponível	Site indisponível	Site indisponível	Site indisponível	
2006	A relação com o saber de Charlot e a realização de atividades experimentais em física no ensino médio.	Compreender as razões para o emprego ou não das atividades experimentais no ensino médio por professores de Física.	Bruno Gusmao Kanbach; Carlos Eduardo Laburú, Marcelo Alves Barros	Pôster	Londrina

Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

c) Quantificação e características dos trabalhos publicados:

A seguir tem-se as publicações nas últimas seis edições dos trabalhos publicados no SNEF e EPEF que abordam a Noção de Relação com o Saber.

Os trabalhos encontrados traziam no título elementos que indicam se tratar da Noção de Relação com o Saber, além de especificarem nas palavras-chave tais elementos. Fazendo uma leitura cuidadosa no corpo dos trabalhos, o referencial adotado é Bernard Charlot, além de abordar temas centrais do referencial, como sentido, desejo, prazer, mobilização e fracasso escolar.

A justificativa para a abordagem da temática no EPEF pode ser explicada na percepção de Abril e Nardi (2015) pelo caráter inter ou multidisciplinar da área, além da diversidade de objetos de pesquisa, referenciais teóricos e metodológicos em função das diferentes perspectivas e contextos do ensino de ciências.

Vale destacar que não foi possível ter acesso aos trabalhos do EPEF de 2008 por conta de questões técnicas no site.

Com relação ao SNEF, nenhum trabalho foi encontrado. Uma busca minuciosa no site do evento permitiu concluir que nenhum trabalho foi publicado na perspectiva do objetivo proposto neste trabalho. E embora esse resultado não fosse o esperado, ele expõe e abre espaço para que se possa discutir sobre o tema.

O SNEF tem sua primeira edição datada em 1970² e, desde então, vem abrindo espaços para se discutir o ensino de física em diferentes linhas temáticas, inclusive a linha temática em que alcançamos os três resultados no EPEF: Ensino/ Aprendizagem/ Avaliação. Mas apresentar a mesma linha temática não foi suficiente para que tivéssemos encontrado trabalhos com a temática no evento.

A Noção de Relação com o Saber vem influenciando pesquisadores mundiais, inclusive brasileiros. As ideias de Bernard Charlot ganham espaço a partir da década de 90, em que sua estrutura fundamentalista foi se apoiando e ganhando robustez no campo na psicanálise e sociologia (CORREIA, 2017; NASCIMENTO, 2018).

Partindo desse princípio, a Noção de *Relação com o Saber* é um conjunto de relações que o sujeito manifesta com os fatores que estão internos e externos a ele, seja ele mesmo, uma outra pessoa, um objeto, um lugar, uma atividade, um conteúdo, um esporte, etc., ligados ao saber (CHARLOT, 2000). Embora essa não seja a ideia do autor, rotular, lendo suas obras fica exemplificado que a *Relação com o Saber* considera o sujeito como um ser social e *sui generis*, portanto, “[...] O que é preciso compreender é a forma social de ser singular e a forma singular de ser social” (CHARLOT, 2003, p. 25).

Deixa-se evidente aqui que o saber é relação e, como tal, merece a atenção de

² Dado disponibilizado no site da Sociedade Brasileira de Física.

pesquisadores e profissionais da educação quando pensam em suas pesquisas ou planejam suas atividades dentro de sala de aula. Nesse sentido, a acumulação de conteúdos perderia seu protagonismo exclusivo e “as relações” passariam a auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Assim, as interpretações de Trópia e Caldeira (2007, p.3) sobre as obras do autor vão ao encontro do que foi explanado anteriormente quando afirmam que “[...] a educação deveria ter como objeto os processos que levam o sujeito a adotar uma relação com o saber e não apenas a acumulação de conteúdos intelectuais”.

Nesta perspectiva, a proposta trazida pela *Relação com o Saber* é proporcionar aos alunos uma estreita relação com o mundo, consigo mesmo e com os outros, de modo que o sentido possa ser um elemento indispensável na sua aprendizagem, movimentando-o para alcançar um prazer. Esse prazer passará a ser consciente e externalizado quando o aluno passar a identificar significado no que lhe foi apresentado, quando o aluno passar a interpretar os exemplos fictícios e sem significados aparentes nas aulas de física a uma utilidade e importância no seu dia a dia. Mas, se permitir mergulhar pelo prazer, é, antes de qualquer situação, mergulhar-se em práticas e vivências com sentido.

Sentido, desejo e prazer são a chave para o processo de mobilização, na perspectiva da Noção de Relação com o Saber. Segundo Charlot (2000), a mobilização é um processo que acontece internamente no sujeito, em que ele se põe em movimento, utiliza-se como recurso na busca pelo aprender, expõe sua vontade pelo aprender conscientemente, impulsionado pelo sentido, desejo e prazer em aprender. A mobilização é a dinâmica interna do sujeito, que se engaja em uma atividade originada pelos móveis, a boa razão para envolver-se (CHARLOT, 2000).

Diferentemente da motivação, Charlot (2000) nos esclarece que seu conceito de mobilização é contrário ao de motivação. Para o autor, a motivação é um processo que acontece de fora para dentro, ou seja, é alguém querendo impor sua vontade, desejo, sentido e prazer sobre o sujeito. Por essa razão, se caracteriza como um processo efêmero, pois o vínculo do sujeito com o objeto de saber não parte dele. Já a mobilização é um processo que acontece de dentro para fora, o sujeito encontra seu próprio sentido, desejo e prazer em buscar algo ou aquilo; diante disso, o sujeito cria um vínculo, se doa, se permite, cria possibilidades, busca, investiga e questiona.

Nesse sentido, ninguém pode mobilizar ninguém, o que podemos fazer, como professores, é apresentar e mediar os recursos necessários para que os estudantes encontrem um sentido, desejo e prazer em aprender Física. Só assim eles entrarão em processo de mobilização, e se envolverão com as propostas ofertadas pelos professores.

Para Santos, Arantes e Ustra (2013), o que motiva os alunos nas aulas de física são fatores internos e externos afinados à sua necessidade, ou seja, é preciso despertar um interesse e um entusiasmo pelo aprender.

Em relação a essa questão, Guimarães e Bzuneck (2002) afirmam que a motivação tem como objetivo influenciar os estudantes no envolvimento de aprendizagem, promovendo um interesse pelo aprender.

Em conformidade com as ideias dos autores, percebemos um número expressivo de trabalhos que tinham em seu título a palavra “motivação” no SNEF e EPEF, e resolvemos investigar que ideias traziam. No Quadro 2, tem-se 4 trabalhos que defendem a motivação no ensino de física como forma de despertar o interesse nos alunos. A seguir, apresentaremos alguns resultados pesquisados nas últimas seis edições de trabalhos com abordagem da “Motivação” no SNEF e EPEF.

Quadro 2: SNEF-2017- Trabalhos que trazem a Motivação para o Ensino de Física

SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA – SNEF	
TÍTULO	LINHA
Motivações Para O Uso Do Recurso Computacional No Tratamento Da Cinemática	Tecnologia da informação e comunicação
Interesse E Motivação No Ensino De Astronomia	Materiais, métodos e estratégias de ensino de física
Processos Motivacionais E Desempenho Acadêmico No Ensino De Física	O ensino de física para a graduação
Projetos Pibic Júnior E Pibic Ensino Médio: A Nanotecnologia Como Tema De Pesquisa E Motivação Dos Alunos De Uma Escola Pública	Divulgação científica e educação não formal

Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

Completando essas informações, Guimarães e Bzuneck (2002) ainda nos expõe que o desejável em sala de aula seria o incentivo pela motivação intrínseca, por acreditarem que ela seria capaz de criar um ambiente propício à aprendizagem, colocando o aluno na rota do seu processo de aprender.

No SNEF de 2015, Quadro 3 a seguir, tem-se sete trabalhos que trazem a ideia de um ensino de física que tem desmotivado os alunos, ou seja, sem práticas educativas alinhadas com o novo perfil de estudante, sendo a linha temática “Materiais, Métodos e Estratégias de Ensino de Física”. Essa linha possui três trabalhos, trazendo recursos que podem motivar os alunos.

Quadro 3: SNEF (2015) - Trabalhos que trazem a Motivação para o Ensino de Física

SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA – SNEF	
TÍTULO	LINHA

Física No Tobo-Água: Relato De Uma Experiência Motivacional Para Aprendizagem Significativa	Materiais, Métodos e Estratégias de Ensino de Física
Motivação E Conceção Newtoniana Estimulada Por Atividade De Investigação Multimodal	Materiais, Métodos e Estratégias de Ensino de Física
Os Experimentos Nos Livros Didáticos De Física Do Pnld Em 2012: Uma Reflexão Motivada Nos Parâmetros Curriculares	<i>Formação de Professores e Prática Docente</i>
Um Estudo Exploratório Sobre Os Aspectos Motivacionais De Uma Atividade Não Escolar Para O Ensino Da Astronomia	<i>Divulgação Científica e Educação Não Formal</i>
Uso De Experimentos Simples Como Elemento Motivador Ao Estudo De Física	<i>Divulgação Científica e Educação Não Formal</i>
Recursos Didáticos Mobilizados Por Professores De Ciências Participantes De Um Fórum Online Sobre Energia Em Um Curso De Formação Continuada	Formação de Professores e Prática Docente / 06 - Alfabetização Científica e Tecnológica e abordagem CTS no ensino de Física
Atividades Experimentais Lúdicas Como Elemento Motivador No Ensino De Ciências (Física) Nos Anos Iniciais	Materiais, Métodos e Estratégias de Ensino de Física

Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

Percebe-se, a partir do exposto, que a teoria da motivação rapidamente se espalhou, chegou e se tornou referencial dos pesquisadores da área do ensino de física.

Diante dessa afirmação, a motivação é defendida por Ryan e Deci (2000) na Teoria da Avaliação Cognitiva³, uma subteoria que integra a proposição da Teoria da Autodeterminação⁴. Na perspectiva da teoria da avaliação cognitiva existem dois tipos de motivações: intrínseca e extrínseca. Na extrínseca a pessoa é afetada por condições externas; uma situação em que a pessoa não se satisfaz com a ação por si só (APPEL-SILVA; WENDT; ARGIMON, 2010); uma atividade realizada para alcançar um objetivo externo, introduzido por outra pessoa, para obter recompensas e reconhecimentos, tendo em vista as pressões colocadas sobre ela (RYAN; DECI, 2000). Já na intrínseca a pessoa se move em ações motivadas internamente, sem que haja uma recompensa externa imediata (RYAN; DECI, 2000); a escolha de uma atividade pela sua própria causa a busca por um prazer em realizar (GUIMARAES, 2004).

Motivar se tornou uma possibilidade de apresentar aos alunos um ensino de física contextualizado com o cotidiano. Essa possibilidade é, de fato, um caminho desejável diante dos desafios que temos hoje em trabalhar com estudantes que já não concordam e se conformam com informações sem sentido e significado para o seu processo de apropriação cultural do

³ Estuda as motivações básicas (RYAN; DECI, 2000).

⁴ Teoria da autodeterminação (SDT) foi elaborada no ano de 1981 por Richard M. Ryan e Edward L. Deci,

mundo.

De acordo com o Quadro 4 abaixo, 11 trabalhos abordaram, em 2013, a motivação para o ensino de física, destacando três trabalhos na linha Formação de Professores e Prática Docente, reafirmando a preocupação dos pesquisadores com práticas que despertem no estudante a iniciativa, o dinamismo por uma aprendizagem intencional; e quatro trabalhos em Sessão de Pôsteres, sem uma titulação específica.

Quadro 4: SNEF 2013 - Trabalhos que trazem a Motivação para o Ensino de Física

SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA –SNEF	
TÍTULO	LINHA
Motivações Para A Permanência Ou Abandono do Magistério Segundo Licenciados Em Física de uma Universidade Pública	<i>Formação de Professores e Prática Docente</i>
Motivação Nas Aulas de Física Para Além das "Dinâmicas Motivacionais": Exemplo de Uma Atividade Sobre Terceira Lei de Newton	<i>Formação de Professores e Prática Docente</i>
O Que Motiva Os Alunos Em Uma Aula De Física?	<i>Pesquisa em Educação em Física</i>
A Construção De Imagens 3D Como Tema Motivador no Ensino de Óptica Para Alunos do Ensino Médio	<i>Processos Cognitivos de Ensino e Aprendizagem em Física</i>
<i>Licenciandos Brasileiros em Portugal: Os Saberes e Mobilizações da Experiência Escolar</i>	<i>Formação de Professores e Prática Docente</i>
<i>Clube de Ciências: Um Aliado na Motivação Para o Despertar Científico</i>	<i>Divulgação Científica e Educação não Formal</i>
<i>O Trilho Multifuncional e Relação com Motivação e Estratégia de Estudo em Física</i>	<i>Sessão de pôsteres</i>
<i>Motivação, Estratégia de Estudo, Concepção Newtoniana e Relação Com Laboratório</i>	<i>Sessão de pôsteres</i>
<i>A Motocicleta como Objeto Motivacional Para o Ensino da Termodinâmica</i>	<i>Sessão de pôsteres</i>
<i>O Refrigerador Doméstico Como Instrumento Motivador para o Ensino de Física Térmica</i>	<i>Sessão de pôsteres</i>
<i>Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) Como Fator de Motivação no Ensino de Física</i>	<i>Sessão de pôsteres</i>

Fonte: Elaborado pelos autores, 2018

Diante do que foi exposto acima, o que na verdade os pesquisadores da “Motivação” chamam de motivação intrínseca é, para Charlot (2000), a mobilização, e a motivação extrínseca representaria o que ele define como motivação. Embora as nomenclaturas apontem para caminhos diferentes, concordamos que precisamos mediar os recursos necessários para

que os estudantes se mostrem proativos, intencionados e comprometidos com a sua aprendizagem. E, na perspectiva da Noção de Relação com o Saber, essas características se tornam latentes quando os estudantes encontram um sentido, desejo e prazer, e realizam uma atividade intelectual.

Quadro 5: SNEF 2011 - Trabalhos que trazem a Motivação para o Ensino de Física.

SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA – SNEF	
TÍTULO	LINHA
<i>Vamos Viajar ao Espaço? Tema Gerador como Motivação na Inserção da Técnica de Projetos</i>	<i>Aprendizagem em Física</i>
<i>Elementos Motivadores para a Evasão No Curso de Física Da UFPA</i>	<i>Formação e prática profissional de professores de Física</i>
<i>Experimentos de Física em um Clube de Ciências: Uma Análise da Motivação dos Alunos na Construção de Experimentos</i>	<i>Divulgação e comunicação de Física em espaços formais e não formais</i>
<i>Contribuições das Casas de Ciências e Tecnologias para a Aprendizagem e Motivação dos Estudantes para a Disciplina Física</i>	<i>Divulgação e comunicação de Física em espaços formais e não formais</i>

Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

A relação entre o sentido, desejo, prazer e a atividade intelectual é, para Charlot (2012), o que ele chamou de equação pedagógica: aprender = atividade intelectual + sentido + prazer. Assim, o ato de aprender é resultado das variáveis independentes, atividade intelectual, sentido e prazer. A escola e os professores têm a responsabilidade de oferecer os recursos necessários para que todos e todas presentes na sala possam ser capazes de envolverem-se com tais variáveis no processo de sua aprendizagem.

Em análise do que foi publicado no SNEF, em 2011 (Quadro 6), pode-se perceber quatro trabalhos relacionados à linha de pesquisa “Divulgação e comunicação de Física em espaços formais e não formais”, que aposta em outros ambientes como um fator de motivação para as aulas. Na perspectiva da Noção de Relação com o Saber, essa linha encontra justificativa, uma vez que, para Charlot (2000), aprender é concretizar uma atividade em um momento histórico, em tempos diversos, e até mesmo em locais com a mediação de pessoas que auxiliam a aprender.

Quadro 6: SNEF 2009 - Trabalhos que trazem a Motivação para o Ensino de Física.

SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA – SNEF	
TÍTULO	LINHA
<i>A Experimentação no Ensino de Física e a Motivação do Aluno para a Aprendizagem</i>	<i>Didática da Física: Materiais, Métodos, Estratégias e Avaliação.</i>
<i>Crenças de Eficácia, Motivação e a Formação de Professores de Física</i>	<i>Formação Inicial e Continuada do Professor em todos os Níveis de</i>

	Escolaridade.
Simulação de Radiografia Utilizando Polarização por Reflexão: Estudantes da Área de Saúde Motivados para o Estudo de Óptica	O Ensino de Física para a Graduação: Física, Química, Biologia, Oceanografia, Engenharias, Arquitetura, Arte e áreas afins.
Abordagens Epistemológicas no Ensino de Física: A Cosmologia Como Tema Motivador	História, Filosofia e Sociologia da Ciência e o Ensino de Física.
Ensinar Física? Discussões Sobre Suas Motivações	Física Moderna e Contemporânea e a Atualização Curricular.
A Informática Educativa Como Instrumento Motivador e Facilitador no Ensino de Física: Perspectivas e Motivações de Professores no Ensino Médio	Alfabetização Científica e Tecnológica e Ensino de Física.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

Ao abordar o ano de 2009 no SNEF (Quadro 7), constatamos que seis trabalhos foram publicados trazendo referência à motivação, destacando que esses trabalhos foram agrupados em linhas temáticas diferentes por abordarem questões diversas com o objetivo de motivar os estudantes. As pesquisas em ensino de física têm apresentado um caráter multidisciplinar, segundo Abril e Nardi (2015); por isso, é possível perceber a motivação sendo abordada em várias linhas de pesquisa.

Quadro 7: SNEF 2007 - Trabalhos que trazem a Motivação para o Ensino de Física.

SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA –SNEF	
TÍTULO	LINHA
A Aquisição Automática de Dados Motivando o Estudo da Física Térmica	Tecnologias (laboratório, vídeo e informática) no Ensino de Física.
Uma Proposta de Investigação Progressiva para Motivação no Processo de Aprendizagem Em Física	Didática da Física: Materiais, Métodos, Estratégias e Avaliação.
Motivação ao Estudo de Física Para Meninos de Rua em Situação de Risco Amparados por uma Organização Não Governamental - Uma Alternativa Metodológica	Didática da Física: Materiais, Métodos, Estratégias e Avaliação

Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

Quando analisamos o SNEF de 2007, Quadro 7, encontramos um total de três trabalhos, destacando a linha temática “Didática da Física: Materiais, Métodos, Estratégias e Avaliação”, com dois dos trabalhos. Nos trabalhos publicados nesse ano, “despertar o interesse” se tornou o horizonte no ensino de física e objeto de estudo, por isso a motivação aparece como proposta didática.

No EPEF das seis edições analisadas (2006-2016), apenas o ano de 2012 (Quadro 8), traz em seus trabalhos a motivação como foco de suas pesquisas. Acredita-se que tal ausência se deva ao amadurecimento e esgotamento dos estudos do tema no cenário nacional, uma vez

que no SNEF a motivação tem uma aparição considerável e, por sua vez, o evento é mais antigo que o próprio EPEF.

Quadro 8: EPEF 2012 - Trabalhos que trazem a Motivação para o Ensino de Física

ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA-EPEF	
TÍTULO	LINHA
<i>Influência da Motivação nos Resultados de um Teste de Física</i>	<i>Ensino / Aprendizagem / Avaliação em Física</i>
<i>A Motivação Propiciada Pela Abordagem de um Tema de Física Moderna com Alunos do Ensino Médio</i>	<i>Ensino / Aprendizagem / Avaliação em Física</i>
<i>Aspectos de uma Atividade de Divulgação Científica que Podem Contribuir Para o Trabalho de Professores em Serviço e Para a Motivação dos Estudantes</i>	<i>Física e Comunicação em práticas educativas formais, informais e não-formais</i>
<i>Elaboração e Validação de um Instrumento Para Medida da Motivação de Estudantes em Aulas de Física</i>	<i>Questões teórico-metodológicas e novas demandas na pesquisa em ensino de Física</i>

Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho evidencia que a abordagem do ensino de física na perspectiva da Noção de Relação com o Saber com referencial nos principais eventos da área, SNEF e EPEF, ainda é tímida. Fato que pode ser justificado pela recente difusão da Relação com o Saber no campo da educação no Brasil, que começou por volta do início dos anos 2000.

Nesse sentido, foi possível traçar um perfil da produção brasileira sobre o Ensino de Física na perspectiva da Noção de Relação com o Saber e, a partir desse, identificar alguns aspectos relevantes e lacunas na produção. Um aspecto relevante é que, apesar de termos encontrado apenas três trabalhos nas últimas seis edições no EPEF, é possível perceber que o trabalho mais recente foi publicado em 2016, o que nos leva a acreditar que a Noção de Relação com o Saber também tem se aproximado do ensino de física, como uma possibilidade de entender o espaço social que é a escola. Refletimos também sobre “a questão do saber” e sobre a forma de mediar esse saber.

Nesse contexto, pode-se afirmar que aproximar o ensino de física da Noção de Relação com o saber, é considerarmos os estudantes em sala de aula como sujeitos sociais e singulares, que têm suas ações determinadas socialmente, economicamente e culturalmente. Os alunos são sujeitos de desejos, que exprimem o prazer em aprender quando encontram um sentido e se envolvem em uma atividade. Portanto, trata-se de apresentarmos nas aulas de física os recursos necessários para eles próprios encontrarem o seu sentido, desejo e prazer em aprender; afinal de contas, ninguém aprende por ninguém, a aprendizagem é um ato individual e intencional do

aluno.

Acredita-se que, a partir do momento em que o ensino de física passar a pesquisar questões relacionadas ao sentido, desejo, prazer e atividade intelectual – formação da equação pedagógica –, teremos novas discussões que indicarão caminhos para um ensino com um aspecto mais dinâmico, contextualizado, problematizado, com aprendizagens significativas e com momentos pedagógicos marcantes tanto para os professores quanto para os alunos.

Diante das questões expostas, percebemos que tanto a mobilização quanto a motivação intrínseca interpretam que temos hoje um ensino de física que se distancia dos estudantes, por não apresentar um vínculo com sua realidade e, portanto, perde espaço dentro de suas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo e, como consequência, torna-se ainda mais desinteressante.

REFERÊNCIAS

ABRIL, O. L. C; NARDI, R. Os “objetos de estudo” da pesquisa em ensino de física segundo pesquisadores brasileiros. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 17, n. 2 , p. 414-433, 2015.

ALMEIDA, M. J. P. M. Meio século de educação em ciências: foco nas recomendações ao professor de física. São Paulo: LF Editorial, 2012.

APPEL-SILVA, M; WENDT, W. G; ARGIMON, I. I. L. A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. **Psicologia em Revista**. vol.16, n.2, pp. 351-369, 2010. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-11682010000200008&script=sci_abstract >. Acesso em: 23 Abr. 2018.

BORTOLETTO, A; SUTIL, N; BOSS, S. L. B; IACHEL, G; NARDI, R. Pesquisa em Ensino de Física (2000-2007): áreas temáticas em eventos e revistas nacionais. Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências – SC, Florianópolis: 2007. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2007.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. de MAGNE, B. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORREIA, E.S. Corpo humano e ensino de ciências: o que faz sentido aos alunos do oitavo ano do ensino fundamental. 2017. 158f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Estadual Paulista, São Cristovão, 2017.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, v. XXIII, nº 79, 2002

GASPAR, A. Cinquenta anos de ensino de física: muitos equívocos, alguns acertos e a

necessidade do resgate do papel do professor. Anais do XV Encontro de Físicos do Norte e Nordeste. Natal: SBF, 1997.

GUIMARÃES, S. E. R; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório. **Psico-USF**, v. 7, n. 1, p. 01-08, 2002.

GUIMARÃES, S. É. R; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.17, n.2, p.143-150, 2004.

NARDI, R; ALMEIDA, M. J. P. M. Formação da área de ensino de ciências: memórias de pesquisadores no Brasil. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, Porto Alegre, v. 4, n. 11, p. 90-100, 2004.

_____. Formação da área de ensino de ciências no Brasil: fatores que contribuíram para a constituição e consolidação da pesquisa e suas características segundo destacados pesquisadores brasileiros. In: NARDI, R; GONÇALVES, T. V. O. A pós-graduação em ensino de ciências e matemática no Brasil: origens, características, programas e consolidação da pesquisa na área. São Paulo: Livraria da Física, 2014. p. 17-55.

_____. Investigações em ensino de ciências no Brasil segundo pesquisadores da área: alguns fatores que lhe deram origem. Pro-Posições, Campinas, v. 18, n. 1, p. 213-226, jan./abr. 2007. MOREIRA, M. A. (2000). Ensino de Física no Brasil: retrospectiva e perspectivas. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 22, n. 1, p. 94-99.

NASCIMENTO, W.R.S. Os efeitos da prática do goalball no processo da mobilização da aprendizagem de alguns fenômenos e conceitos físicos da mecânica para alunos com deficiência visual nas aulas de física. 2018. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.

RYAN, R. M; DECI, E. L. **Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions**. Contemporary Educational Psychology, n. 25, p.54-67, 2000.

RICARDO, E. C. Problematização e contextualização no Ensino de Física. In: CARVALHO, A. M. P. et al. **Ensino de Física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p. 29- 46.

Submetido em: 19.10.2018

Aceito em: 23.11.2018

Publicado em: 30.12.2018

RELAÇÃO COM O SABER E O AMBIENTE: OLHARES DE ESTUDANTES SOBRE O RIO DOCE

RELATION TO KNOWLEDGE AND THE ENVIRONMENT: STUDENTS' PERSPECTIVES ON THE DOCE RIVER

¹**Eliene Nery Santana Enes**

Pedagoga. Psicóloga. Mestre em Gestão Integrada do Território. Universidade Vale do Rio Doce. Governador Valadares (MG) - Brasil - *E-mail*: <eliene.nery@yahoo.com.br>.

²**Keren Christine Marques Cupertino**

Graduanda em Pedagogia. Bolsista de Iniciação Científica (Fapemig). Universidade Vale do Rio Doce. Governador Valadares (MG) - Brasil - *E-mail*: <kerencupertino@gmail.com>.

³**Thiago Martins Santos**

Biólogo. Mestre em Gestão Integrada do Território. Universidade Vale do Rio Doce. Governador Valadares (MG) - Brasil - *E-mail*: <thiagomartinsantos@yahoo.com.br>.

Contato do autor principal

Eliene Nery Santana Enes
eliene.nery@yahoo.com.br
Avenida Minas Gerais, 700 sala 406, Centro.
Governador Valadares, Minas Gerais MG, 35010-151

RELAÇÃO COM O SABER E O AMBIENTE: OLHARES DE ESTUDANTES SOBRE O RIO DOCE

RELATION TO KNOWLEDGE AND THE ENVIRONMENT: STUDENTS' PERSPECTIVES ON THE DOCE RIVER

¹Eliene Nery Santana Enes; ²Keren Christine Marques Cupertino; ³Thiago Martins Santos

Resumo

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa com estudantes do 9º ano do ensino fundamental, matriculados na Escola em Tempo Integral (ETI) do município de Governador Valadares, Minas Gerais, atingido pelo desastre provocado pelo rompimento da barragem de Fundão, situada no município de Mariana, Minas Gerais, que atingiu o rio Doce, em novembro de 2015. O estudo se insere no debate da Educação Ambiental e mobiliza as contribuições de Bernard Charlot para buscar compreender as relações que esses estudantes estabelecem com o rio Doce, como objeto de saber. Para a coleta dos dados, foi utilizado o “balanço de saber”, instrumento adaptado com base na proposta de Charlot (2009), que consistiu na demanda da elaboração de um texto por parte dos estudantes, no qual eles foram convidados a narrar suas experiências com o rio Doce. Os balanços de saber foram lidos como um texto único, e buscamos capturar as regularidades do grupo com relação às experiências com o rio Doce, centradas nas experiências dos sujeitos com as pessoas e os lugares, entre eles, a escola. A análise indica que a relação com o saber desses estudantes se entrelaça nas relações com as pessoas e o ambiente, e é marcada pela denúncia dos impactos desse desastre, por uma postura solidária com as pessoas e com o ambiente atingido pelo processo. As conclusões possibilitam refletir sobre a importância da Educação Ambiental, transversalizando as práticas escolares no sentido de fortalecimento dos laços identitários e em uma dimensão política, nos processos desencadeados por agressões à natureza e às pessoas, como os vivenciados por um enorme contingente de grupos e populações que vivem às margens do rio Doce.

Palavras-chave: Relação com o saber. Ambiente. Rio Doce.

Abstract

This article presents partial results of research conducted with students from the 9th grade of Elementary School, enrolled in the Full-Time School of Governador Valadares, Minas Gerais, which was affected by the disaster caused by the Fundão's dam failure, located on the municipality of Mariana, Minas Gerais, that affected the Doce river, in November 2015. This study is inserted on the Environmental Education debate, and it uses Bernard Charlot's contributions to try to understand the relations these students establish with the Doce river, as an object of knowledge. For data collection, it was used the “balance of knowledge”, an instrument adapted from the one proposed by Charlot (2009), that consisted on asking the students to create a text in which they were invited to narrate their experiences with Doce river. The balances of knowledge were read as an only text, and we tried to capture the group's regularities regarding the experiences with Doce river, centered on the subjects' experiences with people and the places, between them, the school. The analysis indicates that the students' relation to knowledge intertwines with the relations to people and to the environment, and is marked by the denunciation of the impacts caused by this disaster, by a solidarity posture with people and the environment affected by the process. Conclusions allow us to reflect upon the importance of Environmental Education, making the school practices transversal, towards the strengthening of identity bonds and in a political dimension, in the processes triggered by aggression to the nature and to people, such as what was lived by a great amount of groups and populations who live alongside Doce river.

Keywords: Relation to knowledge. Environment. Doce river.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental se reveste de especial importância ao promover formas de convivência harmônica entre o ser humano e o ambiente natural, com novas relações de cuidado para com as realidades do lugar habitado. As relações ser humano-ambiente são construídas no

cotidiano, no vivido de ações, nas percepções, nas experiências que comportam valores e atitudes ambientais e envolvem aspectos culturais, sociais e políticos.

É essa temática que nos instigou a produzir este texto no qual compartilhamos os resultados parciais de um estudo, cujo objetivo é compreender as relações que estudantes em tempo integral estabelecem com o rio Doce como objeto de saber.¹ Tomar o rio Doce como objeto de saber implica levar em conta as relações afetivas e de convivência com o rio em seus vários desdobramentos: identitários, econômicos, sociais, de lazer, culturais, de saberes e de aprendizagens escolares.

O contexto do estudo é o município de Governador Valadares, situado na Região Leste de Minas Gerais, recortado pelo rio Doce e um dos municípios atingidos pelo rompimento da barragem de Fundão, considerado o maior desastre ambiental do Brasil e o pior do mundo envolvendo barragens de rejeitos de mineração (MINAS GERAIS/SEDRU, 2016).

A barragem de Fundão, localizada no município de Mariana, Minas Gerais e pertencente à Samarco Mineração S.A (Vale/BHP-Billiton), se rompeu no dia 5 de novembro de 2015, atingindo vários municípios com seus rejeitos de minério, causando prejuízos sociais, ambientais, de vidas humanas e não humanas. Em Mariana, foram atingidas as comunidades de Bento Rodrigues e Paracatu de Baixo, onde 19 pessoas perderam a vida, e centenas de pessoas que perderam a casa foram obrigadas a se retirar do lugar onde havia pertencimento e laços de afetividade construídos ao longo de gerações. O Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) classificou o desastre ocorrido com o rompimento da barragem como desastre de grande porte, de nível 4, considerando que os prejuízos são significativos e de grande vulto para o ambiente (BRASIL, 2015).

A barragem de Fundão despejou aproximadamente 55.000.000 m³ de rejeitos de mineração em curso d'água, que se espalharam e percorreram 55 km no rio Gualaxo do Norte até o rio Carmo e deste ao rio Doce até a foz do Oceano Atlântico, percorrendo um total de 663,2 km (BRASIL, 2015).

Devido à extensa área atingida, a fauna e a flora, além dos ecossistemas e das espécies do rio Doce ficaram ainda mais vulneráveis, uma vez que eram ameaçadas por atividades predatórias de indústria, agricultura e mineração e, assim, passaram a correr sério risco de extinção. O desastre ganhou a mídia nacional e internacional. Vários atores locais e atores

¹O projeto intitulado *Relação com o saber e Educação Ambiental: uma pesquisa com estudantes em tempo integral* conta com apoio do CNPq, da Fapemig e da Univale e é desenvolvido sob a coordenação da professora Dra. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza.

externos (organizações não governamentais, universidades, movimentos sociais, Ministério Público, órgãos de defesa ambiental e outros) se mobilizaram na denúncia e no apoio às necessidades locais dos atingidos (LOSEKANN, 2018).

O fornecimento de água para os moradores das cidades abastecidas pelo rio Doce, a exemplo Governador Valadares, foi temporariamente interrompido, mas retomado dias depois, quando laudos de órgãos técnicos do governo atestaram a potabilidade da água tratada. No entanto, a desconfiança da população em relação à presença excessiva de metais pesados na água tratada fez com que ainda resistisse em consumir a água distribuída pelo Serviço Autônomo de Água e Esgoto (SAAE) e optasse pela compra de água mineral para beber e cozinhar. A água do SAAE é utilizada pela maioria da população somente para uso doméstico nas atividades de limpeza da casa, banho e lavagem de roupas. Passados três anos do desastre da Samarco, a população de Governador Valadares, assim como a de outros municípios atingidos, ainda não recebeu reparação dos prejuízos, sofre com as consequências do desastre e teme os efeitos que poderão ser sentidos no futuro.

Como educadores e pesquisadores do campo da educação ambiental, que construíram a vida às margens do rio Doce, somos instigados – cotidianamente – a olhar para esse cenário, colocá-lo como pauta de discussões e indagar sobre os modos como a escola tem se relacionado com essa temática: os saberes que circulam na escola, os saberes que circulam entre os estudantes, os afetos, as leituras sobre o rio Doce e os impactos desse desastre para pessoas e comunidade.

Buscamos apoio na teoria da “Relação com o saber” proposta por Bernard Charlot, por considerá-la fértil para análise das relações de estudantes com o rio Doce, pelos aspectos da humanização, da socialização e da singularização presentes nesse constructo teórico. Assim, colocamos em diálogo as contribuições do autor (CHARLOT, 2000, 2001, 2009) e as de autores que tematizam o ambiente: Leff (2009), Reigota (2007, 2009) e Sauvé (2005).

Neste artigo, tomamos como referência para nossas discussões o que estudantes do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Governador Valadares, situada às margens do rio Doce, nos contam das suas experiências e aprendizagens sobre o rio Doce.

ESCOLHAS TEÓRICA E METODOLÓGICA

A palavra “ambiente” tem origem no latim *ambiens.entis* [meio ambiente], em que o prefixo latino *ambi* significa “de ambos os lados, ao redor de” (CUNHA, 1997, p. 38). Na língua portuguesa, essa palavra dicionarizada significa: “tudo o que rodeia ou envolve por todos os

lados os seres vivos ou coisas e constitui o meio em que vive; conjunto de condições materiais, culturais, psicológicas e morais que envolvem uma ou mais pessoas” (HOUAISS, 2001, p. 183).

Para o geógrafo brasileiro Milton Santos, o ambiente consiste na organização humana no espaço total, compreendendo os fragmentos territoriais em sua totalidade. Incorpora a dimensão subjetiva a um ambiente objetivo que corresponde a inúmeros ambientes subjetivos, experienciados e construídos ao longo dos processos de socialização dos indivíduos (SANTOS, 2004).

Sauvé (2005, p. 317) se refere ao meio ambiente como “a trama da própria vida”, em que se forjam nossa identidade, nossas relações com os outros, em que se encontram natureza e cultura. A autora sintetiza as diferentes concepções de ambiente em nossa sociedade: natureza a ser apreciada, respeitada, preservada; um recurso a ser gerido, caracterizado por nosso patrimônio biofísico coletivo; um lugar para habitar, conhecer, cuidar; a biosfera, caracterizada pelo planeta Terra, um mundo de interdependência no qual todos nós vivemos juntos.

Na obra *Meio ambiente e representação social*, Reigota (2007) faz um exercício semelhante de busca de definições para ambiente (ou meio, ou meio ambiente). Por constatar a falta de consenso na comunidade científica do que seria ambiente, o autor sugere que os trabalhos de educação ambiental tratem o ambiente não como conceito científico, mas como representação social. Em nossos trabalhos buscamos seguir essa orientação.

Para o autor, meio ambiente é “[...] um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relação dinâmica e em constante interação os aspectos naturais e sociais” (REIGOTA, 2009, p. 36). O autor enfatiza que as relações pessoa-ambiente acarretam processos de criação cultural, tecnológica e processos históricos e políticos de transformação da natureza e da sociedade.

Contribuindo para ampliar a compreensão de ambiente numa perspectiva relacional, Leff (2009) nos leva a pensar na teia que se tece entre

[...] objetividade e subjetividade, exterioridade e interioridade, imperfeição em ser e imperfeição de saber, que não acumula nenhum conhecimento objetivo, um método sistêmico e uma doutrina totalitária. O ambiente não é somente um objeto complexo, mas que está integrado pelas identidades múltiplas que configuram uma nova racionalidade, a qual acolhe diversas racionalidades culturais e abre diferentes mundos de vida (LEFF, 2009, p. 21).

O autor também discute o saber ambiental como uma construção de sentidos coletivos e identidades compartilhadas com significações culturais, um saber que faz parte do ser, que emerge da relação entre o real e o simbólico, que vem das histórias de vida, das identidades mobilizadas pela reação com o outro. Nesse sentido, entendemos o ambiente como algo imbricado nas relações humanas e na natureza, relações entre o vivido e o conhecimento forjado

nas relações com o outro.

A compreensão do ambiente que envolve as relações pessoa-natureza – com os animais, objetos, formas de vida, rios, com o outro – nas quais se forjam saberes e práticas nos mobiliza em direção às contribuições de Charlot sobre a relação com o saber.

Em seus estudos Charlot (2009) busca compreender o sujeito como um ser humano social e singular. Ao explicar a relação com o saber, ele esclarece:

[...] relação com o saber é indissociavelmente social e singular. É o conjunto (organizado) de relações que um sujeito humano (logo singular e social) mantém com tudo o que depende da ‘aprendizagem’ e do saber: objecto, ‘conteúdo de pensamento’, actividade, relação interpessoal, lugar, pessoa, situação, ocasião, obrigação, etc., ligadas de certo modo à aprendizagem e ao saber (CHARLOT, 2009, p. 15, aspas do autor).

Portanto, na relação há com o saber, um sentido antropológico, sociológico e subjetivo: aprende-se algo em um momento particular da vida como sujeito inscrito na história da espécie humana; aprende-se algo como sujeito social e como sujeito singular (CHARLOT, 2000).

Ao refletir sobre a relação com o saber e o ambiente, podemos inferir que aprendemos ou reaprendemos, buscamos defesas, fazemos rearranjos, afetivos ou de sobrevivência humana, se a realidade da natureza assim o exige.

Natureza e homem são realidades imbricadas: o homem fala da natureza e de si mesmo. Fala do vínculo, fala do que herdou e do legado que vai deixar para outra geração. Fala da sua relação com a natureza e da sua relação consigo mesmo. O homem transforma a natureza. E nesse movimento transforma a si mesmo e o faz em um processo histórico e social, individual e coletivo. “A Natureza não é um objeto com o qual o homem se defronta: além de ser um conjunto de recursos para sua sobrevivência, ela é um conjunto de significados e de sentidos, conscientes e inconscientes” (CHARLOT, 2013, p. 238).

Aprender é, pois, uma necessidade humana. É atividade central no processo de construção do ser humano, que envolve se tornar um membro da espécie humana, “[...] cada indivíduo natural torna-se humano ao ‘hominiza-se’ através de seu processo de vida real no âmago das relações sociais” (CHARLOT, 2000, p. 52). A partir das contribuições do autor, podemos refletir que esse aprendizado é produzido nas relações com o meio, com os objetos, com as pessoas, com a natureza e com o mundo.

Nesse sentido, são também objeto de saber as experiências com o rio Doce construídas pelos estudantes em sua vivência fora do espaço escolar. As discussões apresentadas por Charlot (2001, 2008, 2009) possibilitam refletir que vários lugares e várias pessoas são fonte

da nossa aprendizagem. Aprendem-se coisas importantes e válidas com os outros (vizinhos, amigos, familiares, professores) e em diferentes lugares (a rua, o bairro, o rio, escola a natureza, os grupos juvenis, as igrejas, a mídia, as associações de bairro, os movimentos sociais, as cooperativas, os sindicatos).

A escolha do rio Doce como objeto de saber de estudantes está ancorada no pressuposto de que ele vive no imaginário e na realidade da vida que circula não somente em Governador Valadares e seu entorno, mas também em toda a bacia hidrográfica. O desastre da Samarco atingiu tudo e todos: pessoas, peixes, animais, plantas, água, natureza, identidades, culturas, modos de vida. No discurso da era virtual podemos dizer #somostodosatingidos!

Portanto, na escola campo desta pesquisa, estão sujeitos (estudantes e profissionais da escola) atingidos pelo desastre, como moradores do município de Governador Valadares, que dependem exclusivamente da água do rio Doce captada pelo SAAE para abastecimento da população.

Em relação ao rio Doce, esses sujeitos carregam uma experiência específica, que pode evocar os afetos ou os receios quanto ao rio atingido pelo desastre provocado pelo rompimento da barragem de rejeitos de Fundão. Por outro lado, a temática ambiental é pauta no debate escolar, mediante a intencionalidade posta com o tema transversal “meio ambiente” na educação básica, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o que demonstra sua importância em todas as disciplinas. Portanto, essa temática deve integrar o repertório de conhecimentos escolares (BRASIL, 1998).

Vale destacar que em 2010 o município de Governador Valadares assumiu como política de educação municipal a educação integral em tempo integral, com a ampliação da jornada escolar de oito horas de atividades diárias para todas as crianças e os adolescentes matriculados na educação infantil e no ensino fundamental.²

A implantação da Escola em Tempo Integral foi orientada por diretrizes curriculares organizadas em quatro cadernos. O caderno 1 faz uma apresentação geral da proposta; os cadernos 2, 3 e 4 apresentam os eixos temáticos que compõem a matriz curricular da escola em tempo integral: eixo da Identidade e da Diversidade; eixo da Comunicação e das Múltiplas Linguagens; eixo do Protagonismo e da Sustentabilidade. Conforme o caderno 1, a estratégia curricular é “[...] o desenvolvimento social e o respeito à diversidade para o desenvolvimento sustentável” (GOVERNADOR VALADARES, 2009, p. 5). Em todos esses cadernos é

² Sobre a educação integral em tempo integral e sobre a relação dos jovens com o saber e a escola na Escola em Tempo Integral, sugerimos conferir Charlot e Souza (2016).

explorada a relação com os laços de pertencimento para com a cidade, visando o desenvolvimento sustentável. E o caderno 4 coloca em pauta o meio ambiente (GOVERNADOR VALADARES, 2009). Portanto, de modo explícito, a questão ambiental compõe o currículo das escolas da rede municipal. Assim, a transversalidade posta pela temática ambiental nos PCN e a presença dessa temática na ETI justificam a escolha do campo e dos sujeitos participantes deste estudo.

A escola campo de pesquisa se localiza na zona rural próxima da cidade e recebe estudantes de várias localidades do campo. Por isso, é considerada uma escola do campo pelas diretrizes da educação do campo (BRASIL, 2012). É uma escola de pequeno porte, organizada em tempo integral, onde estão matriculados 144 alunos distribuídos em classes de educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental. A turma do 9º ano do ensino fundamental dessa escola é composta por 16 estudantes: 10 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, na faixa etária entre 13 e 17 anos. Essa turma foi escolhida porque os estudantes supostamente vivenciaram um tempo maior como estudantes da ETI, já que todos os estudantes estudam na ETI desde a sua implantação.

Para captar o olhar dos estudantes sobre o rio Doce, utilizamos o “balanço de saber”, instrumento adaptado a partir da proposta de Bernard Charlot (2009). O “balanço de saber” consistiu na demanda da elaboração de um texto por parte dos estudantes, no qual eles foram convidados a narrar sua experiência com o rio Doce (o que aprenderam sobre o rio, com quem aprenderam, onde aprenderam, o que consideram importante nessa aprendizagem, e o que ainda gostariam de aprender).

A partir desse enunciado, os 16 estudantes que foram convidados a elaborar o texto e aderiram à proposta, redigiram seu balanço de saber. Os balanços de saber foram lidos como um texto único, e consideramos que eles apresentavam um discurso sobre as vivências com o rio Doce centradas na experiência deles com as pessoas e os lugares, entre os quais, a escola. Portanto, era possível captar nos balanços uma regularidade do grupo (CHARLOT, 2009) sobre o ambiente, com destaque para o rio Doce.

Buscamos captar no texto a regularidade dessas experiências com base na leitura dos balanços, que nos indicou que a relação desses estudantes com o saber se entrelaça nas relações com as pessoas e com o ambiente, relações marcadas pelo desastre.

Tudo o que os estudantes dizem ter aprendido se refere ao vivido e às relações sociais, culturais e políticas no e do ambiente onde vivem. Eles também dizem de si, pois pessoa, natureza e ambiente se entrelaçam nas tramas da vida.

OLHARES SOBRE O RIO DOCE

*[...] O curso de um rio, seu discurso-rio, chega raramente a se reatar de vez;
Um rio precisa de muito fio de água para refazer o fio antigo que o fez
(João Cabral de Melo Neto)*

“Que é hoje a relação dos jovens com a natureza”? (CHARLOT; SILVA, 2005, p. 70). Esta é uma pergunta que fazem os autores citados, ao refletir sobre a educação ambiental. Eles destacam a importância da relação das pessoas com a natureza. Portanto, compreender o olhar dos estudantes sobre o ambiente é retomar essa pergunta e buscar se aproximar das subjetividades a partir de seu lugar de vivência como trama da vida, da natureza e da cultura.

As relações pessoas-ambiente se apresentam em diferentes graus, formas e percepções por meio da afetividade, laços e apego, sentimentos, emoções e saberes cuja referência são os lugares onde vivem, onde nasceram, onde trabalham, onde circulam socialmente.

Charlot (2000, p. 30) afirma que a pesquisa sobre a relação com o saber envolve uma leitura positiva da realidade que se liga “[...] à experiência dos alunos, à sua interpretação do mundo, à sua atividade”. O que nos interessa, neste estudo, é praticar uma leitura da percepção da realidade que nos propomos analisar, a fim de compreender – a partir da vivência dos estudantes na escola e em outros espaços – as aprendizagens que circulam na escola e nos enfrentamentos cotidianos com a questão da água. Nessa leitura, buscamos apreender os olhares e os significados dos estudantes sobre o rio, sobre o ambiente e sobre o modo como ecoam esses saberes e significados na formação de um sujeito engajado na defesa da vida que o circunda.

A enunciação de uma das estudantes entrevistadas pode ser evocada para demarcar essa relação de vínculo: “O rio Doce. O rio Doce faz parte da minha infância” – é o fio do rio, rio afeto, lembrando João Cabral de Melo Neto. Se essa estudante retoma sua infância, para em seguida apresentar o cenário do rio após o recente desastre ambiental, os olhares que predominam nos demais textos são recortados pela vivência do desastre. Nesse vivido, eles nos apresentam percepções e saberes sobre o desastre, sobre seus efeitos na vida das pessoas e nos apresentam posicionamentos críticos.

Assim, o desastre da Samarco demarca uma relação com o rio Doce como objeto de saber, conforme podemos observar nos fragmentos a seguir:

Eu sei que a barragem de Mariana estourou e fez um grande estrago no rio. O estrago foi tão grande que a água não dá nem pra reutilizar porque ficou suja de resto de minério, de lixo, etc. Os animais, as plantas que viveram lá acabaram morrendo. Agora um dos maiores rios do Brasil está totalmente destruído (Estudante, feminino, 13 anos).

O rio Doce. Em novembro de 2015, estourou uma barragem em Mariana, MG,

com rejeitos de minério, poluindo vários rios, entre eles um dos principais e maiores do Brasil, o rio Doce (Estudante, feminino, 15 anos).

A narrativa dos estudantes no balanço sempre começa com a referência ao desastre, embora o enunciado do balanço busque evocar saberes sobre o rio pautados na aprendizagem dos sujeitos ao longo da vida, inclusive a vida escolar.

Após situar o fato desastre, os estudantes passam a narrar os seus efeitos sobre a população e o meio ambiente:

Eu sei que a barragem rompeu em Mariana... o rio sujou com minério e barro, e os peixes morreram, e todo mundo ficou com medo de beber a água (Estudante, masculino, 14 anos).

Eu sei que a barragem estourou e poluiu nosso rio, e encheu ele de minério... Agora todas as pessoas ficam com medo de consumir a água cheia de minério (Estudante, feminino, 13 anos).

Eu sei que aconteceu um desastre no rio Doce que foi uma grande poluição e foi muito ruim porque morreram muitos peixes e gente que ficou sem casa por causa da barragem que estourou e muita gente ficou sem água pra beber (Estudante, masculino, 17 anos).

E um dia a barragem de Mariana já não suportou o peso da água e rompeu, e lá se foram algumas toneladas de água, destruindo tudo pela frente, incluindo casas, lagoas, e principalmente o rio Doce localizado em Governador Valadares e responsável pela sustentabilidade, de milhares de pessoas (Estudante, feminino, 14 anos).

O rio Doce é um dos maiores rios do território brasileiro, mas depois que ele foi atingido pela água contaminada, ele está bem mais sujo e as pessoas não podem mais se banhar em suas águas. Os peixes que habitavam o rio, todos morreram. As pessoas foram totalmente prejudicadas pelo desastre ambiental (Estudante, feminino, 14 anos).

Portanto, nos dizeres dos estudantes, circulam saberes que tomam o rio como parte do ambiente natural e relevante para o município de Governador Valadares e região. Além disso, há um reconhecimento da importância do rio como um dos maiores do País. O impacto do desastre, bem como o rompimento da barragem de Fundão e a contaminação da água, são pontos comuns apontados pelos balanços.

Os saberes dos estudantes encontram eco em estudos que se dedicam a problematizar os efeitos das atividades mineradoras no Brasil e as resistências construídas pelas populações atingidas (ZHOURI; OLIVEIRA *et al.*, 2018). Tais saberes denunciam o desastre da Samarco em toda a sua magnitude: o rompimento da barragem, a destruição ambiental, a perda de vidas humanas e os impactos ainda não mensurados em relação ao rio Doce.

Como parte de uma população atingida pelo desastre, os estudantes destacam nos

balanços o rio como fonte de vida e sobrevivência, denunciando a contaminação do rio com metais pesados que deixam a água imprópria para o consumo humano e de animais. Relembrem famílias de pescadores e grupos indígenas que tinham o rio como fonte de subsistência e sobrevivência.

A poluição do rio doce foi uma coisa muito triste, uma coisa que prejudicou muitas pessoas, e também vai ficar marcada na vida de muitos, principalmente na vida de quem precisa muito do rio Doce, tem pessoas que perderam familiares por causa da água (Estudante, masculino, 13 anos).

Eu sei que a água do rio Doce foi poluída pela barragem da Mariana que estourou, e ficou com muita lama, e os índios não sabiam o que fazer, e eles tinham que pescar para manter a família, e eles ficaram preocupados com o que iam comer e também o que iam beber (Estudante, masculino, 15 anos).

Ao lembrar dois grupos de atingidos pelo desastre – pescadores e indígenas –, os estudantes mostram conhecer a marca afetiva da relação de tais comunidades com o rio. Essa marca também comparece em estudo feito por Losekann (2018) com pescadores capixabas atingidos pela barragem:

[...] Desde o dia 5 de novembro eu nunca mais entrei dentro d'água. Eu tenho uma tristeza quando eu olho para esse rio aí que era a minha vida! Era a minha vida, era a minha vida. Levantar de manhã 4 horas da manhã, 5 horas da manhã, vir aqui e entrar no meu barquinho e descer por aí, né?! Dar uma pescadinha, armar um anzol, ou sair mesmo de varinha aí pegar umas iscas e ir num poço para vocês pegar um peixe, né? E a gente tinha essa vida e agora a gente perdeu isso tudo. Agora a gente... a gente tem agora é depressão! Foi o que a gente tá ganhando é doença, é pressão alta, é depressão, é tudo, porque a gente fica nervoso. [...] Até a história nós perdemos! Agora vocês vai contar para um neto seu, que está agora com 6, 7 anos..., daqui a 3, 4 anos... fala: – Ah, eu fui pescador, eu peguei tal peixe, e aqui deu muita tainha, surubinha, robalo, cascudo, jundiá, bagre. E aí ele fala: – Mas, e aí vô, como é que fica... como é que era esses peixes? Você não tem nem fotografia para vocês mostrar de um peixe desses! [pausa de 3 segundos] né? ... Quer dizer, você perdeu a sua história! [pausa 2 segundos] A enchente levou embora a sua história, embora... e nós ficamos aqui... perdidos (José de Fátima, Seu Fatim, entrevista realizada em setembro de 2016) (LOSEKANN, 2018, p. 83).

Com relação aos indígenas Krenak, que vivem no Vale do rio Doce com uma população aproximadamente de 500 pessoas, as informações disponíveis no Arquivo Nacional do Ministério da Justiça, registram que “[...] o Rio Doce, que banha sua área tradicional, é sagrado para os Krenak, além de sua importância para subsistência como fonte de pesca”.³

³ Os Krenak são considerados os últimos Botocudos, povo de língua Jê, que, expulsos do litoral pelos Tupi, deslocaram-se em direção ao interior, alcançando os vales dos rios Doce, Mucuri e Jequitinhonha. O rio Doce, que banha sua área tradicional, é sagrado para os Krenak, além de sua importância para a subsistência como fonte de pesca. Os atuais remanescentes Botocudos compõem diversos subgrupos, resultado da sucessiva redução de suas terras, desapropriações e de relações interétnicas com outros grupos indígenas com os quais

Desse modo, o rio se mostra como fonte de vida e de sobrevivência para as pessoas. E fonte de morte após o desastre. De maneira recorrente, os dizeres citam a ligação das pessoas com o rio, as famílias que sobreviviam da pesca, a água que abastecia a região. Como fonte de morte, a morte dos peixes e das plantas, a contaminação da água com minério, a falta de água para beber, a perda do rio pelos indígenas que sobreviviam da pesca e da utilização da água para manutenção da sua cultura.

Proliferam os prejuízos e os efeitos na vida das pessoas, das comunidades, das etnias e são percebidos e denunciados nos textos dos balanços de saber. Cabe destacar que, embora os balanços não apresentem de modo explícito os aspectos identitários e culturais na relação desses estudantes ou desses grupos com o rio, é importante considerar no debate ambiental que é na nossa relação com o ambiente que somos forjados como sujeitos humanos (SAUVÉ, 2005; LEFF, 2009).

Uma estudante (feminino, 14 anos) afirma em seu texto que “[...] a poluição do rio Doce foi uma coisa muito triste, uma coisa que prejudicou muitas pessoas e também vai ficar marcada na vida de muitos”.

Os textos dos balanços apresentam a solidariedade – que é vista no fragmento acima – com o rio e com a população atingida. Nesse sentido, cabe refletir sobre a importância da Educação Ambiental no contexto do desastre, uma vez que ela contribui

[...] para a formação de um espírito crítico e de um indivíduo solidário com os demais seres humanos, as demais espécies vivas e o planeta Terra quando, ao mesmo tempo, ensina conteúdos científicos a respeito da relação do homem com o seu meio ambiente e dá a refletir sobre a profundidade, a complexidade e as ambiguidades dessa relação (CHARLOT, 2013, p. 251).

Também é recorrente nos textos dos balanços a denúncia sobre a empresa mineradora responsável pela barragem que se rompeu. A Samarco é citada como responsável e causadora dos prejuízos às pessoas e à natureza.

Em novembro de 2015, a barragem da Samarco estourou, e o rio ficou poluído com rejeito de minério, várias famílias eram sustentadas com a pesca, mas depois a barragem estourou, os pescadores não tiveram como recorrer. Eu lembro que vários pescadores fizeram várias rebeliões de protesto. A Samarco pagou um pouco de dinheiro (Estudante, feminino, 14 anos).

No contexto desencadeado pelo desastre, foi gerada uma situação desestabilizadora em

viveram. Identificados como Krenak (Borun), constituem hoje uma população aproximada de 500 pessoas. Disponível em: <<http://arquivonacional.gov.br/br/component/tags/tag/povo-krenak.html>>. Acesso em: jun. 2018.

relação à água, com extensas filas para receber a água mineral disponibilizada pela mineradora Samarco no município de Governador Valadares, imediatamente após o rompimento da barragem de Fundão e da chegada da lama ao rio Doce. Também podemos destacar as ações da população junto ao Ministério Público, a mobilização dos Krenak e de outros grupos, por exemplo, os pescadores, como relembra o texto do balanço. O texto ainda faz referência a uma indenização à população no valor de mil reais por pessoa disponibilizada pela Fundação Renova, criada para reparar os danos causados pelo rompimento da barragem. Entretanto, para receber o valor, cada pessoa devia declarar que não entraria com nenhuma ação judicial responsabilizando a empresa.⁴

Nesse sentido, observamos que os estudantes relatam o desastre e suas consequências, mas se posicionam com pouca criticidade em relação à situação das comunidades, das pessoas e do ambiente diante do desastre da barragem de Fundão. Os discursos refletem diferentes ideias, significados e valores em relação ao rio Doce. Mas a nota comum a todos é a afirmação da amplitude do desastre e suas consequências para as pessoas na sua dimensão antropológica, nos costumes e modos de vida para o ambiente e todos os organismos vivos.

Ao discutir sobre a importância da Educação Ambiental e seus desdobramentos na prática educativa, Reigota (2009) evita uma postura naturalista e enfatiza a dimensão política que ela deve assumir na escola. O meio ambiente é um território no qual os indivíduos se relacionam, e

[...] a Educação Ambiental deve procurar favorecer e estimular possibilidades de se estabelecer coletivamente uma ‘nova aliança’ (entre os seres humanos e a natureza e entre nós mesmos) que possibilite a todas as espécies biológicas (inclusive a humana) a sua convivência e sobrevivência com dignidade (REIGOTA, 2009, p. 14).

Em seus estudos, Charlot (2000, 2001, 2009) destaca, na relação com o saber, importância da fonte das aprendizagens, ou seja, com quem os sujeitos aprendem (amigos, família, escola, etc.). Embora o enunciado do balanço de saber intencionalmente estimulasse a resposta sobre com quem os estudantes aprenderam o que eles sabiam sobre a água e o rio, um estudante relata o jornal televisivo assistido por ele em companhia da avó, como fonte dessa

⁴ No dia 21 de novembro de 2016, a Justiça concedeu liminar em Ação Civil Pública proposta pelo Ministério Público de Minas Gerais (MPMG), que questiona cláusulas abusivas do Termo de Transação, Quitação e Exoneração de Responsabilidade utilizado pela Fundação Renova, na Fase 1 do Programa de Indenização Mediada (PIM) para a população de Governador Valadares atingida pelo rompimento da barragem de Fundão, operada pela Samarco. Disponível em: <<https://www.mpmg.mp.br/comunicacao/noticias/justica-concede-liminar-para-afastar-clausulas-abusivas-em-acordos-de-indenizacao-dos-atingidos-pelo-rompimento-da-barragem-de-fundao-em-governador-valadares.htm#.XBB6O2hKjIU>>. Acesso em: dez. 2018.

aprendizagem.

Eu sei que no dia que eu estava em casa chegou a hora da minha avó ver jornal, ela estava vendo jornal aí chegou a notícia de que a barragem tinha estourado e saiu destruindo casas de madrugada pelo rio abaixo. Já faz 14 anos que eu moro aqui e nunca tinha acontecido isto aqui, eu fiquei assustado, com medo de chegar aqui onde eu moro (Estudante, masculino, 14 anos).

Nos balanços de saberes, há lacunas com relação a esse debate na escola. Nos textos não são feitas referências aos conteúdos e ao aprendizado das disciplinas escolares sobre o rio nem menção aos debates gerados na escola nos processos vivenciados após o rompimento da barragem de Fundão. Os saberes e o aprendizado são remetidos às mídias, às relações sociais, às mobilizações da comunidade. A ausência de referência da escola como fonte de aprendizagem sobre o rio Doce, no contexto atual, quando vivemos os efeitos deletérios do desastre, nos preocupa, pois a Educação Ambiental possibilitaria a compreensão do fenômeno, bem como o esclarecimento sobre suas causas e suas consequências, além de desencadear posicionamentos políticos.

Provocados por Charlot e Silva (2005), retomamos a pergunta feita no início deste texto: Qual a relação desses estudantes com a água e o rio?

Essa relação apresenta a marca do desastre e o reconhecimento da gravidade desse processo, que tem gerado impacto na vida das pessoas, dos seres vivos e não vivos e em toda a natureza. A poluição da água com metais pesados é confirmada nos balanços, embora convivamos com a informação do poder público local de que a água do rio Doce, tratada pelo SAAE, é boa para o consumo humano. O rio é citado como muito importante para as pessoas e o ambiente, como fonte de vida para o abastecimento de água para o consumo humano e de animais. As relações com o rio são de afeto, são simbólicas, de vivência dos acontecimentos e solidárias com os grupos afetados.

CONCLUSÃO

Ao concluir o presente trabalho, refletimos sobre a educação como um conjunto de processos socioculturais. E como pesquisadores atingidos pelo desastre provocado pelo rompimento da barragem de rejeitos da mineradora Samarco, afirmamos que, mesmo quem não se banhou no rio Doce, quem não pescou ao largo, quem não navegou de canoa ou balsa numa travessia de margem, quem não usufruiu do ar fresco misturado nas águas, quem não frequenta suas margens, quem não participou efetivamente dos movimentos contra a mineradora, até mesmo quem não fez nada disso tem uma relação com o rio Doce.

Os olhares dos estudantes, por meio dos balanços de saberes, mostram que o fato de

viver no campo e não ser moradores ribeirinhos não foi determinante para que o rio comparecesse como objeto de saber. Talvez pelo próprio desastre, que colocou centralidade na preocupação com a água consumida pela população e, de certo modo, trouxe uma visibilidade, ainda que indesejada, para o rio Doce.

Os balanços de saberes mostram que todos os estudantes foram marcados pelo desastre. As referências à aprendizagem deles sobre o rio são marcadas pelo convívio com o ambiente e com as pessoas na comunidade. Os saberes ambientais dos estudantes são território de vida, são território das relações com as pessoas e ambiente, são território das subjetividades individuais e coletivas, são território das intersubjetividades, que ampliam o campo de conhecimento por meio do vivido, do apreciado, do olhado, do sentido como perda.

Os resultados e as discussões apresentados neste artigo nos fazem refletir sobre a importância da relação com o ambiente como fonte de aprendizagem, que pode ser construída na relação intersubjetiva do sujeito com o ambiente, atravessada pelos afetos e pelas experiências dos sujeitos, nas quais comparecem as relações com o outro.

De modo especial, nos fazem refletir sobre a importância da Educação Ambiental, transversalizando as práticas escolares no sentido fortalecer os laços identitários e debater o desenvolvimento sustentável, como preconiza a ETI. Mas de modo especial, em uma dimensão política, nos processos desencadeados por agressões à natureza e às pessoas, como os vivenciados após 5 de novembro de 2015 por um enorme contingente de grupos e populações que vivem às margens do rio Doce.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Laudo técnico preliminar:** impactos ambientais decorrentes do desastre envolvendo o rompimento da barragem de Fundão, em Mariana, Minas Gerais. Brasília, DF: IBAMA, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do campo:** marcos normativos. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** meio ambiente/saúde. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CHARLOT, B. (Org.). **Os jovens e o saber:** perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHARLOT, B. **A relação com o saber nos meios populares:** uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic, 2009.

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

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

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

CHARLOT, B; SILVA, V. A relação com a natureza e educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Org.). **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 65-76.

CUNHA, A. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

FELIPPE, M. *et al.* Acabou-se o que era doce: notas geográficas sobre a construção de um desastre ambiental. In: MILANEZ, B.; LOSEKAN, C. (Org.). **Desastre no Vale do Rio Doce**: antecedentes, impactos e ações sobre a destruição. Rio de Janeiro: Folio Digital, letra e imagem, 2016. p. 125-159. Disponível em: <<http://www.global.org.br/wp-content/uploads/2017/02/Milanez-2016-Desastre-no-Vale-do-Rio-Doce-Web.pdf>>. Acesso em: 14 jlh. 2018.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LEFF, E. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. **Educação e Realidade**. v. 34, n. 3, p. 17-24, 2009.

LOSEKANN, C. “Não foi acidente! ”. O lugar das emoções na mobilização dos afetados pela ruptura da barragem de rejeitos da mineradora Samarco no Brasil. In: ZHOURI, A. R. O. *et al.* (Org.). **Mineração**: violências e resistências - um campo aberto à produção de conhecimento no Brasil. Marabá. PA: Editorial iGuana; ABA, 2018. Disponível em: <http://www.aba.abant.org.br/files/20180308_5aa16473d6197.pdf>. Acesso em: 20 jnh. 2018.

MELO NETO, J. C. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999.

MINAS GERAIS. SEDRU. **Relatório**: avaliação dos efeitos e desdobramentos do rompimento da Barragem de Fundão em Mariana-MG. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <www.urbano.mg.gov.br/images/NOTICIAS/2016/relatorio_final.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

POVO Krenak. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Krenak>>. Acesso em: jun. 2018.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. (Org.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 18-44.

SOUZA, Maria Celeste dos Reis Fernandes; CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na Escola de Tempo Integral. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, nº 4, p. 1071 – 1093, out./ dez. 2016.

ZHOURI, A. *et al.* (Org.). **Mineração: violências e resistências - um campo aberto à produção de conhecimento no Brasil**. Marabá, PA: Editorial iGuana; ABA, 2018. Disponível em: <http://www.aba.abant.org.br/files/20180308_5aa16473d6197.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

Submetido em: 19.10.2018

Aceito em: 23.11.2018

Publicado em: 30.12.2018

A TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER DE BERNARD CHARLOT: ALGUMAS APROXIMAÇÕES COM PAULO FREIRE E ELENOR KUNZ

THE THEORY OF THE RELATIONSHIP WITH THE KNOWLEDGE OF BERNARD CHARLOT: SOME APPROXIMATIONS WITH PAUL FREIRE AND ELENOR KUNZ

¹Luciana Venâncio

Membro da Repères (<http://redereperes.wixsite.com/reperes>) Pós-doutora em Educação, Professora Adjunta - Universidade Federal do Ceará (UFC) - Instituto de Educação Física e Esportes - Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Universidade Federal do Rio Grande Norte (UFRN)

Contato do autor principal

luciana_venancio@yahoo.com.br | (11) 97287-4034
Avenida Minas Gerais, 700 sala 406, Centro.
Governador Valadares, Minas Gerais MG, 35010-151

A TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER DE BERNARD CHARLOT: ALGUMAS APROXIMAÇÕES COM PAULO FREIRE E ELENOR KUNZ

THE THEORY OF THE RELATIONSHIP WITH THE KNOWLEDGE OF BERNARD CHARLOT:
SOME APROXIMATIONS WITH PAUL FREIRE AND ELENOR KUNZ

¹Luciana Venâncio

Resumo

O objetivo deste artigo foi compartilhar parte do processo de mediação de uma mesa temática que reuniu professoras-pesquisadoras de diferentes áreas do conhecimento, que apresentaram um panorama de investigações realizadas na Argentina, no Brasil e no Uruguai, com foco na teoria da relação com o saber.

Palavras-chaves: Relação com o saber. Educação física. Escola pública.

Abstract

The purpose of this article was to share part of the mediation process of a thematic panel that brought together researchers from different areas of knowledge, who presented one panoramic view of research carried out in Argentina, in Brazil and in Uruguay, focusing on the theory of the relationship to knowledge.

Keywords: Relationship to knowledge. Physical education. Public school.

Resumen

El objetivo de este artículo fue compartir parte del proceso de mediación de una mesa temática que reunió a profesoras-investigadoras de diferentes áreas del conocimiento, que presentaron un panorama de investigaciones realizadas en Argentina, en Brasil y en Uruguay, con foco en la teoría de la relación con el saber.

Palabras claves: Relación con el saber. Educación física. Escuela pública.

Résumé

Le but de cet article était de partager une partie du processus de médiation d'un groupe thématique réunissant des chercheuses de différents domaines scientifiques, qui ont présenté un panorama des recherches menées en Argentine, au Brésil et en Uruguay sur la théorie du rapport au savoir.

Mots clés: Rapport au savoir. Éducation physique. École publique.

INTRODUÇÃO

No dia 21 de setembro de 2018, uma tarde de sexta-feira ensolarada, durante a edição do XII Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade (Educon-UFS)¹, véspera do início da primavera no hemisfério sul, fomos reunidas e mobilizadas Adriana Marrero, Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, Soledad Vercellino, Rosemeire Reis e eu, Luciana Venâncio, pelo professor José Dilson Beserra Cavalcanti. Dilson, por sua vez, foi incentivado pelo professor Bernard Charlot e coordenou a proposta de uma mesa temática, que consideramos ser um marco histórico a respeito das pesquisas que tratam da teoria (noção) da relação com o saber. A mesa configurou a programação do evento com o título *A relação com o saber: panorama das pesquisas na Argentina, Brasil e Uruguai*.

¹ Programação disponível em: <http://educonse.com.br/xiicolquio/default.asp?ac=4>. Acesso em: 28 dez. 2018.

A mim foi conferida a tarefa de mediar essa mesa, por meio do diálogo com as professoras sobre os seus países de origem. Ter a responsabilidade dessa mediação para demarcar o início da inclusão de um eixo novo na programação do Educon – *Eixo 28 - Relação com o Saber* – foi um privilégio e uma satisfação. A proposta do eixo tratou explicitamente dos elementos da teoria da relação com o saber, que nos fez mobilizar saberes para que, juntas, pudéssemos aproximar algumas perspectivas e situar os contextos de nossas falas².

A minha fala situada partiu do lugar que ocupo como professora-pesquisadora de educação física escolar desde 2005. Naquele ano “descobri” as possibilidades da relação com o saber, no livro *Mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação* (CHARLOT, 1979), para chamar a atenção ao compromisso e à relevância social do componente curricular educação física, atrelado a um projeto político e pedagógico na escola (VENÂNCIO, 2005; VENÂNCIO; DARIDO, 2012).

Charlot (1996) destacou que na fundação da escola laica, a laicidade não significa neutralidade, pois é necessário assumir uma postura política. Assim, no nosso encontro à véspera da primavera, pudemos sinalizar e situar o nosso posicionamento em defesa de uma educação que se preocupe com as pessoas, com a humanidade e compreenda como os sujeitos, em seus modos e tempos-próprios, relacionam-se com o(s) saber(es) enquanto enfrentam e desvelam o mundo em que vivem, ao mesmo tempo em que aprendem sobre o mundo e com ele, bem como aprendem sobre si mesmos(as) e os(as) outros(as).

A relação com o saber e os elementos que configuram uma possível teoria (ou noção) vem sendo estudada na educação física por pesquisadores(as) com diferentes perspectivas e preocupações, tanto com a formação inicial e permanente de professores(as), quanto com os(as) professores(as) e os(as) alunos(as) como sujeitos implicados nos processos de ensino e de aprendizagem da educação física na educação básica (FIGUEIREDO, 2005; SCHNEIDER; BUENO, 2005; VENÂNCIO, 2014; VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019; SO; BETTI, 2018).

Em Venâncio (2014), realizei algumas aproximações entre elementos da teoria da relação com o saber, alguns pressupostos freireanos e a proposição teórico-metodológica crítico-emancipatória. Essas aproximações partiram, respectivamente, de produções de Bernard Charlot, Paulo Freire e Elenor Kunz. Aproximações que apresentei, brevemente, durante o processo de mediação da mesa e que procuro detalhar um pouco mais nas páginas seguintes. Como disse inicialmente, faço isso sob uma perspectiva de quem ensina e pesquisa o campo da

² Os demais textos que foram abordados na mesa temática fazem parte deste dossiê. A perspectiva situada do “lugar de fala” de cada pesquisadora foi inspirada por Ribeiro (2017).

educação física escolar em contexto brasileiro.

A Educação é um fenômeno universal ancorado em pressupostos e em evidências da condição própria da humanidade (ARENDR, 2001). Ao mesmo tempo, a condição humana é constituída pela singularidade dos diferentes processos educativos que são desencadeados em diversos espaços e com tempos próprios. A partir da tensão entre a universalidade e a singularidade, temos a condição de compreender a existência de diferentes olhares que buscam enxergar aspectos imprescindíveis desse fenômeno na vida de cada ser humano.

Portanto, os processos educativos se concretizam a partir de relações humanas, que caracterizam a docência como profissão baseada em interações (TARDIF; LESSARD, 2014). E por ser um processo humano, as interações educativas carregam toda a intencionalidade dos sujeitos em relação a alguma coisa que desejam fazer para mudar suas vidas ou daqueles(as) com quem convivem. Não obstante, um determinado processo educativo pode ser desencadeado, já que é relação, a partir de algo, de alguém, ou pode ser movido por uma intenção. Nesse processo de enleamento de relações, descobrimos alguns “nós” tensionados na tessitura de pistas, fendas, lacunas, brechas e enveredamos por caminhos desafiadores no campo de investigação educacional.

Cada escolha por um caminho é desafiadora no sentido que o ser humano busca a si mesmo quando quer (re)encontrar o(a) outro(a) ao caminhar, sendo que o nosso caminhar foi surpreendido por desvios necessários.

Nesse âmbito a educação, como processo singular, intencional e desafiador, tem suas fronteiras redesenhadas dinamicamente pelos fios das relações. Esses “fios preciosos” nos convidam a deixar de olhar em perspectiva individual ou unilateral – para uma única direção – e olhar também com os olhos da experiência do(a) outro(a), que provocam e aumentam o nosso campo de visão – para olhar, atentar, reparar, ver melhor, mais longe e com mais profundidade. Dessa maneira, podemos compartilhar aquilo que procuramos: o sentido pleno de aprender durante a nossa existência. Esse aprender é situado, pois parte da nossa própria condição de ser humano, que existe e vive em um mundo pré-determinado. No entanto, a nossa condição humana, de eterno ser (inacabado) em relação a alguma coisa (objeto) ou a alguém, coloca-nos diante de um mundo que precisa ser apreendido, apropriado, compreendido e questionado constantemente.

Há espaços e tempos que o próprio ser humano inventou, e ainda inventa, para “validar, referendar e ratificar” as suas percepções das realidades. A escola é um espaço/tempo criado pelo ser humano que pode vir a satisfazer parte de suas necessidades existenciais, pois é um lugar também de encontro. Algumas necessidades humanas foram sendo supridas no processo

histórico civilizatório. A criação, o aprimoramento, a utilização e a importância da linguagem é o exemplo mais óbvio, porém não o mais simples.

A humanidade criou sistemas de signos e códigos como a linguagem escrita, falada, pictórica, expressiva, corporal, digital etc., que forneceram elementos para sistematizar toda a gama de conhecimentos que nomeamos como históricos, matemáticos, linguísticos, corporais, artísticos, científicos, biológicos, químicos, físicos, sociológicos, antropológicos, filosóficos etc. Nós, seres humanos, produzimos conhecimentos desde o primeiro momento em que interpretamos alguma coisa, e assim produzimos significações. Desde então, continuamos a significar (quer dizer, produzir signos) incessantemente. Porém, o sentido próprio da nossa significação ainda requer novas atribuições para nos apropriarmos do mundo, pois vivemos em relação e isto traz novos sentidos reais e concretos à nossa existência.

Equivocadamente, circula a ideia de que o(a) professor(a) “apenas ensina” e o(a) aluno(a) “apenas aprende”. Como se cada um desses processos não fosse complexo e como se cada sujeito fosse o(a) único(a) responsável por um desses pólos – do ensinar ou do aprender – e o processo ocorresse em “mão única”: do ensino para a aprendizagem, ou seja, aquele que ensinou (o/a professor/a) encontrará automaticamente um(a) receptor(a), aquele(a) que aprendeu (o/a aluno/a). Mas esquecemos de refletir a respeito: aquele(a) que ensinou quis ensinar o quê, com qual intenção? E aquele que aprendeu, aprendeu o quê, como, com que intenção? Qual importância atribuíram? Qual é o desejo do(a) aluno(a) enquanto aprende? Qual é o desejo do(a) professor(a) enquanto ensina?

Na tentativa de contribuir com algumas respostas provisórias para tais questionamentos, é importante entender como as diferentes áreas do conhecimento têm procurado minimizar as tensões dos seus campos de investigação e, ao mesmo tempo, compartilhar os “achados epistemológicos”.

As diferentes proposições teórico-metodológicas da educação física (SANCHES NETO; BETTI, 2008) ainda não deram conta da necessidade de pensar o(a) estudante – da Educação Básica e do Ensino Superior – como sujeito concreto da sua própria aprendizagem. Arrolo com isso as possibilidades de aproximar os conceitos de Charlot (2000, 2005) – referentes às relações com o saber propostas a partir da sociologia do sujeito – aos conceitos de Freire (2002) sobre práticas educativas, e à concepção crítico-emancipatória e o conceito de Se-Movimentar propostos por Kunz (2004, 2006).

CHARLOT, FREIRE E KUNZ: APROXIMAÇÕES PRELIMINARES À TEORIA DA RELAÇÃO COM O SABER

A partir de meados da década de 1980, o discurso que a escola deveria ser de todos(as) tornou-se recorrente. Para muitas crianças e muitos(as) jovens frequentar uma escola é a conquista de um direito. E se o direito precisa ser conquistado é porque não é garantido. No caso brasileiro, isso é imensurável quando olhamos para as diferentes realidades do país, marcadas por desigualdades sociais e econômicas, frutos de nossa herança histórica, social e política.

Essas desigualdades estruturais, por sua vez, permitem concordar com os questionamentos feitos por Charlot (2000), a respeito dos motivos que conduzem certos sujeitos, mesmo em condições sociais e econômicas desfavoráveis, a acumular experiências de sucesso escolar. O “normal” (como expectativa mais frequente) seria que acumulassem experiências de fracasso escolar. As preocupações de Charlot com o(a) aluno(a), tratado como sujeito, instigaram-me a recorrer a Freire (2002, 2005) por ser, no meu entendimento, quem deixou mais evidente a preocupação com o(a) educando(a) e a especificidade da realidade brasileira, confundida visceralmente com a realidade vivida pelo próprio autor.

Apesar da diferença de nacionalidade, Charlot e Freire convergem em aspectos fundamentais nesta investigação: o ser humano como sujeito que nasceu para aprender e a dimensão política da educação.

Portanto, para melhor compreender o processo educativo do ponto de vista das demandas políticas, recorrerei à apresentação breve de alguns elementos que compõem a teoria da relação com o saber, proposta por Charlot, e alguns princípios de uma prática educativa crítica e autônoma que impliquem também o(a) educando(a), propostos por Freire. Na sequência, apresentarei alguns pressupostos que são importantes para a educação física escolar, colocando também em perspectiva de aproximação a proposição crítico-emancipatória, defendida por Kunz.

DIÁLOGO ENTRE CHARLOT E FREIRE: SUBJETIVIDADE E CRITICIDADE

A preocupação central dos trabalhos de Charlot remete à questão do sucesso e fracasso escolar de alunos(as) oriundos(as) de famílias de diferentes camadas sociais e imigrantes em território francês. Seus trabalhos ganharam o território brasileiro a partir dos anos de 1970, com destaque para a primeira tradução e a publicação do livro *A mistificação pedagógica* (CHARLOT, 1979). Fica evidenciado, naquela obra, que no discurso pedagógico (tradicional ou construtivista) há uma mistificação ideológica porque não se fala da realidade concreta vivida pelos(as) alunos(as). Há uma denúncia significativa do descompasso entre o discurso teórico pedagógico, a prática educativa e a realidade social. Charlot preocupa-se com a

educação sob o viés social e político, bem como com o sentido atribuído ao saber. A respeito do mascaramento da significação política na educação, o autor destaca que:

A pedagogia apresenta, sem cessar, a educação como processo cultural e oculta assim a significação social e política da educação. De fato, a educação não tem apenas consequências políticas. É social e politicamente determinada. Não são simplesmente os resultados da educação que são políticos, é também o próprio processo educativo. Se a educação tem consequências políticas, é mesmo precisamente, porque é determinada politicamente. Mascarando a significação política interna da educação, a pedagogia não é vítima de um erro, de um esquecimento ou de uma negligência; de fato, ela funciona como uma ideologia. A pedagogia camufla ideologicamente a realidade econômica, social e política da educação por trás de considerações culturais, espirituais, morais, filosóficas, etc. O que ela mascara, antes de tudo, é a significação política da educação numa sociedade onde se vivia a dominação de classe, é a influência exercida sobre a educação pela divisão social do trabalho e pela luta de classes (CHARLOT, 1979, p. 30).

Charlot (1996) aborda o significado que os(as) alunos(as) atribuem à escola e aos saberes. Os saberes que são aprendidos sob a conotação estritamente escolar não têm vinculação com as realidades vividas pelos(as) alunos(as), pois expressam uma “vida idealizada” e projetada constantemente para o “futuro”. Os processos que ocorrem e estruturam a vida escolar são marcados por um “vir a ser” no futuro, ao passo que a relação com o saber é vivida em vários momentos, ou seja, não acontece em uma única etapa, já que o ser humano é um ser obrigado a aprender para ser. O período de escolarização que os(as) estudantes vivem na escola é um desses momentos, é uma dessas etapas. Um período em que cada sujeito lança mão de determinados saberes, que, quando aprendidos, podem ser ressignificados diante de exigências não escolares.

Percebe-se uma preocupação de Charlot com a tradicional projeção ao futuro (o vir a ser), uma denúncia preocupante com o esvaziamento do “aqui e o agora”, que constitui as possíveis experiências dos sujeitos. Por isso, Charlot defende uma sociologia do sujeito, que permita ao(à) aluno(a), que é ao mesmo tempo uma criança ou um(a) adolescente, confrontar-se com a necessidade de aprender conhecimentos diversos. Assim, um sujeito é para Charlot (2000, p. 33):

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

O ser humano é um ser de relações, que se dão em âmbitos diversos ao longo da vida, como na família e na escola. Ambos são locais de aprender, não resta dúvida. Entretanto, a escola, tradicionalmente um local onde se pressupõe que pessoas aprendam “coisas” que só

poderiam ser aprendidas no ambiente escolar, é questionada por Charlot, quando destaca que não existe o fracasso escolar, o que existe são alunos(as) que vivem situações de fracasso quando estão na escola.

Considerando o que é ser um sujeito *no* mundo, para Charlot (2000, p. 78) a relação com o saber “é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também, como espaço de atividades, e inscreve-se no tempo”.

Algumas relações interdependentes permeiam essa relação que é estabelecida entre os sujeitos no mundo com o saber e que contribuem para a atribuição de sentido e significado por parte daqueles(as) que aprendem, que Charlot denomina: (i) relação epistêmica com o saber; (ii) relação identitária com o saber; e (iii) relação social com o saber. Tais relações são essenciais para compreender que o mundo que se apresenta para o ser humano necessita ser percebido, compreendido e apropriado por ele(a) próprio(a) dentro de um conjunto de significados. A linguagem se insere dentro desse conjunto de significados (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019).

Então, as relações que um(a) aluno(a) tem com um(a) professor(a) podem ser previamente determinadas na sua tipologia: são relações com o seu saber, com o seu profissionalismo, com o seu estatuto institucional, com a sua pessoa. Ambos(as), nessa relação, podem atribuir outros sentidos a essa relação definida, em princípio, como relação de saber (CHARLOT, 2000).

Não obstante, Charlot (2005) ressalta uma preocupação com os processos de globalização que assolam os processos formativos dos(as) professores(as) quando estes(as) não se consideram capazes de reconhecerem suas potencialidades educativas a partir do próprio trabalho. Isto desviaria ainda mais os(as) professores(as) do encontro das origens do que fundamenta o seu trabalho na escola: a perspectiva colaborativa de situar coletivamente os processos didático-pedagógicos e políticos que constituem o ambiente profissional na escola.

A respeito dos processos formativos profissionais, a mobilização docente no exercício da profissão é destacada quando Charlot (2012, p. 12) usa a expressão “professor(a) de saber”, associado aquele(a) professor(a) que ensina o(a) aluno(a) “a entender o mundo, entender a vida, responder a perguntas”. Charlot afirma que o(a) professor(a) de informação está historicamente morto(a), porque pode tornar-se facilmente monitor(a) de equipamentos eletrônicos ou televisivos, já que não pode mais fazer concorrência com o *Google*. E diante desse contexto de descarte, de valorização da informação rápida, sem sentido, nos faz um alerta:

[...] nunca antes como hoje foi tão necessário o professor de saber: o professor que ensina como mobilizar, encontrar, avaliar a informação, como agrupar as informações para criar saberes, etc. Na nossa sociedade, precisamos urgentemente, inclusive do ponto de vista econômico, de professores de saber (CHARLOT, 2012, p. 20).

O trecho a seguir faz convergir as ideias de Charlot (1979) com as de Freire (2005), ao criticar a postura da pedagogia que alega o sentido cultural como único importante para a educação, em detrimento da significação política e, sobretudo, da significação de classe social:

A educação tem, portanto, um sentido, ao mesmo tempo sociopolítico e cultural. Tomar consciência da significação social e política da educação é compreender que a cultura do indivíduo é determinada pelas realidades econômicas, sociais e políticas. Mas não é assim que a pedagogia, isto é, a teoria da educação, julga a educação. Ela considera ao contrário, que a situação social do indivíduo é uma consequência de sua formação cultural, e que se pode conceber a cultura do indivíduo sem referência direta às realidades sociais. A cultura é, para ela, um processo intelectual, moral religioso, estético, etc., que, certamente, tem consequências sócio-políticas, mas que não é, por natureza, um fenômeno social e político (CHARLOT, 1979, pp. 27-28).

Nessa direção, há associação com os princípios que sustentam os pressupostos defendidos por Freire de uma educação crítica e libertadora, marcada pela dialogicidade e pela intencionalidade entre sujeitos em busca da própria consciência (de existir) e da emancipação para compreender e interpretar como estabelecem o seu diálogo com o mundo e, por que não dizer, com a (própria) relação com o saber.

Freire (2006) defendia a ideia de que o ato de estudar não deveria ser um ato único e exclusivo de consumo (de ideias), mas de criação e recriação constante. Esse “ato de estudar” remete às reflexões e ao encaminhamento de questões, fruto de problematizações feitas em terrenos reais, comprometidas com a vida própria e a de outros sujeitos.

É a partir do mundo e com o mundo, no entendimento de Freire (1983), que o ser humano pode objetivar-se, distinguir-se entre um(a) e outro(a). Uma das características de um ser de relações, como o ser humano, é a capacidade de refletir sobre si mesmo(a), sobre a própria realidade. A realidade deve ser objeto do próprio pensamento e do conhecimento colocado em ação. Isto o(a) torna um ser capaz de relacionar-se, de sair de si; de projetar-se nos(as) outros(as), de transcender, diferenciar órbitas existenciais distintas de si mesmo(a).

O ser humano trava na e com a própria realidade uma infinidade de relações que se encontram na ordem da espécie humana. Relações essas caracterizadas pela pluralidade, criticidade, consequência e temporalidade. A pluralidade existe na medida em que o ser humano responde aos amplos desafios do mundo de modo diverso. Para cada desafio ou conjunto de desafios há respostas diferentes, ocorrem mudanças no modo de responder, ou seja, existe uma pluralidade na própria singularidade da resposta. O ser humano, ao captar os dados obtidos nas suas respostas, define os critérios de sua própria realidade para transcender, discernir, separar

existências, distinguir-se etc.

A raiz da consciência do ser humano está na capacidade de discernir a própria história e a cultura por meio de uma temporalidade tridimensional - o ontem, o hoje e o amanhã. Contudo, o confronto com e na sua realidade gera consequências. O ser humano interage nas situações de modo não passivo, pois é capaz de criar e recriar na medida em que se integra e dá consciência à sua temporalidade. Assim, reconhece-se como um ser de domínios, que é capaz de atribuir sentidos. Nessa mesma direção, Freire (2002, p. 46) defendeu que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. E a “outredade” de “não eu”, ou do “tu”, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.

Do ponto de vista ontológico e epistemológico, Freire (2002, p. 55) sugere que o ponto de partida para a compreensão das práticas educativas deveria ser a tomada de consciência do inacabamento do ser humano:

Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre homens e mulheres o inacabamento se tornou consciente.

O inacabamento ou inconclusão são expressões utilizadas por Freire (2002) que convergem com as ideias de Charlot (2000, p. 52), quando o último afirma que o ser humano ao nascer é obrigado a *aprender para ser*; para Charlot é essa a essência fundante da humanidade que deveria ser considerada por qualquer teoria da educação.

E na lógica da experiência, Freire (2002) destaca sabiamente que pensar em ensino, em autonomia e em saberes necessários à prática educativa exige do(a) professor(a) (bem como implica o(a) aluno(a)): rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos(as) educandos(as); criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento; reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do(a) educando(a); bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos(as) educadores(as); apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões;

saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo e querer bem aos(às) educandos(as).

Há um chamamento, de posicionamento político, de resistência contra toda forma de opressão para a necessidade do ser humano pensar a própria condição de existir. Essa condição pode ser compreendida a partir de duas perspectivas de educação apontadas por Freire: a antidialógica e a dialógica. A saber, a antidialógica preconiza uma educação “bancária” pautada na conquista, na divisão para manter a opressão, na manipulação e na invasão cultural. Já a perspectiva dialógica evidencia a necessidade da co-elaboração, da união, da organização e da síntese cultural entre os sujeitos a partir do mundo. De acordo com Freire, o grande desafio proposto para a educação brasileira é prover os(as) alunos(as) com a condição para saltar de uma educação bancária almejando uma educação libertadora e emancipatória:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (FREIRE, 2002, pp. 28-29).

Esse cotejamento pode levar o(a) aluno(a) a compreender que ele(a) não é uma coisa, um depósito de conteúdos sem sentido, mas sim um sujeito com um corpo próprio “consciente” que intenciona (deseja), tensiona (provoca tensão) e atribui sentidos ao mundo.

Para Freire (2005, p. 77) a educação problematizadora é uma “via de mão dupla”, diferente da educação bancária, que é uma “via de mão única”, por que a primeira procura responder “à essência do ser da consciência, que é sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existencia a comunicação”. Nessa direção, a educação problematizadora se dá no sentido daquilo que Charlot (2000) denomina de saberes intelectuais a serem dominados pelos(as) alunos(as), como conteúdos que precisam ser concretizados na relação com sujeitos que se engajam, movidos(as) por um desejo para aprender.

Na sequência, alguns aspectos que podem aproximar Charlot e Freire de Kunz são enleados.

DIALOGO DE CHARLOT E FREIRE COM KUNZ: O SUJEITO CRÍTICO E AUTOR DO PRÓPRIO MOVIMENTO

As várias proposições teórico-metodológicas da educação física elaboradas a partir de meados da década de 1980, durante a abertura política com a redemocratização do país, surgiram em um contexto que permitiu à área uma maior criticidade e rigor na formação dos(as)

professores(as) e nas investigações científicas.

Kunz (2004, 2006) diferenciou-se dos(as) demais autores(as) da educação física ao propor uma interpretação do movimento humano baseada na subjetividade e na intencionalidade do sujeito, ancorado na teoria dialógica do movimento humano, de características antropológicas (BUYTENDIJK, 1956; GORDIJN, 1968; TAMBOER, 1985), e com fundamento na fenomenologia de Merleau-Ponty (1999).

As ideias freireanas exerceram importante influência na elaboração da proposição crítico-emancipatória (KUNZ, 2004), assim como Kunz influenciou e tem influenciado muitos(as) autores(as). Há novas possibilidades de conceber o movimento humano e também novas concepções para a educação física escolar, dentre as quais vale destacar o trabalho de Betti et al. (2007, 2010, 2015), Gomes-da-Silva (2010, 2012) e Ghidetti et al. (2013).

Ao tecer severas críticas sobre a educação física e o sistema educacional brasileiro, Kunz (2004) evidenciou a percepção das discrepâncias existentes no plano social e político. Ao posicionar-se a respeito de que tanto o sistema educacional público quanto a educação física deveriam apoiar-se em pressupostos sociais e políticos que subsidiassem novas concepções de ensino e de educação, Kunz reforçou um entendimento sobre a definição da verdadeira função da escola e da educação física na escolarização. A esse respeito, Kunz assim se expressa:

Esta função só será alcançada quando o solipsismo prático predominante perder o seu poder e se adotar uma concepção de ensino que entende a Educação Física como mais um espaço da práxis social, em que a comunicação e a reflexão crítica relacionadas com a globalidade da estrutura sócio-política e econômica sejam possíveis e necessárias (KUNZ, 2004, p. 132).

Assim como Freire (1983, 2005), Kunz (2004) alerta que anunciar e encaminhar mudanças educacionais deve ser uma tarefa sob responsabilidade daqueles(as) que podem considerar as particularidades da cultura brasileira e da respectiva situação socioeconômica dos diferentes contextos e realidades. Essa crítica de Kunz (2004) vai na direção de uma educação física desatrelada da “invasão cultural” (FREIRE, 2005) e de um ideal esportivo aceito de forma acrítica, que não corresponde à nossa realidade cultural, social e humana. E, ao concordar com o desmascaramento que deve ser feito à educação bancária, aos processos adaptativos e à domesticação dos interesses dos(as) oprimidos(as), em favor de uma educação libertadora e emancipatória, Kunz (2004, p. 135) estabelece que:

[...] a Educação jamais pode ser neutra, o que significa dizer: ou ela conduz à domesticação ou à libertação. Há sempre uma influência mútua entre Educação e Contexto Social, o que faz com que nas interações entre Educador-Educandos exista sempre uma relação dialética de “adaptação e resistência”. Um processo de ensino que deve conduzir à libertação tem como tarefa inicial procurar interpretar e mudar esta relação.

Freire (apud KUNZ, 2004, p. 145) identificou nessa estrutura uma “sociedade fechada”, à qual corresponde uma “cultura do silêncio” caracterizada, essencialmente, pela restrição das possibilidades expressivas e pelo “medo de liberdade” de seus(as) integrantes. A educação “bancária” contribui, dessa forma, para a manutenção daquela estrutura social. A sua superação somente concretizar-se-ia através da leitura crítica da realidade social, que no campo pedagógico é possível a partir de processos dialéticos entre educador(a)/educando(a), na medida em que a compreensão de mundo dos sujeitos passa a ser analisada e entendida como objeto de conhecimento de toda ação educativa.

Para Kunz (2006), a busca pela superação tem sentido crítico emancipatório, pois expressa um processo interminável de questionamento e libertação de condições limitantes e coercitivas impostas pelo sistema social. Kunz (2006) propõe uma discussão pedagógica pautada na fenomenologia e questiona para que serve a educação física que é ensinada na escola. O autor parte do que denominou de pedagogia “crítico-emancipatória”, que tematizasse, explicitasse e favorecesse os aspectos educacionais do movimento humano, e que atribuísse sentidos/significados (inter)personais presentes no jogo, no esporte, na luta, na ginástica, na dança etc., a partir do conceito do Se-Movimentar:

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

Tal proposição exige um maior discernimento, pois ela explicita a mudança de paradigma que se dá quando comparada às outras concepções, nas quais o movimento é enfatizado de modo objetificado, ao invés da valorização do sujeito que se movimenta. Evidencia-se nessa concepção o referencial das ciências humanas, tão caro qualitativamente à educação física, que engendra uma melhor compreensão e aprofundamento dos princípios defendidos: valorização do sujeito que se movimenta, subjetividade e intencionalidade do sujeito que se movimenta, e relação de sentido/significado.

A subjetividade – aquilo que é singular, que é particular, que só a pessoa vive ou percebe – é entendida por Kunz (2004) como processo por meio do qual o ser humano se desenvolve no contexto social concreto, mantendo uma relação tensa entre um “ser social” e um “ser individual”. Nesse processo, os indivíduos encontram-se e confrontam-se com os mecanismos

hegemônicos que os(as) desafiam e pressionam para uma forma de desenvolvimento estereotipado. Essa asserção de Kunz é essencial, pois permite perceber as visões e pressupostos semelhantes perseguidos tanto por Charlot quanto por Freire. O movimento humano, do ponto de vista antropológico, precisa ser interpretado como um diálogo entre o ser humano e o mundo, no qual o ser-que-se-movimenta deve ser analisado de forma integral:

O Se-Movimentar é, assim, interpretado como uma conduta humana, onde a Pessoa do “se-movimentar” não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para com o Mundo, que configura aquele “acontecimento relacional”, onde se dá o diálogo entre Homem e Mundo. O Se-Movimentar é, então, uma conduta significativa, um acontecimento mediado por uma relação significativa (TAMBOER, 1985 *apud* KUNZ, 2004, p. 174).

Tudo aquilo que o ser humano cria de acordo com a sua conduta, os seus comportamentos, bem como as resistências a essas condutas e ações, podem ser considerados como cultura de movimento.

Nesse sentido, a cultura de movimento e o Se-movimentar não são coisas independentes, na lógica da educação física de características crítico-emancipatórias, já que o universo que compõe a cultura de movimento restringe, alimenta e condiciona ao mesmo tempo o Se-movimentar de cada sujeito. Ou, como nos sugerem em convergência Charlot (2000) e Freire (2002), o ser humano, por ser inacabado, por precisar aprender, por precisar atribuir sentido a própria vida, pode colocar-se em relação ao mundo em movimento próprio:

[...] o movimento humano, nesta perspectiva do Se-Movimentar, é entendido como uma conduta de atores numa referência sempre pessoal-situacional. Portanto isso só pode ser um acontecimento relacional dialógico. A compreensão de dialógico neste contexto leva ao entendimento que nesta conduta é considerado um sujeito que se relaciona a algo exterior a ele. Eu me comporto dialogicamente com algo exterior a mim pelos meus movimentos. Eu ofereço uma resposta ao que me é interrogado e recebo respostas às minhas interrogações. Estas respostas realizam-se quando me movimento, conferindo ao diálogo uma significação subjetiva e objetiva. Neste diálogo, pelo movimento, constitui-se um mundo, um mundo no seu “ser-assim” para mim, ou seja, o nosso mundo subjetivo (KUNZ, 2000, p. 2).

Assim, orientado por uma proposição de viés crítico e emancipatório, Kunz procura desvencilhar da prática educativa da educação física o tradicional e predominante aspecto funcional ou instrumental de abordar o corpo e o movimento, ambos destituídos de subjetividade, ou seja, sem sujeito.

Nesse sentido, a “crítica”, na lógica de Kunz (2004), é a capacidade – do sujeito – de conseguir questionar e analisar as condições e a complexidade de diferentes realidades de forma fundamentada, permitindo, com isso, uma constante (auto)avaliação racional do envolvimento objetivo e subjetivo no plano individual/situacional. Já o caráter “emancipatório” é entendido como um processo interminável de engajamento do sujeito na libertação das condições

limitantes de suas capacidades racionais críticas e, com isso, também de todo o seu agir no contexto sociocultural e esportivo.

APROXIMAR AS FRONTEIRAS PARA IMPEDIR A CONSTRUÇÃO DE MUROS QUE SEGREGAM SABERES

É bem verdade que existe algum consenso entre as diferentes proposições teórico-metodológicas quanto aos conteúdos tradicionais da educação física, tais como o jogo, a brincadeira, o esporte, a ginástica, a luta e a atividade rítmica, que necessitam ser (re)organizados, sistematizados e receber o adequado tratamento pedagógico para compatibilizar-se com as finalidades educacionais proclamadas. No entanto, ainda existem amplas lacunas na educação física a respeito das polissemias, vicissitudes, singularidades e o tratamento político e pedagógico (VENÂNCIO, 2005) desses elementos da cultura com outras demandas do ambiente (SANCHES NETO et al., 2013). É possível tomar como exemplo as questões de gênero e de sexualidade, de preconceito e de racismo contra as pessoas negras e indígenas, que na ausência de uma discussão mais crítica e aprofundada reforça as desigualdades de acesso e de permanência nos ambientes de ensino (educação básica e no ensino superior).

Como alertou Charlot (2009), a educação física tem a responsabilidade de ensinar o(a) aluno(a) a cuidar do seu próprio corpo. Acrescento que esse ensino precisa ir além do cuidado e da compreensão do funcionamento do organismo humano (bio-anátomo-fisiológico). O cuidar de si e do(a) outro(a) remete a um cuidado de ser seu próprio corpo, como ser expressivo da própria corporeidade em existência com outros(as) a partir de relações de saberes.

Assim, há indícios da necessidade de ressignificar certas experiências que façam sentido para os(as) alunos(as), para que atribuam algum valor às formas educativas escolarizadas com as quais se envolvem e são envolvidos(as), inclusive com a educação física. Muitas “coisas” podem ser aprendidas na vida, e muitas dessas “coisas” enquanto se vive somente podem ser aprendidas na escola, com os(as) professores(as) e com colegas de turma.

Nesse sentido, os meandros da complexidade do ser humano e da relação com o saber coadunam-se ao conceito de Se-movimentar, enquanto movimento próprio de cada sujeito que age e pensa de modo dialógico com o mundo, fazendo emergir condutas consideradas autônomas, criativas e inteligentes que, por sua vez, vão sendo transformadas à medida que o mundo lhe impõe obstáculos a serem respondidos (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019).

Todavia, o mundo acadêmico-universitário e o mundo das escolas ainda estão distantes. Predominam, segundo Betti (2009), as pesquisas na escola (na educação física escolar) e não

com a escola (com a educação física escolar). Por isso, há a necessidade de avançar nas investigações empíricas de interesse educativo, para desvelar que tipos de conhecimentos estão sendo elaborados por professores(as) de educação física e também por alunos(as) que se mobilizam com um ensino crítico e em modos de aprendizagem que façam sentido na apropriação do mundo e no aprender com a própria vida.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A condição humana**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001.

BETTI, M. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí-RS: Unijuí, 2009.

BETTI, M. et al, E. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, pp. 39-53, 2007.

BETTI, M. et al. A proposta curricular de educação física do estado de São Paulo: fundamentos e desafios. In: CARREIRA FILHO, D; CORREIA, W. R. (Orgs.). **Educação física escolar: docência e cotidiano**. Curitiba: CRV, 2010, pp. 109-128.

BETTI, M. et al. In search of the autonomous and critical individual: a philosophical and pedagogical analysis of the physical education curriculum of São Paulo (Brazil), **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 20, n. 4, pp. 427-441, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/DOI: 10.1080/17408989.2014.882891>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

BUYTENDIJK, F. J. J. **Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung: als Verbindung und Gegenüberstellung von physiologischer und psychologischer Betrachtungsweise**. Berlin: Springer, 1956.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHARLOT, B. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**. v. 7, n. 13, pp. 9-25, 2012. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/170/148>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, n. 97, pp. 47-63, 1996.

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

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

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

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, v. 10, n. 1, pp. 89-111, 2004. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2827/1441>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; SHÖR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GHIDETTI, F. F. et al. A presença da fenomenologia na/da teoria do se-movimentar humano (TSMH) brasileira. **Pensar a prática**, v. 16, n. 3, pp. 886-902, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/19554/15257>>. Acesso em 27 dez. 2018.

GOMES-DA-SILVA, E. **Educação (física) infantil: a experiência do Se-Movimentar**. Ijuí-RS: Unijuí, 2010.

GOMES-DA-SILVA, E. **Movimento e educação infantil: uma pesquisa-ação na perspectiva semiótica**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GORDIJN, C. C. F. **Inleiding tot het bewegingsonderwijs**. Bosch en Keuning: Baarn, 1968.

KUNZ, E. Kinein: o movimento humano como tema. **Kinein**, v. 1, n. 1, pp. 1-6, 2000. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/2601/kinein-o-movimentohumano-como-tema>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudança**. 3^a. ed. Ijuí-RS: Unijuí, 2004.

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

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5^a à 8^a série do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 22, n. 1, pp. 5-23, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16678>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

SANCHES NETO, L. et al. Demandas ambientais na educação física escolar: perspectivas de adaptação e de transformação. **Movimento**, v. 19, n. 4, pp. 309-330, 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/41079>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Movimento**, v. 11, n. 1, pp. 23-45, 2005. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/issue/view/221/showToc>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

SO, M. R.; BETTI, M. Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de educação física. **Movimento**, v. 24, n. 2, pp. 555-568, 2018. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/70995/48684>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

TAMBOER, J. W. I. Sich-Bewegen: ein dialog zwischen Mensch und Welt. **Sportpädagogik**, n. 3, v. 2, pp. 60-65, 1979.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 9ª. ed., 2014.

VENÂNCIO, L. **Projeto político-pedagógico e a educação física escolar no processo de construção coletiva**. Rio Claro-SP: Universidade Estadual Paulista, 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade).

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

VENÂNCIO, L., DARIDO, S.C. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 1, pp. 97-109, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1807-55092012000100010>>. Acesso em: 28 dez.2018.

VENÂNCIO, L.; SANCHES-NETO, L. A relação com o saber e a corporeidade em movimento: aproximações com o comportamento inteligente na educação física escolar. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, pp. 125-136, 2019. Disponível em: <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/655/643>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Narrativas e assunções como catalisadores dos percursos metodológicos das relações com o saber na educação física. **International Journal Education and Teaching (PDVL)**, v. 1, n. 2, pp. 82-103, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.31692/2595-2498.v1i2>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

Submetido em: 19.10.2018

Aceito em: 23.11.2018

Publicado em: 30.12.2018

PANORAMA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE RELACIÓN CON EL SABER EN ARGENTINA

PANORAMA OF RESEARCH ON THE RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE IN ARGENTINA

¹Soledad Vercellino

Docente investigadora del Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad (CIEDIS) Universidad Nacional de Río Negro (UNRN) y Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA) – Universidad Nacional del Comahue.

Contato do autor principal

El Caín 234, (8500), Viedma, Río Negro. Email: svercellino@unrn.edu.ar
Viedma, Río Negro, Argentina

PANORAMA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE RELACIÓN CON EL SABER EN ARGENTINA

PANORAMA OF RESEARCH ON THE RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE IN ARGENTINA

¹Soledad Vercellino

RESUMO

A noção de “relação com o saber” tem sido assumida como central em nossa pesquisa, capaz de organizar questionamentos e buscas em torno do problema da aprendizagem. Nesta comunicação, cuja primeira versão foi exposta na tabela desenvolvida no âmbito do XII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade" (Aracaju, setembro de 2018), basearemos porque consideramos uma categoria fértil investigar o aprendizado escolar e suas vicissitudes e explicaremos o desenvolvimento incipiente, mas vigoroso, da noção no campo da pesquisa educacional na Argentina.

Palavras-chave: RELAÇÃO COM CONHECIMENTO; APRENDIZAGEM; PESQUISA EDUCACIONAL.

ABSTRACT

The notion of relationship with knowledge has been assumed as central to our research, capable of organizing questions and searches around the problem of learning. In this communication, the first version of which was exposed in the table 'The relationship with knowledge: research landscape in Argentina, Brazil and Uruguay', developed within the framework of the XII International Colloquium 'Education and Contemporaneity' (Aracajú, Brazil, September 2018), we will base why we consider it a fertile category to investigate school learning and its vicissitudes and we will account for the incipient, but vigorous, development of the notion in the field of educational research in Argentina.

Key words: RELATION WITH KNOWLEDGE; LEARNING; EDUCATIONAL RESEARCH.

RESUMEN

La noción de "relación con el saber" ha sido asumida como central en nuestra investigación, capaz de organizar cuestionamientos y búsquedas en torno al problema del aprendizaje. En esta comunicación, cuya primera versión fue expuesta en la tabla desarrollada en el ámbito del XII Coloquio Internacional "Educación y Contemporaneidad" (Aracaju, septiembre de 2018), basamos porque consideramos una categoría fértil investigar el aprendizaje escolar y sus vicisitudes y explicaremos el desarrollo incipiente, pero vigoroso, de la noción en el campo de la investigación educativa en Argentina.

Palabras clave: RELACIÓN CON CONOCIMIENTO; APRENDIZAJE; INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL.

INTRODUCCIÓN

La noción de relación con el saber la venimos asumiendo como central en nuestras investigaciones, susceptible de organizar los interrogantes y búsquedas en torno a la problemática del aprender.

Una primer versión de esta comunicación fue expuesta en la mesa ‘A relação com o saber: panorama das pesquisas na Argentina, Brasil e Uruguai’ desarrollada en el marco del XII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” (Aracajú, Brasil, septiembre del 2018). Esta mesa, propuesta y coordinada por el prof. Dilson Cavalcanti, con el apoyo del Prof. Bernard Charlot, coordinador general del Coloquio, se realizó en el marco de una serie de colaboraciones e intercambios que investigadores de los tres países latinoamericanos venimos realizando.

En este artículo fundamentaremos por qué consideramos a noción de relación con el saber una categoría fértil para investigar el aprendizaje escolar y sus vicisitudes y daremos cuenta del incipiente, pero vigoroso, desarrollo de la misma en el ámbito de la investigación educativa en Argentina.

La relación con el saber: una categoría para investigar el aprendizaje escolar

El aprendizaje escolar o también llamado aprendizaje formal ha sido objeto de investigación de diferentes disciplinas y desde posiciones epistemológicas y metodológicas diversas. Las ciencias de la educación, la psicología, la psicopedagogía, la sociología, la antropología, la filosofía, la epistemología, la economía, las neurociencias, el campo de la inteligencia artificial, entre otros, se interrogan, investigan y producen conocimiento en torno al aprendizaje y, específicamente, el que acontece en el escenario escolar. Así, la actividad intelectual y emocional involucrada en el aprender, la significatividad socio-cultural y personal de los aprendizajes, los procesos de enseñanza, la mediación subjetiva del docente y de las tecnologías escolares, la cultura y la dinámica de las institución escolar y su función más o menos reproductora y de transmisión ideológica o más o menos emancipadora, el papel de otros agentes socializadores; el análisis epistemológico de la naturaleza, estructura y organización del conocimiento científico y de su traducción en conocimiento escolar y personal; la productividad y eficacia de los factores de aula, escuela y contexto sobre el rendimiento educativo de los alumnos, la base neurobiológica de los procesos de aprendizaje y un largo etcétera, son algunas de las formas en que las ciencias sociales y humanas han abordado la cuestión del aprender y sus vicisitudes.

La ‘caja negra’ (GOOD Y BROPHY, 1990) del aprendizaje, es decir, los denominados –según la corriente o teoría de la cual se trate- como procesos mentales, cognoscitivos, inteligentes, emocionales o afectivos implicados en la apropiación y recreación de los saberes disponibles y dispuestos por lo escolar, ha dado lugar a más de medio siglo de investigación en el campo de la psicología educacional y disciplinas afines.

Tales investigaciones advierten sobre la existencia de diferentes procesos cognoscitivos que se ponen en juego al aprender¹ (BENGOCHEA GARÍN, 2003; COLL Y OTROS 2001). Algunas posturas focalizan en el individuo, exclusivamente en la interacción del sujeto con el objeto de conocimiento y en los procesos de recreación y producción de conocimiento que

¹ Junto a los aprendizajes de naturaleza exclusivamente constructivista, es decir, aquellos que siguen procesos de reestructuración o reorganización de los conocimientos previos y que comportan cambios conceptuales, se identifican aprendizajes de tipo conceptual que permiten interpretar, clasificar y categorizar hechos dentro de un marco conceptual y aprendizajes de información verbal en los que se incorporan datos a la memoria, por ello, son de carácter memorístico, asociativo, mecánico y repetitivo

tienen lugar en el sujeto (perspectiva presente en el conductismo, en algunas aplicaciones piagetianas y en el enfoque del procesamiento de la información). Otras posiciones focalizan en el contexto social donde se produce la situación de aprendizaje (posición iniciada por Vygotsky y continuada, entre otros, por ROGOFF, 1993, BENGOCHEA GARÍN, 2003). Estos trabajos sostienen la tesis de que los procesos psicológicos superiores implicados en el aprender, tienen un origen histórico y social, se dan en situación, en contexto, incluso, aquellos más avanzados, se adquieren en el seno de procesos instituidos de "socialización" específicos como son los procesos de escolarización. También las teorías del aprendizaje por "reestructuración" o constructivistas han puesto el foco en la ocurrencia de ciertos procesos de aprendizaje en el contexto del aula focalizando en los de mediación, en el sentido y pertinencia social de los aprendizajes, etc.

En otros estudios se analiza las características cooperativas o competitivas de los grupos de pares; la influencia de la tarea o contenido, la intervención del adulto educador (ROGOFF, 1993). El carácter social del aprendizaje escolar también ha sido puesto de relevancia en los estudios – psicológicos, didácticos y epistemológicos- que advierten la coexistencia de conocimientos que surgen de procesos, procedimientos y escenarios diferentes, a saber: el conocimiento escolar, el conocimiento científico y el conocimiento cotidiano. El foco en estas investigaciones se ubica en las relaciones que esos conocimientos establecen entre sí en el ámbito escolar: ora de sustitución, ora de yuxtaposición, ora de convivencia más o menos conflictiva (CHEVALLARD, 2000).

También reparan en los procesos de metacognición o autoconciencia sobre los propios aprendizajes: sobre el sí mismo como aprendiente, sobre las actividades o tareas que se realizan, sobre los recursos con los que se cuenta, etc. Esta dimensión reguladora de la metacognición es, según BENGOCHEA GARÍN (2003) objeto de gran parte de la investigación educativa europea.

Finalmente, los estudios refieren a la intervención en el aprendizaje escolar de los genéricamente denominados 'factores personales': se insiste en su relevancia e influencia en los procesos y productos del aprendizaje, así como también en su numerosidad. Aquí se incluyen estilos de aprendizaje y de pensamiento, expectativas y representaciones de sí mismo y de otros, auto concepto y autoestima académicos, etc. (BENGOCHEA GARÍN, 2003).

Ahora bien, en nuestras investigaciones afrontamos el desafío de volver sobre ese complejo campo de problemas que es el aprendizaje escolar, entendido como un trabajo psíquico, singular y situado. Y lo hacemos ayudadas por los aportes heurísticos de las teorías sobre la relación con el saber. Esta noción, que desde hace más de 30 años es utilizada o

invocada en el campo de las investigaciones en educación, permite organizar algunos de nuestros interrogantes y búsquedas y nos permite afrontar el desafío de volver sobre ese complejo campo de problemas que es el aprendizaje escolar, entendido como un trabajo psíquico, singular y situado

Entendemos que la noción de ‘relación con el saber’ cuenta con la capacidad heurística de articular en el análisis del aprendizaje, las relaciones y múltiples influencias e imbricaciones de las dimensiones destacadas por las teorías del aprendizaje escolar, es decir, como el aprender acontece en la encrucijada de diferentes procesos cognitivos y metacognitivos con su anclaje sociohistórico y situacional; el vínculo del sujeto aprendiente con los objetos de aprendizaje; las características epistemológicas de los objetos de aprendizaje; la singularidad del psiquismo de quien aprende.

Se trata de una noción de carácter multidisciplinar, pues los estudios sobre la ‘relación con el saber’ se vienen desarrollando desde el campo del psicoanálisis, la sociología y la didáctica. Asimismo es una noción que ha permitido abordar diversos objetos de investigación: el aprendizaje formal en espacios escolares y, pero también el aprendizaje que acontece en ámbitos no escolares, como el laboral; los procesos de recreación de saberes focalizando en el alumno o en el adulto educador y en diferentes niveles educativos, desde maternal hasta la universidad y los procesos – más bien epistemológicos y didácticos- de transformación de los saberes.

Adicionalmente, los estudios de la relación con el saber, han permitido desarrollar diferentes técnicas de investigación, como por el ejemplo, el denominado ‘método clínico’ en los estudios psicoanalíticos o los ‘balances de saber’ en la propuesta sociológica; técnicas que se vinculan a que esos estudios enfatizan en diferentes dimensiones de análisis: procesos libidinales vinculados al aprender, tipo de actividades intelectuales comprometidas en ese proceso; sentidos adjudicados al saber; formas institucionales de organización y presentación de los saberes, por citar algunas.

No obstante esta diversidad, en todos los casos, con esta noción se intenta “unificar, comprender o explicar lo que atañe a los aprendizajes, los conocimientos y las múltiples dificultades con que se tropieza” (BEILLEROT, BLANCHARD LAVILLE y MOSCONI 1998:44). Los investigadores coinciden en asumir que el aprendizaje escolar, sus vicisitudes y atolladeros, quedan cifrados en la encrucijada entre cierta disposición psíquica constituida en la historia singular de cada sujeto y cierta oferta institucional de saberes, configurada socio-históricamente y significada singularmente.

El estado de la investigación sobre la relación con el saber en Argentina

A partir de la década del 90 se desarrolla una fuerte investigación empírica en el ámbito internacional que indaga la relación con el saber de los alumnos en los diferentes ámbitos del sistema educativo. El rastreo bibliográfico realizado ha permitido advertir que la categoría relación con el saber es desarrollada y cuenta con amplia difusión en Francia y otros países de habla francesa, al punto de registrarse varios eventos académicos y científicos dedicados a su análisis, como es el caso del Symposium “Relación con el saber: del concepto a sus usos”, desarrollado en el marco del Congrès International d’Actualité de la Recherche en Education et en Formation, realizado en Strasbourg en el año 2007 y del Dossier Rapport au savoir de la Revista *Espirit Critique* en su edición del año 2013, codirigido por investigadores de la Universidad Católica del Oeste de Angers, Francia y de la Universidad de Québec Trois Rivières (Canadá).

Entre las investigaciones francófonas dedicadas al desarrollo de la noción, caben citarse a KALALI (2007); MAIRONE (2007); POULIOT ET AL. (2010); VENTURINI, CALMETTES, AMADE-ESCOT y TERRISE (2007); HATCHUEL (2009); GAGNON, (2011); ALLAIN (2011); POGGI Y MUSARD, (2014); C. BEAUCHER, V. BEAUCHER y MOREAU (2013); THERRIAULT, BADER y NDONG (2013); MOREAU (2013), RICHARD-BOSSEZ (2013) y la tunesina MILED (2012). La noción aparece con muy poca frecuencia en la bibliografía en idioma inglés (POULIOT et al., 2010). En idioma español se han identificado investigaciones del país ibérico (HERNÁNDEZ Y TORT, 2009), de Colombia (ZAMBRANO, 2013), Chile (QUILAQUEO y QUINTRIQUEO, 2010; QUINTRIQUEO y TORRES, 2012) y Uruguay (GRIECO, 2013).

En el caso de Brasil, una reciente tesis doctoral (BESERRA CAVALCANTI, 2015), mapea el uso de la noción de relación con el saber en la literatura científica de ese país, estableciendo que la misma es “uma das noções-chave para o estudo e pesquisa de problemáticas ligadas [...] ao campo da Educação e do Ensino, especialmente, de Ciências e Matemática [una de las nociones claves para el estudio e investigación de las problemáticas ligadas al campo de la Educación y de la Enseñanza, especialmente, de las Ciencias y la Matemática] (BESERRA CAVALCANTI, 2015, p.10). El citado estudio permitió relevar un conjunto de 241 tesis, disertaciones, artículos y actas de congresos en cuyo titulado se referencia a la noción. Algunos de los trabajos desarrollados en el ámbito brasilero son: CHARLOT (2013, 2010, 2002, 2000), SOUZA (2017, 2016, 2015), SOUZA Y CHARLOT (2016), FRANCO (2016); MENDES Y BACCON, (2016), DIEB (2015, 2008), TRÓPIA (2015), TRÓPIA Y CALDEIRA (2011), OLIVEIRA (2015), SILVA Y ALMEIDA (2015), LIMA (2015), LIMA,

PASSOS, ARRUDA Y DOHL (2015), CONTI, PASSOS Y ARRUDA (2014), COSTA (2014), LUCAS, PASSOS Y ARRUDA (2013), ARRUDA, LIMA Y PASSOS (2011), BACCON Y ARRUDA (2010), KLEIN, ARRUDA, PASSOS Y ZAPPAROLI (2010), BACCON Y ARRUDA (2015), PASSOS, MARTINS, Y ARRUDA (2005), ARRUDA Y UENO (2005), BETTI, MAFFEI Y USHINOHAMA (2015), BETTI Y USHINOHAMA (2014), MENDES (2015), PARENTI Y REIS (2014), REIS (2013, 2012), POMPEU (2013), FREITAS (2012); NEVES (2012), BICALHO (2009), SILVA Y TEIXEIRA (2009 Y 2007), DA SILVA (2008), BITTAR (2005) Y REGO (2000) .

La radicación de Bernard Charlot en ese país desde hace unos años ha significado un estímulo para el desarrollo de la noción, coronado con la creación de la REPERES: la Red de Pesquisa sobre a sobre a Relação com o Saber (Red de investigación sobre la Relación con el Saber), espacio que se propone promover la investigación sobre la relación con el saber, permitir la comunicación entre los investigadores (formados o principiantes) y proporcionarles apoyo.

Con respecto a la Argentina, se han hallado más de una docena de trabajos, que podemos organizar de la siguiente manera:

Tabla N° 1: Grupos de investigación que refieren a la relación con el saber en Argentina.

Identificación ²	Inscripción institucional	Principales trabajos	Foco de interés
Grupo Patagonia Norte	Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Inclusión y Sociedad (CIEDIS) Universidad Nacional de Río Negro. Centro Regional Zona Atlántica (CURZA) Universidad Nacional del Comahue	VERCELLINO et al, 2018. VERCELLINO, 2015 VERCELLINO, VAN DEN HEUVEL y GUERREIRO, 2014; VERCELLINO, 2014 ANDRADE, 2018; TARRUELLA, 2018 CARDINALE, 2018	Fertilidad teórica de la noción para la investigación de los aprendizajes escolares. Relación con el saber de estudiantes que finalizan la educación primaria. Relación con el saber de estudiantes que ingresan a la universidad.
Grupo Córdoba I	Grupo del Centro de Estudios Avanzados Universidad Nacional de Córdoba	ARCANIO, FALAVIGNA Y SOLER, 2013 FALAVIGNA Y ARCANIO, 2011	Relación con el saber de estudiantes que ingresan a la universidad
Grupo de Didáctica de la Matemática	Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales- Universidad Nacional de La Plata	BROITMAN, 2012a y 2012b; BROITMAN Y CHARLOT, 2014.	Relación con los saberes matemáticos, en particular en la educación de adultos que inician su escolaridad primaria
Grupo Córdoba-Escuela secundaria	Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba	UANINI et al, 2015	Relación con el saber y escuela secundaria, con énfasis en las políticas educativas y curriculares (Uanini et al, 2015).

² Estas formas de nominación se realizan a los fines de identificar grupos o equipos de trabajo, con diferentes niveles de institucionalización y continuidad en sus tareas, pero que en algún momento de su producción han abordado o están abordando investigaciones recurriendo a la potencia heurística de la noción.

Grupo CEM	Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM).	DIKER, 2007; FRIGERIO Y DIKER, 2005	Condiciones de enseñanza que posibilitan otras relaciones con el saber. Análisis de contextos no escolares
Estudios sobre la relación con el saber del docente	Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba Universidad Nacional del Sur.	TENAGLIA, 2011; ARDILES Y BORIOLI, 2010; JURE, 2010; MONETTI, 2003	Relación con el saber disciplinar y con el saber didáctico

Fuente: propia.

A partir de la revisión de literatura realizada³ se advierte que algunas de esas indagaciones son de carácter teórico (en el sentido que GOHIER, 1998; DEMO, 2009 definen este tipo de indagación). Es el caso de los desarrollados por FALAVIGNA Y ARCANIO (2011) y VERCELLINO (2015). Realizan un trabajo más bien descriptivo y da cuenta del devenir de este concepto en las tres escuelas ya referenciadas: indican la red de conceptos propios de cada desarrollo, los principales representantes y grupos académicos que desarrollan investigaciones desde ese concepto (FALAVIGNA Y ARCANIO, 2011), dando cabal idea de que existen diferentes escuelas que desarrollan investigaciones en torno a dicha noción.

Las investigaciones empíricas, por su parte, se referencian en algunas de las tres escuelas ya nombradas o en más de una de ellas. Así TENAGLIA (2011) recurre a los desarrollos que desde la perspectiva psicoanalítica realizan los investigadores del Equipo de la Universidad de París X Nanterre, (BEILLEROT et al., 1998). Por su parte BROITMAN (2012a y 2012b) y BROITMAN Y CHARLOT (2014) harán lo propio con los desarrollos que desde la sociología crítica, realiza el Equipo Escol, en la Universidad París VIII- Sant Denis, en particular Bernard Charlot. Las investigaciones que focalizan en el adulto educador (TENAGLIA, 2011; MONETTI, 2003; JURE, 2010) se apoyan en los desarrollos del Equipo de Irem de Aix-Marseille, (CHEVALLARD, 2000).

A hora bien, más allá de los debates teórico-epistemológicos entre la perspectiva psicoanalítica y la sociológica, no son pocas las investigaciones que conforman sus marcos conceptuales con los aportes de ambas corrientes. Es el caso de los trabajos de MONETTI (2003); DIKER (2007); FRIGERIO Y DIKER (2005); FALAVIGNA Y ARCANIO (2011) y

³ Una primera revisión bibliográfica que analiza los distintos desplazamientos teóricos que se han suscitado con la noción de 'relación con el saber' en su utilización efectiva en trabajos de investigación empírica y teórica desde distintos campos disciplinares puede consultarse en: VERCELLINO (2015). La misma ha sido revisada y ampliada para esta tesis.

ARCANIO, FALAVIGNA Y SOLER (2013).

En relación al contexto educativo en el que desarrollan las investigaciones, si bien la mayor cantidad de investigaciones focalizan en la escuela primaria común (VERCELLINO et al, 2018); también se registran trabajos con alumnos del nivel medio (TENAGLIA, 2011, UANINI et al 2015;), del nivel universitario (MONETTI, 2003, FALAVIGNA Y ARCANIO, 2011 y ARCANIO, FALAVIGNA Y SOLER, 2013), adultos que realizan estudios primarios (BROITMAN, 2012a y 2012b y BROITMAN Y CHARLOT, 2014) e incluso, otras investigaciones (DIKER, 2007; FRIGERIO Y DIKER, 2005; GUERREIRO, 2016) abordará esta noción para analizar procesos educativos en instancias no escolares.

La revisión de esas investigaciones nos permite advertir que algunas de ellas focalizarán el estudio en los procesos, que podríamos denominar, primarios de construcción de la relación con el saber, aquellos que en términos genéricos, se desarrollan en el ámbito familiar. Más apoyados en categorías de la sociología (como la de origen socioprofesional), de la psicología educacional (como las de alianzas co-parentales, valores y estilos educativos familiares) o socioantropológicas (como las de socialización, prácticas socioculturales e interculturalidad) los trabajos reseñados dan cuenta de las marcas –más o menos posibilitadoras- que los procesos de subjetivación (hominización, según CHARLOT, 2008) dejan en la forma en que el sujeto se relaciona con el saber. Asimismo dan cuenta que el ingreso y tránsito por instituciones educativas, con sus propios reservorios de significaciones, lógicas de funcionamiento y exigencias hacia el sujeto, constituyen ocasiones para conmover, interpelar o reforzar las modalidades de relación del alumno con el saber.

Mientras otros (la mayoría) analizarán la relación con el saber del alumno en situaciones de aprendizajes que se desarrollan en instituciones, en su mayoría, escolares, es decir, indagarán la relación con el saber escolar.

La investigación sobre la relación con el saber en la región Patagónica

En la región de la Patagonia Norte, desde el 2013 venimos desarrollando estudios sobre la relación con el saber, enmarcados en tres proyectos de investigación. El primero, financiado por la Universidad del Comahue ha indagado la fertilidad teórica esta noción para la comprensión psicopedagógica de los aprendizajes escolares y sus problemas, identificando y problematizando los distintos desplazamientos teóricos que la misma ha tenido (PI V04/084 CURZA UNComa, 2013); luego, un segundo proyecto, en la misma universidad, denominado “La constitución de la relación con el saber en los alumnos del último ciclo del nivel primario y primero del nivel medio. Viedma, Río Negro” (PI V097 CURZA, UNComa, 2015), buscó profundizar el estudio de la noción y analizar los procesos secundarios de constitución de la

relación con el saber en alumnos pertenecientes a escuelas urbana insertas en sectores de pobreza, identificando los sentidos que éstos otorgan a los saberes escolares y explorando cómo se configura la relación docente – alumno- saberes en el ámbito escolar.

Finalmente, a partir del 2017, exploramos la relación con el saber universitario de los alumnos que comienzan las carreras de ciencias aplicadas de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN). La investigación, que cuenta con el asesoramiento del Dr. Bernard Charlot procura más específicamente: caracterizar en términos socioeducativos a los alumnos ingresantes a esas carreras; identificar qué tipo de actividades intelectuales son demandadas a tales estudiantes al ingresar a las mismas y a cuáles éstos adjudican mayor significancia y reconstruir para ciertos casos los procesos singulares de relación con el saber (PI UNRN, 2017).

En Argentina, donde los textos del CREF fueron traducidos tempranamente y la obra de Charlot más recientemente, las investigaciones sobre la relación con el saber, inicialmente aisladas, se vuelven más numerosas y organizadas.

En mayo del 2018 hemos promovido la conformación de una mesa temática en el VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa 2018 de la Argentina, desarrollado en la ciudad de Cipolletti, Río Negro, titulada: “Los aportes de los estudios sobre la relación con el saber a la investigación educativa”. La misma, coordinada por investigadores argentinos y brasileros, contó con la presentación de 8 trabajos provenientes de distintos centros de investigación.

Asimismo, se ha publicado un libro titulado "La escuela y los (des)encuentros en la relación con el saber" (Editorial UNRN). En el mismo, tal como resalta el Prof. Charlot en su prólogo, procuramos abordar las cuestiones teóricas esenciales dando una muestra del valor heurístico de la noción de relación con el saber en la investigación de campo.

El libro combina la reflexión teórica y la investigación de campo

En relación a nuestras indagaciones teóricas en torno a la noción de relación con el saber: hemos realizado una amplia revisión de las investigaciones que recurren a esa categoría, lo que permite visibilizar los desplazamientos teóricos de la misma y las posibilidades que brinda para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares. Asimismo, hemos propuesto visitar los orígenes psicoanalíticos de la noción en la obra de Jacques Lacan, origen que entiendo ha sido olvidado por gran parte de la investigación en la temática. Esa propuesta es especialmente trabajada por Nora TARRUELLA (2018) quien en su trabajo vuelve a la lectura psicoanalítica para profundizar en la noción de saber y su vínculo con la verdad, sosteniendo como hipótesis que la creencia es una modalidad de relación con el saber cuya

conformación es el saldo de la operación de renegación, de allí su consistencia y resistencia a ser modificada. Lidia CARDINALE (2018) por su parte, explora la controversia entre Bernard Charlot y Françoise Dubet, entendiendo que la misma permite “articular, refinar, modificar, integrar [sendos desarrollos y] constituyen una vía que conduce a revelar dimensiones ocultas y supuestos implícitos” (NUDLER, 2009, p.47) sobre la noción que nos ocupa.

Finalmente, Romina VAN DEN HEUVEL (2016, 2018), propone una indagación epistemológica, inspirada en la propuesta teórico-metodológica de Georges CANGUILHEM (1971, 1975, 2009), analizando los movimientos de conceptos producidos en dos contextos teóricos, disciplinares y sociales diferentes, a saber: el de la relación con el saber del psicoanalista francés BEILLEROT (1996, 1998) y el de modalidad de aprendizaje de la psicopedagoga argentina FERNÁNDEZ (1987).

Las indagaciones empíricas que hemos realizado, son variadas

La investigación de Rocío ANDRADE (2018) analiza la relación con el saber que han construido adolescentes que cursan sus estudios en escuelas secundarias insertas en lof – comunidades – mapuche, mapuche-tehuelche rurales y urbanas de la Provincia de Río Negro. La investigación, un estudio de casos cualitativo, concluye que los saberes y prácticas de saber comunitarios menos fragmentarios, más o menos ocultados, más o menos reivindicados, con escasez de ritos que sostengan su inscripción colectiva e individual (múltiples ceremonias ancestrales se han perdido, otras perduran o han mutado). Las ofertas del sistema educativo, si bien tienen en común haber sido diseñadas para impedir el desarraigo de sus comunidades, de su cultura, son cuestionadas por los adolescentes quienes denuncian el empobrecimiento de la oferta educativa. En ese contexto los jóvenes construyen una particular relación con el saber, que el texto describe minuciosamente.

Un equipo de psicopedagogas nos hemos abocado a los procesos secundarios de constitución de la relación del alumnado con el saber, focalizando en estudiantes que culminan el nivel primario y que inician el nivel medio en escuelas públicas de la provincia de Río Negro. Específicamente se identificaron y problematizaron los sentidos que el alumnado otorga a los saberes escolares, y más en general, a la escuela y a sus trayectos en ella: pasados y futuros. Analizamos tal relación pesquisando, en primer lugar, la relación epistémica con el saber, es decir, explorando con qué tipos de saberes (saberes objetos, actividades, modos de relación) el alumnado interactúa y que procesos de aprendizajes se dan con este (objetivación, apropiación, dominio, etc.). Al considerar que aprender tiene sentido en referencia “a la historia del sujeto, sus relaciones con los otros, a la imagen que tiene de sí mismo y a aquella que quiere dar a los

otros” (CHARLOT, 2008, p. 117), atendimos la dimensión social e identitaria de la relación con el saber (VERCELLINO et al 2017, 2018).

Advertimos que estos alumnos y su contexto escolar jerarquizan como saber fundamental – y condición para la enseñanza de otros saberes- el dominio de las relaciones intersubjetivas en situación: es decir, saberes morales, políticos sobre como vincularse con los otros y consigo mismo en el ámbito escolar y no escolar. Ahora bien, la escuela promueve con estos saberes un modo de relación que se ajusta a lo que CHARLOT (2008) ha tipificado como “objetivación- denominación”. Esto significa que la relación con los saberes relacionales que dispone la escuela lejos de propiciar el dominio, el saber conducirse en situación, el saber actuar, instala al saber relacional en la figura de un saber –objeto, es decir, lo convierte en enunciados normativos sobre el buen conducirse y la relación con los demás. El saber relacional aparece entonces como “un existente en sí, en un universo de saberes distinto del mundo de la acción, de las percepciones, de las emociones” (CHARLOT, 2008, p. 112) que es dónde se aprende a relacionarse con los otros y consigo mismo.

También observamos que los alumnos dominan ciertas actividades propias de lo escolar (la escritura, la tecnología) pero lo hacen bajo cánones, criterios, normatividades no escolares. La escritura no responde a la lengua estándar, el uso de las TIC no es el previsto por el escolar.

En este punto, ante el desafío planteado por organismos gubernamentales y académicos respecto a la necesidad de que los alumnos logren apropiarse de los saberes que el sistema educativo se propone transmitir (POGGI, 2015), nuestra investigación se pregunta ¿la adquisición de qué tipos de saberes (objetos o conocimientos, dominios relacionales o de actividad) promueven las figuras del aprender que propone la escuela? ¿Resultan pertinentes dichas figuras para adquirir los saberes escolares que pretenden enseñar y acreditar? Creemos que estas preguntas pueden reubicarse en otros niveles del sistema educativo. Bajo esa conjetura estamos trabajando hoy en día en el nivel universitario.

Esas preguntas, asimismo, permiten correr el foco del déficit del alumno a la potencialidad de la intervención de la escuela; reconocer que la problemática se ubica no en la ausencia de oferta, sino en la necesidad de repensar la misma en término de las relaciones con el saber que esta promueve; ubicar la centralidad de las figuras del aprender que, más o menos reflexivamente, se promueven en la escuela y analizar que figuras del aprender se han instituido y cómo ellas mismas conspiran contra la posibilidad de aprender.

Estos alumnos solo identifican a la escuela y su familia como los lugares donde se aprende y en dónde se encuentran los adultos referentes del aprender. Los alumnos viven con

intensidad su escolaridad (pasada, presente y futura), al punto que, por ejemplo el pasaje al nivel medio los conmueve e interpela. La imagen de sí que le devuelve su porvenir está signada por la dificultad, la angustia y una demanda de hospitalidad hacia el nuevo espacio escolar.

Pesquisar la relaciones con el saber que los alumnos reconocen como posibilitadoras, de gran valor e interés aun cuando se dan en ámbitos no escolares (como lo son para quienes participaron de esta investigación, el futbol, la música, otros deportes), da pistas de las condiciones necesarias para promover otras relaciones con el saber escolar: ser convocante en “mi mundo” con “otros”; ser un saber hacer de gran valor en la comunidad, ser una vía de reconocimiento, de identificación, ser un significante que hace lazo social.

Como nos advierte CHARLOT (2018), “más que una teoría ya construida, aunque elementos de teorización sean propuestos, "relación con el saber" define una nueva manera de preguntar, una nueva mirada sobre cosas cotidianas que, de cierta manera, "ya se sabe", pero que "uno ya no ve", tal vez un nuevo paradigma. Sin trabajo teórico, el trabajo de campo y la propia expresión de "relación con el saber" pueden perderse en descripciones que son finalmente banales. Sin los datos de campo, el discurso teórico corre el riesgo de atascarse en los debates académicos, sin que se perciba el poder explicativo que la mirada en términos de relación con el saber origina”.

En esa tarea estamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE R. B. **¿Qué relación con el saber construyen adolescentes mapuches en secundarios insertos en comunidades mapuches?** Tesis de pregrado. Universidad Nacional del Comahue. Viedma, Río Negro, 2016.

ARDILES, M. Y BORIOLI, G. Las huellas de la academia en los profesores de profesores. Algunos resultados del trabajo de campo. **Praxis Educativa**, 16(14), pp. 57-65, 2010. Recuperado el 7 de agosto de 2013 de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n14a07ardiles.pdf>

BEAUCHER, C., BEAUCHER, V. Y MOREAU, D. Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir. **Revue Esprit Critique**, 17, pp. 6-29, 2013.

BEILLEROT, J., BLANCHARD LAVILLE, C. Y MOSCONI, N. **Saber y relación con el saber**. Buenos Aires: Paidós Educador, 1998

BENGOECHEA GARIN, P. Aprendizaje escolar: una cuestión de permanente debate, una aproximación a su definición. **Aula Abierta**, 81, 2003.

BICALHO, M. G. P. Y SOUZA, M. C. R. F. Relação com o saber de estudantes universitários: Aprendizagens e processos. *Educação e Pesquisa*, Revista da Faculdade de Educação da

Universidade de São Paulo, 40(3), pp. 617-635, 2014.

BROITMAN, C. *Adultos que inician la escolaridad: Sus conocimientos aritméticos y la relación que establecen con el saber y con las matemáticas* [en línea]. **Tesis de doctorado**. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata, 2012a. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.899/te.899.pdf>

BROITMAN, C. Relación con el saber y recursos matemáticos de adultos que inician la escolaridad primaria. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, 2012b, no 32, p. 39-54.

BROITMAN, C.; CHARLOT, B. La relación con el saber. Un estudio con adultos que inician la escolaridad. **Educación matemática**, 2014, vol. 26, no 3, p. 7-35.

CAVALCANTI, J. D. B. A. *Noção de relação ao saber: história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira*. **Tesis de doctorado**. Área de Concentração: Educação Matemática, Universidad Federal Rural de Pernambuco, Brasil, 2015.

CHARLOT, B. La question du rapport au savoir: convergences et différences entre deux approches. **Savoirs**, (10), pp. 37-43, 2006. DOI: 10.3917/savo.010.0037.

CHARLOT, B. **La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización**. Montevideo: Editorial Trilce, 2008^a

CHARLOT, B. **La relación con el saber. Elementos para una teoría**. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008b.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2000.

COLL, César; MARTÍN, Elena; ONRUBIA, Javier. La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps), **Desarrollo psicológico y Educación**, 2001, vol. 2, p. 549-574.

DA SILVA, V. A. Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para reflexão didática sobre as práticas educativas. **Revista Brasileira de Educação**, 13(37), p. 151, 2008.

DEMO, P. **Elementos metodológicos da pesquisa participante. Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

DIKER, G. Y FRIGERIO, G. ¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno del proyecto DAS. En: **Las formas de lo escolar**, 225-244. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2007.

FALAVIGNA, C. Y ARCANIO, M. Redes teóricas en torno a la relación con el saber. Elementos para el análisis de una noción en construcción. **Revista IRICE (CONICETUNR)**, (22), pp. 7-16, 2011.

FERNÁNDEZ, A. **La inteligencia atrapada**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1987

FRIGERIO, G. Y DIKER, G. Acerca del saber, de la relación de saber y de las condiciones para el aprender. Informe de investigación elaborado para UNESCO/OREALC, 2005. Recuperado el 7 de agosto de 2013 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149270s.pdf>

GAGNON, M. Penser la question des rapport saux savoirs en éducation: clarification et besoin de recherches conceptuelles. **Les ateliers de l'éthique The Ethics Forum. La Revue du CREUM**, 6(1), pp. 30-42, 2011. Recuperado el 7 de agosto de 2013 de http://creum.umontreal.ca/wp-content/uploads/2011/06/pdf_04_Gagnon.pdf

GARNIER, A. Le rapport au savoir de l'enseignant, révélateur du fonctionnement du système didactique. **Journal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport**. l'Institut Universitaire de formation des Maîtres de l'Université Franche12 Comté, 2008. Recuperado el 7 de agosto de 2013 de <http://www.fcomte.iufm.fr/ejrieps/ejournal14/Garnier%20eJ%2014.pdf>

GOHIER, C. La recherche théorique en sciences humaines: réflexiones sur la validité d'énoncés théoriques en education. **Revue des sciences d l'éducation**, 24(2), pp. 267- 284, 1998. Recuperado de <http://id.erudit.org/iderudit/502011ar>

GOOD, Thomas L.; BROPHY, Jere E. **Educational psychology: A realistic approach**. Longman/Addison Wesley Longman, 1990.

GRIECO, L. La dimensión grupal de la relación con el saber. Estudio de un caso en el escenario de la educación superior. **Querencia**, 14, pp. 72-99, 2013. Recuperado el 7 de agosto de 2013 de <http://revista.psico.edu.uy/index.php/querencia/article/view/160/90>

GUERREIRO, M. *La relación de sujetos adultos con el saber corporal en el marco de la enseñanza y el aprendizaje del método pilates*. **Tesis de pregrado**. Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Universidad Nacional del Comahue, Viedma, 2016.

JURE, E. Los docentes noveles y su relación con el saber que enseñan. En **II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia**. Buenos Aires, 2010. Recuperado de http://cedoc.infed.edu.ar/noveles/principiantes/5/INV_5_Jure_LOS_DOCENTES_NO

KALALI, F. Rapport au savoir: bilan sur la place du sujet dans les different travaux. En Symposium: Rapportsau (x) savoir (s): du concept aux usages. Congrès international Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg. 2007. Recuperado el 7 de agosto de 2013 de http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Faouzia_KALALI_422.pdf

MILED, A. B. Éducation familiale et rapport au savoir chez des garçons et des filles tunisiens de première année d'école primaire: une approche interactionniste sociale. **Tesis de doctorado**. Université Toulouse le Mirail, Toulouse II, 2012. Recuperado el 7 de agosto de 2013 de <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00727300/>

MONETTI, E. La relación con el saber didáctico del docente de la Universidad Nacional del Sur. En **Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo**, Vol. 21, pp. 18-19, 2003.

NUDLER, O. **Espacios controversiales. Hacia un modelo de cambio filosófico y científico.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 2009.

POGGI, M. P., Y MUSARD, M. Rapport au savoir en EPS à l'école primaire. **Recherches en éducation.** 2014.

POGGI, M., ALMIRÓN, G., AREA MOREIRA, M., BILAGHER, M., BRENER, G., FUMAGALLI, L., HEPP, P., RAVELA, P. Y TIANA FERRER, A. **Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria: políticas y actores.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPEIPE-Unesco, 2015.

QUILAQUEO, D. Y QUINTRIQUEO, S. Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los *kimches*. *Polis*, 9(26), pp. 337-360, 2010.

QUINTRIQUEO MILLÁN, S. Y TORRES CUEVAS, H. Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1), pp. 16-33, 2012. Recuperado el 3 de febrero de 2014 de <http://redie.uabc.mx/vol14no1/contenido-quintriqueotorres.html>.

RICHARD-BOSSEZ, A. Saisir le rapport aux savoirs en actes à l'école maternelle: éléments de réflexion conceptuels et empiriques. *Rapport au savoir*, 123, 2013.

ROGOFF, B. Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. **Development in context: Acting and thinking in specific environments**, 1993, p. 121-153.

TENAGLIA, G. Los rasgos de la relación con el saber del docente en el espacio de formación profesional (taller) en la enseñanza técnica. Estudio clínico. **Tesis de maestría.** Universidad de Buenos Aires, 2011. Recuperado el 12 de agosto de 2013 de www.filo.uba.ar/contenidos/investigación/institutos/lice/ANUARIO_2011/textos/30.T

TERRIAULT, G., BADER, B. Y NODNG ANGOE, C. L'apport de la notion de rapport(s) au(x) savoir(s) en education aux sciences et en formation initiale et continue des enseignants du secondaire: des exemples au Quebec et au Gabon. **Revue Esprit critique**, (17), pp. 70-94. Universidad de París X 2013. Centre de recherche en éducation et formation. *Parisnante*. Recuperado de: <https://cref.parisnante.fr/>

VAN DEN HEUVEL, R. Movimientos conceptuales en el campo psicopedagógico. Análisis de las relaciones entre conceptos propuestos por Jacky Beillerot y Alicia Fernández. **Tesis de pregrado.** Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Universidad Nacional del Comahue, Viedma, 2016.

VAN DEN HEUVEL, R. Y VERCELLINO, S. La movilidad de conceptos en el campo psicopedagógico: una aproximación a las relaciones entre conceptos propuestos por Jacky Beillerot y Alicia Fernández. *Revista Pilquen*, 12(1), pp. 1-13.2015

VENTURINI, P., CALMETTES, B., AMADE-ESCOT, C. Y TERRISE, A.. Analyse didactique des pratiques de 'enseignement de la physique' un professeur expérimenté. **Aster**, 45, pp. 211-234, 2007. Recuperado el 7 de febrero de 2014 de

<https://www.google.com.ar/#q=Venturini+%2B+Calmettes>

VERCELLINO, S (comp). **La escuela y los (des)encuentros con el saber**. Editorial UNRN, 2018.

VERCELLINO, S. La «relación con el saber»: revisitando los comienzos del concepto. **Revista Pilquen**, 16(11), pp. 1-8, 2014.

VERCELLINO, S. Revisión bibliográfica sobre la relación con el saber. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares. **Revista Electrónica Educare**, 19(2), pp. 53-82, 2015. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/rt/prINTERfriendly/6579/6670>

VERCELLINO, S., VAN DEN HEUVEL, R. Y GUERREIRO, M. Relação com o conhecimento: a revisão da literatura sobre e possibilidades teóricas para a análise psico-educacional da aprendizagem escolar. **Revista Psicopedagogia**, 31(96), pp. 275-288, 2014. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v31n96/05.pdf>

ZAMBRANO LEAL, A. Relación con el saber, fracaso/éxito escolar y estrategias de enseñanza-aprendizaje. **Actualidades Pedagógicas**, 61, pp. 27-43, 2013. Recuperado el 05 de agosto de 2013 de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/2329>

Submetido em: 19.10.2018

Aceito em: 23.11.2018

Publicado em: 30.12.2018

**RELAÇÃO COM O SABER: CONTRIBUIÇÕES PARA
COMPREENDER AS CONTRADIÇÕES QUE SE COLOCAM
NOS PROCESSOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO BRASIL**

**RELATION TO KNOWLEDGE: CONTRIBUTIONS TO
UNDERSTAND THE CONTRADICTIONS THAT ARE PLACED
IN THE EDUCATIONAL PRACTICES AND PROCESSES IN
BRAZIL**

¹Maria Celeste Reis Fernandes de Souza

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão Integrada do Território, Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE. Pesquisadora colaboradora do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade – EDUCON - Universidade Federal de Sergipe.

Contato do autor principal

E-mail: celeste.br@gmail.com

Endereço: Av. Rio Doce, 2449, Ilha dos Araújos, Governador Valadares, MG – 35020-500.

RELAÇÃO COM O SABER: CONTRIBUIÇÕES PARA COMPREENDER AS CONTRADIÇÕES QUE SE COLOCAM NOS PROCESSOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO BRASIL

RELATION TO KNOWLEDGE: CONTRIBUTIONS TO UNDERSTAND THE CONTRADICTIONS THAT ARE PLACED IN THE EDUCATIONAL PRACTICES AND PROCESSES IN BRAZIL

¹Maria Celeste Reis Fernandes de Souza

RESUMO

O texto se propõe a refletir sobre as contribuições da teoria da relação com o saber para compreender os desafios da educação brasileira. Dentre esses desafios, destaca-se a ampliação da jornada escolar diária, com suas contradições e tensões. Explora-se, no texto, a relação com o saber e o tempo de escola, tomando como referência resultados parciais de uma pesquisa que se propôs a compreender a relação com o saber de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental na Escola em Tempo Integral (ETI). Os dados apresentados foram coletados por meio do “balanço de saber” (CHARLOT, 2009) e entrevistas. A análise concentra-se no tempo de estudo, e os resultados indicam pouca mobilização para o estudo em casa, mas se envolvem em aprendizagens que possibilitam ampliar o que se aprende na escola. As conclusões evidenciam que o mais tempo de escola, no modo como se propõe no Brasil hoje, via Programa Novo Mais Educação, apresenta contradições ao tomar como foco competências e habilidades visando aferição de desempenho em avaliações sistêmicas, em uma proposta que se preconiza como “integral”. Continua, assim, premente a questão da mobilização e dos sentidos a se considerar no aprender.

Palavras-chave: Relação com o saber; Tempo Integral; Estudo.

Abstract

The text proposes itself to reflect on the contributions of the theory of the relation to knowledge to understand the challenges of Brazilian education. Among these challenges, we highlight the expansion of the daily school journey, with its contradictions and tensions. It is explored, in the text, the relation to knowledge and the school time, taking as a reference partial results of a research that aims to understand the relation to knowledge of students of the 9th year of Elementary School in Full Time School (ETI). The data presented were collected through the "balance of knowledge" (CHARLOT, 2009) and interviews. The analysis focuses on the study time, and the results indicate little mobilization for the study at home, but they are involved in learnings that allow to amplify what one learns in the school. The conclusions show that the more time of school, in the way it is proposed in Brazil today, via the New Program More Education, presents contradictions when taking as a focus competences and abilities aimed at assessing performance in systemic evaluations, in a proposal that announces itself as "integral". The question of mobilization and the senses to be considered in the learning continues, thus, to be pressing.

Keywords: Relation to knowledge; Full Time; Study.

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Este texto é resultado de reflexões empreendidas como pesquisadora no exercício de operar com a base conceitual da “relação com o saber”, proposta por Bernard Charlot, nas pesquisas que tenho desenvolvido em espaços escolares e não escolares. Essas reflexões balizaram a apresentação no XII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” (EDUCON), realizado na Universidade Federal de Sergipe nos dias 20 a 22 de setembro de 2018, e possibilitaram a construção dos argumentos que apresentei na mesa “A relação com o saber: panorama das pesquisas na Argentina, Brasil e Uruguai”.

A reflexão metacognitiva desencadeada a partir do convite para participação nessa mesa, a escrita de um texto base orientador da exposição, a troca com as colegas de mesa – Adriana Marrero da Universidad de la República, Uruguay; Soledad Vercellino da Universidad Nacional de Río Negro y Universidad Nacional del Comahue, Argentina; Rosemeire Reis da Universidade Federal de Alagoas; Luciana Venâncio da Universidade Federal do Ceará; e o colega Dr. Dilson Cavalcanti da Universidade Federal de Pernambuco, – foi provocadora de outras reflexões, assim como as discussões durante a realização da mesa, com os (as) estudantes e docentes de diferentes regiões do país que se fizeram presentes, suscitaram novos exercícios metacognitivos. Portanto, este é um texto processo, e em processo, pois o ato da escrita é reflexivo, e, por isso mesmo, desestabilizador e provocador de novas inquietudes.

INICIANDO A TRAMA DA CONVERSA

Bernard Charlot, no posfácio do livro “Relações e Saberes na escola”, organizado por Messias Dieb (2008), escreve sobre a propagação da teoria da Relação com o saber no Brasil – reconhece a sua vinda para o Brasil como importante para a disseminação da teoria – e, de modo instigante, registra que ela “não teria se propalado assim se a situação da escola brasileira não se prestasse ao seu uso” (CHARLOT, 2008, p.174).

Desse modo, como professora que atua na universidade, mas também nos encontros que faço com os movimentos sociais da cidade e do campo, como pesquisadora que se interessa por compreender “as contradições” (CHARLOT, 2013), sou provocada a operar em meus estudos com os aportes teóricos da “relação com o saber”.

Creio que cada um de nós, participantes da mesa, talvez o (a) leitor (a) deste texto, tem uma história pessoal e singular com a relação com o saber, que passa pelos nossos desejos, como parte dos grupos nos quais nos vemos engajados, e em nossa condição antropológica de aprender (condição de inacabamento). Isso nos mobiliza em direção a diferentes objetos de estudo, reafirmando, assim, a potência da teoria da relação com o saber para compreender as contradições nas quais estamos emaranhados, e que têm gerado instigantes pesquisas, grande parte disponibilizada no sítio eletrônico da Rede de Pesquisa sobre relação com o saber (REPERES) (<http://redereperes.wixsite.com/reperes>).

Se refletirmos sobre a educação brasileira, podemos seguramente afirmar que o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), com suas vinte metas que direcionam os propósitos da educação brasileira para até o ano de 2024, é um retrato dos desafios que enfrentamos. Não vou enumerá-los neste texto, mas, para o fio da nossa conversa, apresento dois agrupamentos:

Acesso e permanência – Este é um desafio para a escola brasileira (da Educação Infantil

ao Ensino Superior, com destaque para o Ensino Médio). Na defesa da equação desigualdade = equidade educacional, pode-se afirmar também que esse desafio ganha contornos dramáticos se considerarmos as populações mais pobres do país, especialmente as populações do campo, os negros e as pessoas jovens e adultas que não concluíram sequer o Ensino Fundamental.

Aprendizagem – Na aprendizagem, podemos apontar as preocupações com a alfabetização das crianças até os 08 anos, o descompasso entre escolaridade e domínio da leitura e da escrita, as preocupações com os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a ampliação da jornada escolar (tempo integral), ensaiada como resposta tanto para a questão da equidade quanto da aprendizagem.

Esses desafios não são exatamente novos, como uma revisitada na história da educação brasileira tem nos mostrado, e como alguns de nós temos acompanhado ao longo das últimas décadas.

Uma leitura dos resultados do censo escolar da educação básica no ano de 2017¹ mostra poucos avanços, e, se analisarmos detidamente esses resultados, podemos verificar retrocessos, como é o caso do tempo integral, contemplado em uma meta específica do PNE: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (PNE, 2014, p.26).

Refletindo sobre o cenário da educação brasileira, bem como os desafios a enfrentar, e tomando como referência as contribuições de Charlot, pode-se perguntar: como a teoria da relação com o saber pode contribuir para compreender as contradições que se colocam nos processos e nas práticas educativas no Brasil?

Exploro neste texto uma dessas contradições: mais tempo de escola (tempo integral) significa uma relação positiva com o estudo?

Interesso-me, pois, pela relação com o saber e o tempo, e tomo para as reflexões aqui empreendidas os resultados parciais de uma pesquisa² cujo objetivo foi analisar as relações com o saber e a escola em tempo integral, estabelecidas por estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental. O contexto do estudo é a Escola em Tempo Integral – ETI de Governador Valadares, cuja política educacional foi direcionada para a universalização do tempo integral, a partir do ano de 2010, para crianças, adolescentes e jovens matriculados na Educação Infantil

¹ Informações sobre os resultados do censo escolar podem ser conferidas em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: dez. 2018.

² A pesquisa contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, e respeitou as normas éticas das pesquisas envolvendo seres humanos. Ela baseia o meu estágio de pós-doutorado realizado com a supervisão de Bernard Charlot.

e no Ensino Fundamental, em um turno único de 08 horas de atividades diárias.

A teoria da relação com o saber oferece o aporte teórico e metodológico do estudo (CHARLOT, 2000; 2001; 2005; 2008; 2009; 2013). Charlot, em seus escritos, nos provoca a “pensar a educação simultaneamente como um movimento antropológico de humanização, como um conjunto de processos socioculturais e como um confronto entre saberes específicos, com práticas sociais determinadas” (CHARLOT, 2001, p.13), e como processo singular – questões que estão no centro da problemática da relação com o saber, e são, também, significativas para se pensar a ampliação do tempo de permanência na escola.

Participaram do estudo 181 estudantes: 114 estudantes das escolas da cidade e 67 estudantes das escolas do campo. O material empírico foi produzido por meio do balanço de saber e entrevistas. Em sua versão original, o balanço de saber consiste na apresentação da demanda da produção de um texto a partir das seguintes questões: “Desde que nasci aprendi muitas coisas, em minha casa, no bairro, na escola e noutros sítios... O quê? Com quem? Em tudo isto, o que é que é mais importante para mim? E agora, de que é que estou à espera?” (CHARLOT, 2009, p.18). Para atender aos propósitos do estudo, foi elaborado outro enunciado para este instrumento, no qual os (as) estudantes foram convidados a refletirem sobre suas experiências em tempo integral, sobre o que aprendem na ETI, com quem aprendem e sobre o que ainda gostariam de aprender, no tempo a mais que permanecem na escola. O enunciado também convidava os (as) estudantes a refletirem sobre o que poderiam aprender se ficassem menos tempo na escola, os lugares nos quais poderiam aprender e com o que aprenderiam.

Foram também realizadas entrevistas, das quais participaram 37 estudantes (22 estudantes das escolas urbanas e 15 estudantes das escolas do campo), escolhidos de modo aleatório dentre os (as) estudantes que se dispuseram a participar. O fio condutor da entrevista foram as experiências dos sujeitos na ETI.

A análise empreendida neste texto direciona o olhar para as aprendizagens evocadas pelos (as) estudantes (tanto nos balanços, quanto nas entrevistas) relativas ao estudo em casa. O tempo integral amplia ou limita as possibilidades deste estudo? Mais tempo de escola favorece o estabelecimento de relações positivas desses (as) estudantes frente ao ato de estudar?

ESTUDO E TEMPO INTEGRAL

O mais tempo para aprender é uma premissa que comparece no debate sobre a ampliação do tempo diário de permanência na escola brasileira, cuja jornada em tempo parcial é considerada insuficiente para garantir que a escola cumpra qualitativamente a sua tarefa de ensinar. Há, pois, uma estreita correlação entre ampliação da jornada escolar e ampliação do

direito a aprender.

Se revisitarmos a literatura que vem se consolidando no Brasil nas últimas décadas sobre o tempo integral, ou os documentos disponíveis no sítio eletrônico do Ministério da Educação (<http://educacaointegral.mec.gov.br/>), constataremos que se amplia também o leque do que se considera como aprendizagem escolar. Nesse sentido, é consensual no debate sobre a Educação Integral em Tempo Integral a necessidade de ampliação do repertório de aprendizagens a se considerar no espaço da escola, que não deve, pois, se limitar ao ensino das disciplinas escolares. Passam, assim, a compor esse repertório, ao lado das tradicionais disciplinas, aprendizagens artísticas, culturais, estéticas, políticas e de apropriação dos espaços da cidade.

A análise dos balanços de saber evidenciou aprendizagens artísticas, culturais, cidadãs, relacionadas às disciplinas escolares e modos de apropriação e uso dos saberes dessas disciplinas. Cabe refletir que, independente do que se estabeleça como aprendizagem escolar, faz-se necessário um movimento do sujeito em direção ao aprender.

Para as discussões neste texto, foram contabilizadas as aprendizagens que se relacionavam de algum modo à escola, como, por exemplo, o estudar e ler. Os (as) adolescentes e jovens da pesquisa (cidade e campo) se dispõem muito pouco a estudar em casa. No conjunto das 165 aprendizagens evocadas que se relacionavam às disciplinas escolares e seus correlatos, um percentual pequeno de estudantes apontou o movimento de estudo em casa (9,6% cidade e 22,73% campo). Comparecem nos textos dos (das) estudantes da cidade referências a “Estudar”; “Estudar Matemática”; “Estudar para provas”; “Estudar outras matérias”. Nos textos dos (das) estudantes do campo comparecem: “aprender algo educacional na TV”; “estudar”; “fazer dever”; “estudar para provas”; “ler”.

Esses resultados permitem afirmar que não há, portanto, por parte dos (das) estudantes, uma mobilização para o estudo em casa. Estudar é uma atividade escolar, a ser feita na escola. Entretanto, “para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente” (CHARLOT, 2005, p.54).

Seria, então, o tempo integral uma oportunidade para ampliar o tempo de estudo? Ensaïamos a seguir reflexões a se considerar na resposta a essa pergunta.

O tempo a mais na escola faz diferença para os (as) estudantes considerados (as) “resilientes³”, ou seja, aqueles que, embora de meios socioeconômicos desfavoráveis,

³ “Estudantes resilientes são aqueles que provêm de um ambiente socioeconômico relativamente desfavorável e alcançam altos desempenhos, do ponto de vista dos padrões internacionais, quando se toma em consideração seu ambiente” (OCDE, 2011b, p. 3).

conseguiram altos desempenhos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Um fator que contribui para a distinção entre os (as) estudantes resilientes dos que não o são é que os primeiros participam de mais aulas regulares na escola.

Além disso, embora o tempo que se passa na escola não venha, por si só, a melhorar o desempenho de um modo geral, os resultados do PISA sugerem que o tempo de aprendizado na escola deve ser considerado, ao se traçarem políticas inclusivas que visem melhorar o desempenho dos alunos de ambientes socioeconômicos mais baixos (OCDE, 2011a, p.5).

Com efeito, a aprendizagem se relaciona com o tempo no qual efetivamente o (a) estudante estuda, na escola ou em casa (CHARLOT, 2013). Ou seja, “é a qualidade, não a quantidade, do tempo de aprendizagem que realmente importa” (OCDE, 2011b, p.1).

Para que o tempo a mais faça diferença no envolvimento do (a) estudante com a escola, e, conseqüentemente, com o ato de estudar, é necessário que se estabeleçam relações de sentido nos quais processos da humanização, da socialização e da singularização estão implicados. Estudar (ou não) é uma relação de sentido (CHARLOT, 2013).

Para parte dos (das) estudantes entrevistados (as), ainda se estuda em casa para dar cumprimento a tarefas escolares: “fazer alguns deveres de casa”, que, embora diminuídos com o tempo integral, persistem, e “estudar para as provas”, nas “semanas de prova” – “quando é pra prova aí tem que estudar o resto do dia todo” (Paulo, 15 anos). O estudar em casa é considerado desnecessário, até porque se passa 08 horas na escola e, ainda é preciso, em algumas situações, realizar atividades tais como “fazer alguns trabalhos em grupo”, “fazer resumos de livros literários”, dedicar-se a algo que só tem sentido para a escola e nas quais os (as) estudantes não veem sentido.

Embora não se configure um tempo para estudo em casa nos moldes escolares (deveres, provas), que outras atividades são realizadas pelos estudantes e que envolvem diferentes elementos das aprendizagens escolares?

Ler é uma dessas atividades que conectam escola e vida. Dentre tantas funções da leitura na escola, lê-se também pelo prazer de apreciar um bom livro, de conhecer um novo autor, novas ideias, pontos de vista, costumes etc., quer sejam escolhas livres feitas pelos (as) estudantes nas bibliotecas, ou orientadas pelos (as) docentes. A maioria dos (das) estudantes entrevistados (as) (cidade e campo) afirma ler em casa porque “gosto de ler”. “Ler por diversão está associado à proficiência em leitura” (OCDE, 2011c, p.2) e a escola e professores (as) têm um papel importante no gosto pela leitura (OCDE, 20011c).

A descoberta da leitura literária se deu pela escola e o acesso aos livros é via escola. Essa relação positiva com a leitura se destaca nas entrevistas de estudantes de três das escolas nas quais a biblioteca escolar e as atividades nela desenvolvidas desempenham um lugar significativo:

Igual minha professora de Português. Na sexta-feira ela tem dois horários [e] um a gente desce pra biblioteca. Ela lê um livro com a gente, aí pede a gente pra falar o que entendeu da história, faz algumas perguntas, aí ela fala que a gente pode pegar o livro que quiser. Aí anota o nosso nome a gente leva. Dá um prazo pra gente ficar com o livro (Paulo⁴, 15 anos).

Paulo se considera e é considerado pela escola como bom aluno, mas mesmo estudantes que não se consideram bons, ou não são considerados como tais pela escola se envolvem com a leitura, como é o caso de Caio:

Eu gosto de ler. Eu gosto de ler livros que me prende a história. Ah! Vai acontecer isso e eu tenho que... Que nem eu peguei um livro [na biblioteca]... O nome do livro é "Vida de droga". Eu ficava ali, e minha mãe falava assim: - vai almoçar menino. E eu falava assim: - não espera aí eu tenho que ver o quê que tá acontecendo aqui (Caio, 15 anos).

A escrita é uma atividade realizada em casa por duas estudantes que escrevem pelo prazer da escrita: "Eu amo escrever! Eu fico dentro de casa, o tempo todo eu tô com o caderno na mão" (Beatriz, 14 anos). Beatriz escreve poesias e começou a escrever por incentivo de uma das professoras. Na entrevista ela ressalta diferentes atividades na escola envolvendo poesia, "até de matemática".

Pelo uso extensivo da leitura e escrita nas práticas escolares, identificam-se, de modo mais fácil, na escola, estudantes que desenvolvem essas atividades fora do espaço escolar. Entretanto, há outras atividades pouco conhecidas na escola e realizadas pelos (as) estudantes e às quais se dedicariam se tivessem mais tempo. Essas atividades propiciam conexões entre as aprendizagens escolares e as aprendizagens extraescolares que favorecem a entrada de estudantes na lógica da intersignificação (CHARLOT, 2001), momento em que se conectam aprendizagens de diferentes lugares: da instituição escolar e de outros lugares – a cidade, o campo e os lugares virtuais pelo uso da internet.

O uso do computador possibilita aprender "palavras novas", especialmente em inglês, via jogos, ter acesso a livros, e é fonte de pesquisa e experimentos.

Eu amo ler e minha mãe fala que eu tenho um problema que toda hora ela olha pra mim ou eu estou lendo, ou estou com celular, porque no meu celular tem um aplicativo, e tipo assim a tecnologia vai avançando e a gente vai avançando junto com ela. Aí no celular tem um aplicativo de ler livro, e eu estou lendo pelo celular (Taís, 15 anos).

Às vezes eu leio, não entendi, eu procuro pesquisar. Tipo assim, eu não estudo, eu não sou muito de estudar pegando o livro. Eu vou lá abro um site online e fico lá

⁴ Nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.

quase um dia inteiro no computador. Eu vou lá faço uma coisa, vejo um vídeo de blog, é química toda hora, toda hora eu vejo um vídeo de química e física. Toda hora, toda hora. É, eu coloco no Youtube “No Manual do Mundo” e acesso o vídeo o dia inteiro (Caio, 15 anos).

Caio, um estudante que não fazia deveres antes do tempo integral, e, segundo ele, ainda não gosta muito “de dever”, se mostra extremamente curioso, curiosidade desconhecida pela escola, na qual é considerado um estudante pouco aplicado e pouco responsável com os estudos. Ficará, aos 15 anos, retido mais uma vez no 9º ano, mas “estuda em casa”, embora “não pegue o livro”.

O excerto discursivo a seguir apresenta a entrada do (a) estudante na lógica da intersignificação, e o sentido da atividade em casa para a qual ele se mobiliza:

Caio: - Eu, pra fazer uma coisa diferente, eu vou e fico vendo no vídeo no Youtube, eu vou lá e tento fazer as coisas do mesmo jeito, vou tentando criar, fazer um designer, alguma coisa diferente. Montar um eletrodoméstico, uma coisa assim. Eletrônica um monte de coisa...

Pesquisadora: - Me conta uma coisa que você montou, que você criou...

Caio: - Deixa eu ver... um mini gerador de energia .

Pesquisadora: É? Você montou um mini gerador de energia? Como é que é isso, Caio?

Caio: - É tipo assim ... é, você vai fazer com um... tem o motor. O motor ele gira e move com a energia e o gerador você tem que rodar pra gerar energia. Aí eu fiz um jeito que você tinha que rodar esse motor. Eu peguei o motor e fiz como um gerador, você tinha que rodar pra sair energia do lado ao contrário. Aí quanto mais ele rodava, ou fazia atrito, ele vai sair energia. Agora eu tô com outro plano. Eu tô querendo fazer um gerador só que a vapor. Aí eu tô tentando conseguir os materiais pra fazer esse gerador, só que é a vapor.

Pesquisadora: - E onde você viu um gerador a vapor?

Caio:- Eu pensei.

Pesquisadora:- Você pensou? Você não viu em lugar nenhum não?

Caio: - Não.

Pesquisadora:- Aí como é que você acha que ele vai funcionar?

Caio: - É por causa também, tipo lei da física e alguns negócios de química que eu vejo, eu vou pensando assim, vou ligando uma coisa sendo que dá certo. Eu vi umas coisas que dá certo, que é parecida, e vou montado na mente, assim: aí, claro que vai dar errado, mas eu vou montar...

Pesquisadora: - Como que é isso? Claro que vai dar errado?

Caio: - É que nem sempre dá certo, nem sempre dá certo. Sempre dá errado da primeira vez. Ninguém consegue da primeira vez, eu vou tentar até conseguir.

Pesquisadora: - Acho que os grandes inventores erram das primeiras vezes, né? - Deve ter errado várias, né?

Caio: - Eu esqueci o nome do cara lá, o que fez a lâmpada, ele tentou seiscentas vezes, foi seiscentas vezes.

Pesquisadora: - Seiscentas vezes, onde você viu isso?

Caio: - No livro de química, física... Eu gosto.

Pesquisadora: Hum... hum.. E, quando você fala assim da lei da física, onde que você viu? Nos livros?

Pesquisadora: - É também.

Caio relata que o professor de Ciências, responsável pela Química e Física, desconhece sua curiosidade e a mãe diz que ele “esconde talentos”, mas, agora que tirou “uma nota boa na prova”, o professor “começou a desconfiar” de que ele gosta de Química e Física. A entrada na

lógica da intersignificação faz diferença para Caio, mas não faz diferença para a escola, mesmo no tempo a mais. Explorar relações de aprendizagens escolares entre mundos “da casa e da escola” não se constitui, nesse caso, uma prática escolar. Vale observar que, na aprendizagem de Caio, as formas escolares e não escolares não são concorrentes, até porque ele utiliza princípios do conhecimento científico – hipóteses, tentativas, novas hipóteses, novas tentativas de provar os resultados dessas hipóteses. O que acontece são sentidos diferentes dados pela escola para ensinar ciências: pelo estudo, repetição e memorização para “provas”, mais do que pela testagem e descoberta. O maior sonho de Caio é que a “escola tivesse um laboratório de Ciências” e fizesse “feiras de Ciências”. Nesses dois espaços, o laboratório e a feira (ausentes no tempo integral), Caio poderia ser reconhecido como alguém que “sabe Ciências”. Esse reconhecimento tem se mostrado benéfico para aprendizagens escolares de estudantes considerados resilientes pelo aumento da autoconfiança, o que gera um estímulo a que eles (elas) explorem mais os seus potenciais (OCDE, 2011b).

Se a internet propicia novas formas de conexão com o mundo, conseqüentemente com o aprender no sentido mais amplo, também faz diferença na relação com o saber e a escola (ARAÚJO, 2008; FREITAS ET AL, 2012), o que supõe, portanto, uma outra relação da escola com o mundo virtual. Não basta, por exemplo, solicitar pesquisas na internet, pela questão do acesso, que, embora ampliado para os (as) estudantes dos meios populares, ainda não é possível a todos, como relatam dois estudantes entrevistados e que frequentam escolas na cidade.

No campo, parte dos (das) estudantes entrevistados (as) tem acesso à internet, mas, para outros, esse contato inicial com o computador é feito na escola. Assim, há aproximações diferentes com esse mundo virtual e cabe à escola descobri-las. Cátia, por exemplo, uma estudante do campo, se ressentia da pouca atenção docente nesse sentido:

Eu acho que um bom professor é aquele que escuta o aluno, se ele tiver dificuldade em alguma coisa vai lá explica... Igual eu, não sei mexer no computador. Falar a verdade eu não tenho acesso a isso igual alguns têm aqui... têm internet em casa. Aí, igual essa professora que entrou de informática que fala assim: - “que só explica uma vez. Quem entendeu bem, quem não entendeu, amém” (Cátia, 19 anos).

Do mesmo modo, cabe à escola compreender que nesse mundo aprendem-se, também, coisas importantes e válidas – ampliação cultural, modos de raciocínio, diferentes formas de comunicação, ampliação infinita da informação – enfim, aprende-se muito do que a escola ensina (inclusive a adoção de princípios do método científico, como mostra Caio) e, por isso, mesmo as conexões com esse mundo pedem um professor de saber, mais do que um professor de informação (CHARLOT, 2013), um professor capaz de estabelecer a conexão entre esses mundos e entre os diferentes modos como os (as) estudantes aprendem no ambiente virtual e

na escola.

Os (as) estudantes nos apresentam os sentidos do estudar que permeiam a relação com o saber no tempo integral. Nesta análise não estabelecemos uma comparação entre estudantes da cidade e do campo e o filtro de leitura das aprendizagens na cidade e no campo foi a compreensão de que há diferentes modos de ser jovem, incluindo, nesses modos, diferenças territoriais (DAYRELL, 2003; CHARLOT, 2006).

Com relação às diferenças de gênero e ao tempo dedicado ao estudo, nos balanços de saber, na cidade há o dobro de evocações femininas sobre o “estudar” em casa, e, no campo, as evocações são exclusivamente femininas. Por sua vez, nas entrevistas, as diferenças de gênero não são significativas. Esses resultados, portanto, não permitem afirmações conclusivas sobre a maior dedicação feminina, ou masculina, ao estudo em casa, mas permitem pensar no sentido mais amplo da escola para as estudantes que têm se mostrado, em diferentes estudos, mais “aplicadas” que os meninos, e apresentam uma trajetória escolar de sucesso, em relação a eles (ROSEMBERG e MADSEN, 2011; CARVALHO, 2013).

Desde 2007, com o Programa Mais Educação (PME)⁵, temos acompanhado no Brasil o debate em torno do tempo integral, que trouxe, aliado ao aumento do número de matrículas, questões como vulnerabilidade social e proteção; mais tempo de escola e mais tempo para as aprendizagens; ampliação do que se compreende por educação integral; e que carregam diferentes tensões e contradições (SOUZA e CHARLOT, 2015).

Se refletirmos sobre a mudança do PME para o Programa Novo Mais Educação (PNME) (BRASIL, 2017), podemos constatar a substituição de uma proposta de educação integral que contempla a multidimensionalidade da formação do estudante, por outra cujo foco é a melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática. Essa mudança de foco traz, também, outras tensões e contradições, dentre elas um ensino centrado em competências e habilidades, visando aferição de desempenho em avaliações sistêmicas, em uma proposta que se preconiza como “integral”. Continua, desse modo, premente a questão da mobilização e dos sentidos, a se considerar no aprender.

ATANDO O FIO DA CONVERSA

A conversa iniciada nesta mesa situando os desafios com os quais a escola brasileira se depara não é uma análise da política educacional brasileira, mas olhando esses desafios e perguntando pela ótica das contradições, como Charlot (2013) nos instiga a refletir, podemos

⁵ Documentos e informações sobre a educação integral, o PME e o PNME, disponíveis em <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso: dez. 2018.

pensar nas respostas dos direcionamentos políticos que têm sido dados e como eles nos colocam, a nós pesquisadores (as) e professores (as), diante de muitas tensões, e que a “relação com o saber”, que não pretende ser uma resposta à prática educativa (mas não nos cansa de oferecer pistas sobre nossas práticas), pode alargar o nosso olhar sobre os nossos fazeres como educadores (as) e pesquisadores (as).

Estamos diante do apelo à profissionalização do Ensino Médio; a precarização desse ensino e a uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), que deixa subtendida “a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos” (Nota Técnica da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – ANPED⁶). Estamos diante da negação das diferenças e de comportamentos segregadores, especialmente com relação às diferenças de gênero, e se pensarmos avanços significativos no debate educacional brasileiro, com relação aos povos do campo, quilombolas, indígenas, das pessoas em situação de aprisionamento, assistimos a retrocessos tanto na oferta da educação quanto nos modos de compreender esses sujeitos.

Procurei apenas apontar algumas contradições, e discutir um pouco mais sobre o tempo de escola, para mostrar que a relação com o saber nos provoca a refletir sobre essas contradições e a apontá-las, e nos oferece outras perspectivas de olhar. Nos oferece também respostas como os escritos de Charlot (que são muitos) e de pesquisadoras que tem se debruçado sobre a relação com o saber nos apresentam. Poderíamos, ainda, abrir outras tantas questões sobre a formação docente e a precarização via Educação à Distância, mas creio que as contradições aqui postas e a relação com o saber pressupõem pensar a docência e o fazer docente sobre outras perspectivas e que podem problematizar o que tem sido oferecido de formação docente no cenário brasileiro.

O tempo integral atualmente no Brasil tem sido uma proposta para as escolas públicas, portanto, destinada majoritariamente a estudantes dos meios populares. Aposta-se, deste modo, no efeito da escolarização para vencer a desigualdade educacional que se relaciona estreitamente com a desigualdade social, como se debate no Brasil de modo mais acentuado a partir da década de 1980, como resultado da democratização da escola e das contribuições da Sociologia da Reprodução, disseminada no Brasil nesta década.

Nesse debate entre o insucesso escolar de estudantes dos meios populares e o mais tempo na escola, faz-se necessário romper com modos de pensar que estabelecem relações de

⁶ Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf>. Acesso: em dez. 2018.

causa e efeito: origem social = sucesso escolar; fracasso escolar = desinteresse familiar; origem social = déficit cultural (CHARLOT, 2005).

Esses modos de pensar, além de apontarem perigosamente para a ideia de tempo a mais como reforço escolar (mais tempo do mesmo tipo de escola), ou de tempo a mais suprimindo o tempo de estudo em casa como pouco incentivado pela família, conduzem ao olhar da falta. O mais sério é que continuam a escamotear a questão do sentido da escola para os (as) estudantes das camadas populares, questão anterior ao tempo escolar e fundamental ao se propor ampliá-lo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio César. “Pra te e a galera vc tem q abreviar muito”: o internetês e as novas relações com a escrita. In: DIEB, Messias. (Org.). **Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 119-134.

BRASIL. **Lei nº 13 005/2014**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.144/2016**, de 11 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação. Brasília, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CARVALHO, Marília Pinto de. Teses e Dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993-2007) – Qual o lugar das famílias? In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (orgs). **Família & Escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 61-82.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____, Bernard (Org.). **Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização**. Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____, Bernard. Jovens de Sergipe: quem são eles, como vivem, o que pensam. Aracaju, 2006. 244 p.

_____, Bernard. Fundamentos e usos do conceito de relação com o saber. In: DIEB, Messias (org.). **Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. – (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade, p. 173-181).

_____, Bernard. **A Relação com o saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. Porto: Livpsic, 2009. Tradução Catarina Matos.

_____, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**, N. 24. Set/Out/Nov/Dez 2003, p.40-52.

DIEB, Messias. (Org.). **Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREITAS ET AL. Informática e educação no ensino superior: reflexões sobre a relação com o saber de estudantes de cursos da área de computação. In: **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Volume 20, Número 2, 2012, p. 69-78.

OCDE. **Pisa em Foco**. Vol. 5, 2011a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>. Acesso em 01 mar. 2015.

OCDE. **Pisa em Foco**. Vol. 3, 2011b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>. Acesso em 01 jun. 2015.

OCDE. **Pisa em Foco**. Vol. 8, 2011c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>. Acesso em 29 jun. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação Formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, Leila; PITANGUY, Jaqueline (Orgs.). **O progresso das mulheres no Brasil, 2003-2010**. Rio de Janeiro/Brasília: Cepia/ONU Mulheres, 2011, p. 390-434.

SOUZA, Maria Celeste R. F., CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na Escola em Tempo Integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.41, n.4, p. 1071- 1094.

Submetido em: 19.10.2018

Aceito em: 23.11.2018

Publicado em: 30.12.2018

**PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DA
NOÇÃO DE RELAÇÃO AO SABER (*RAPPORT AU SAVOIR*) NO
PERÍODO DE 2015 A 2018**

**OVERVIEW OF THE SCIENTIFIC PRODUCTION ABOUT
THE NOTION OF RELATION TO KNOWLEDGE (*RAPPORT
AU SAVOIR*) IN THE PERIOD 2015 TO 2018**

¹Andreia dos Anjos Bastos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco (PPGECM-CAA/UFPE). Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Belo Jardim. Núcleo de Pesquisa da Relação ao Saber – NUPERES.

²José Dilson Beserra Cavalcanti

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática. Professor do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco. Coordenador do Núcleo de Pesquisa da Relação ao Saber – NUPERES. E-mail: dilsoncavalcanti@gmail.com. Tupanatinga/PE, CEP 56540-000.

Contato do autor principal

andreiabastos.educacional@gmail.com

Avenida Joaquim Nabuco, 514 – Caruaru/PE, CEP 55010-420.

PANORAMA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DA NOÇÃO DE RELAÇÃO AO SABER (*RAPPORT AU SAVOIR*) NO PERÍODO DE 2015 A 2018

OVERVIEW OF THE SCIENTIFIC PRODUCTION ABOUT THE NOTION OF
RELATION TO KNOWLEDGE (*RAPPORT AU SAVOIR*) IN THE PERIOD 2015 TO 2018

¹Andreia dos Anjos Bastos; ²José Dilson Beserra Cavalcanti

RESUMO

No presente artigo apresentamos um esboço do panorama das diversas produções – teses, dissertações, artigos publicados em periódicos e comunicações científicas publicadas em anais de eventos – que fazem menção direta em seu título à noção de relação ao saber, no período de 2015 a 2018. A natureza da pesquisa foi exploratória e a metodologia se norteou pelo mapeamento em pesquisa educacional. No período analisado, foi possível inventariar um conjunto de 91 referências bibliográficas constituído por (08) teses, 16 dissertações, 33 artigos e 34 comunicações científicas. Identificamos que a Universidade Federal Rural de Pernambuco e a Universidade Federal de Sergipe foram, respectivamente, as instituições com maior número de teses e dissertações defendidas. Verificamos também que os principais veículos de difusão da noção de relação ao saber foram as revistas *Investigações em Ensino de Ciências e Ciência & Educação* e o *Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade-EDUCON*.

Palavras-chave: Relação ao Saber; Panorama da produção científica; Mapeamento em Pesquisa Educacional.

ABSTRACT

In this article we present a sketch of the panorama of the several productions – theses, dissertations, articles published in periodicals journals and scientific communications published in annals of events - that make direct reference in their title to the notion of relation to knowledge, in the period from 2015 to 2018. The nature of the research was exploratory and the methodology was guided by the mapping in educational research. In the analyzed period, it was possible to inventory a set of 91 bibliographic references consisting of (08) theses, 16 dissertations, 33 articles and 34 scientific communications. We identified that the Federal Rural University of Pernambuco and the Federal University of Sergipe were, respectively, the institutions with the highest number of theses and dissertations defended. We also verified that the main vehicles for the diffusion of the notion of relation to knowledge were the journals *Investigações em Ensino de Ciências* and *Ciência & Educação* and the *Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade-EDUCON*.

Keywords: Relation to knowledge; Overview of scientific production; Mapping in educational research.

INTRODUÇÃO

Em 2015, o professor Dilson Cavalcanti (CAVALCANTI, 2015) defendeu sua tese de doutorado que teve como tema central a noção de relação ao saber. Nesse trabalho, o autor investigou a história e epistemologia dessa noção, apresentou um esboço do cenário francófono e realizou um mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira.

Conforme Cavalcanti (2015), a noção de relação ao saber surgiu na literatura científica

francesa, sendo listada, nesse contexto, como umas das noções mais relevantes no campo da Educação, figurando como verbete nos Dicionários de Educação¹ e da Educação e Formação² e escolhida como uma das 500 palavras-chave para a Educação e Formação ao longo da vida³ e uma e uma das 100 palavras da Educação⁴.

Esse autor também destaca que a noção tem vocação de transpassar fronteiras tanto disciplinares quanto geográficas. Assim, a noção de relação ao saber tem uma natureza teórica multidisciplinar e, nos últimos 30 anos, encontram-se registros de sua utilização em pesquisas em diversos países francófonos (e.g. Bélgica; Suíça; Canadá), hispanófonos (e.g. Espanha, Argentina, Chile, Uruguai); lusófonos (Portugal; Brasil); entre outros.

A partir de 2018, o professor Dilson Cavalcanti cria o Núcleo de Pesquisa da Relação ao Saber (NUPERES)⁵, um grupo de pesquisa multidisciplinar que reúne pesquisadores e estudantes de diversas áreas do conhecimento voltados ao estudo da noção de relação ao saber. O presente artigo fez parte de um estudo desenvolvido pela primeira autora, Andreia Bastos, sob a supervisão do professor Dilson Cavalcanti, sendo vinculado as duas linhas de pesquisa – *mapeamento em pesquisas educacionais e história e epistemologia da relação ao saber*.

Em linhas gerais, o estudo se relaciona com o mapeamento realizado na tese de Cavalcanti (2015), na tentativa de atualizá-lo. Dessa maneira, o objeto de pesquisa foi a produção científica brasileira (teses, dissertações, artigos publicados em periódicos e comunicações científicas apresentadas em eventos) acerca da noção de relação ao saber no período de 2015 a 2018 e a metodologia utilizada foi o mapeamento em pesquisa educacional (cf. BIEMBENGUT, 2008 e CAVALCANTI, 2015). Ressaltamos que uma versão inicial desse trabalho (BASTOS e CAVALCANTI, 2018) foi apresentada como comunicação científica no XII EDUCON⁶. Essa comunicação científica foi selecionada para composição do dossiê temático – Relação com o Saber – do *International Journal Educations and Teaching (IJET-PDVL)*, sendo o presente artigo uma versão atualizada, ampliada e revisada.

¹ COSNEFROY, Laurent, “Rapport au savoir”, in Dictionnaire de l'éducation. In: VAN ZANTEN, Agnès (sous la direction de), Presses universitaires de France/Paris, 2008, p. 597-599; versão em língua portuguesa - COSNEFROY, Laurent. “Relação com o saber”. Em: Dicionário de educação, VAN ZANTEN, Agnès. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

² BEILLEROT, Jacky. Article —Rapport au savoir. Dictionnaire de l'éducation et la formation, 1997.

³ FRANCIS, Danvers. 500 mots clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. PU du Septentrion, 2003.

⁴ RAYOU, Patrick; VAN ZANTEN, Agnès. Les 100 mots de l'éducation, Paris, Presses Universitaires de France «Que sais-je?», 2011. p.

⁵ Vinculado ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Matemática do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco.

⁶ <http://educonse.com.br/xiicoluquio/publicacao_eixos.asp>.

ASPECTOS HISTÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS DA NOÇÃO DE RELAÇÃO AO SABER

Como já foi mencionado na introdução deste artigo, o estudo de Cavalcanti (ibid.) investigou a história e epistemologia da noção de relação ao saber. Esse autor propõe uma sistematização da história dessa noção a partir de cinco fases de desenvolvimento. As duas primeiras têm a ver com o *surgimento* (1) e *propagação* (2) da expressão ‘*rapport au savoir*’ na literatura científica francesa. O *surgimento* acontece nas décadas de 1960/1970 nos campos da Psicanálise – com Jacques Lacan – e Sociologia – com Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Ainda na década de 1960, mas sobretudo na década de 1970, observa-se um movimento de *propagação* (2) da expressão ‘*rapport au savoir*’ na literatura científica francesa, de maneira especial, no campo da Formação de Adultos. A partir da década de 1980, verifica-se um movimento de *institucionalização* (3) da relação ao saber (*rapport au savoir*) como noção e problemática de pesquisa no campo da Educação e das Didáticas. Cavalcanti (ibid.) advoga que é nessa fase que se dá a constituição do ‘núcleo duro epistemológico’ da relação ao saber enquanto noção teórica e problemática de pesquisa.

Segundo o autor, o núcleo duro epistemológico se refere às abordagens teóricas da relação ao saber sistematizadas a partir de diferentes enfoques disciplinares, considerando suas principais teorizações ao se tornar problemática de pesquisa na área de Ciências da Educação, no geral e, em particular, no campo das Didáticas. Nesse sentido, o autor destaca as seguintes abordagens teóricas da noção de relação ao saber: abordagem didático-antropológica desenvolvida por Yves Chevallard; abordagem clínica /socioclínica /psicanalítica desenvolvida por Jacky Beillerot e Equipe *Savoir et Rapport au Savoir* do CREF⁷; Abordagem sociológica/microsociológica desenvolvida por Bernard Charlot e equipe ESCOL⁸; Abordagem sócio-antropológica desenvolvida por Bernard Charlot.

A fase de institucionalização é contundente uma vez que se refere ao reconhecimento e sistematização da relação ao saber (*rapport au savoir*) com o estatuto de noção teórica e problemática de pesquisa. Em seguida a essa fase de *institucionalização*, Cavalcanti (2015) explica que se segue uma fase de *difusão* (4) no cenário francófono da relação ao saber como noção. Em outras palavras, várias pesquisas desenvolvidas no campo da Educação e no campo das Didáticas passam a utilizar a noção de relação ao saber fundamentadas em alguma das abordagens teóricas (daquelas descritas como constituintes do núcleo duro epistemológico).

⁷ Centre de Recherche Éducation et Formation.

⁸ Éducation, Socialisation et Collectivités Locales.

Ao mesmo tempo, pesquisadores de outros países (não francófonos) também começam a utilizar essa noção em seus estudos, o que pode também ser considerado como parte do seu processo de difusão. Sendo assim, Cavalcanti (ibid.) descreve esse processo de difusão para além do cenário francófono como *universalização* (5) da noção de relação ao saber. A *universalização*, portanto, corresponde à quinta fase de desenvolvimento. Nesse contexto, a produção científica brasileira acerca da relação ao saber é compreendida como um movimento dessa fase de universalização.

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

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

METODOLOGIA - MAPEAMENTO EM PESQUISA EDUCACIONAL

Para o desenvolvimento deste estudo, considerou-se a perspectiva do *mapeamento em pesquisa educacional* desenvolvido por Biembengut (2008) e adaptado por Cavalcanti (2015). De acordo com Biembengut (ibid., p. 71), “cada pesquisa que se desencadeia insere-se em uma rede preexistente e seu valor é relativo à contribuição a essa rede”. No entanto, a autora argumenta quem nem sempre as produções científicas tem partido das últimas pesquisas nem “apresenta o que já existe sobre o tema, *quantos, quem e onde* já fizeram algo a respeito, que *avanços* foram conseguidos e *quais* problemas estão em aberto para serem levados adiante” (ibid. p. 73, itálico da autora).

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

Os termos e os respectivos questionamentos que a autora destaca na citação, em nossa compreensão, permite-nos fazer uma distinção sobre o direcionamento do mapeamento. Os questionamentos **quantos, quem e onde** já fizeram algo a respeito? apontaria para um estudo exploratório horizontal se concentrando mais no relevo observável das produções científicas, isto é, na topologia do território. Já os

questionamentos ‘**que** avanços foram conseguidos e **quais** problemas estão em aberto para serem levados adiante’ indicaria um estudo vertical que poderia ter como orientação o que está sob (isto é, os trabalhos já desenvolvidos – indicariam tendências) e o que está sobre (isto é, os trabalhos que podem ser desenvolvidos – indicariam perspectivas) a superfície da literatura científica (CAVALCANTI, *ibid.* p. 219, **negritos do autor**).

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

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

Nesse artigo, nos propomos a esboçar o panorama da produção científica sobre a noção de relação ao saber no período de 2015 a 2018, adotando, portanto, a perspectiva do mapeamento horizontal. Desse modo, o estudo foi norteado pelos mesmos questionamentos utilizados por Cavalcanti (2015): **quantos, quem e onde**. Quantos trabalhos, no geral e em cada território foram publicados? No caso das teses e dissertações, quem foram os autores e orientadores? Quando e em quais programas de pós-graduação foram defendidas? No caso dos artigos publicados em periódicos e comunicações em eventos, quem foram os autores? Quando e onde (periódico/evento) foram publicados?

PROCEDIMENTOS

O estudo inicial que gerou a comunicação científica para o XII EDUCON foi realizado entre os meses de abril e maio de 2018. Após a seleção dessa comunicação científica para submissão no dossiê temático – Relação com o Saber da IJET-PDVL, realizamos nova pesquisa nos meses de novembro e início de dezembro.

Em razão da variedade de fontes disponibilizadas virtualmente, elegemos, como via principal de acesso às informações, o sistema de documentos disponibilizados em hipermídia (*world wide web*). Esse caminho tem sido amplamente utilizado em estudos de mapeamentos

pelo fato de que grande parte das produções acadêmico-científicas está cada vez mais sendo disponibilizadas via indexação em bases de dados (como, por exemplo, bibliotecas digitais, bancos de teses, periódicos *on line*). Atualmente, universidades, centros e grupos de pesquisas fazem uso do ambiente virtual para organizar e disponibilizar suas informações.

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

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

No que diz respeito ao período analisado, para evitar duplicidade, desconsideramos as referências que foram apresentadas no mapeamento de Cavalcanti (2015), excetuando as que foram sinalizadas como ‘em desenvolvimento’, pois estas não foram contabilizadas em sua análise. Portanto, no ano de 2015, em nosso mapeamento constarão as sinalizadas como ‘em andamento’ por Cavalcanti (2015) e outras que ocasionalmente não foram alcançadas naquela investigação. Os territórios da produção científica analisados foram: (1) teses; (2) dissertações; (3) artigos publicados em periódicos; (4) comunicações científicas publicadas em anais de eventos. Assim como em Cavalcanti (*ibid.*), também listaremos as produções (teses/dissertações) que identificamos com em desenvolvimento, sem, contudo, contabilizá-las na análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir será apresentado o panorama das produções científicas brasileiras acerca da noção de relação ao saber, considerando o período entre 2015 e 2018. Na análise dos territórios (1 e 2), destacaremos as informações pertinentes ao autor, orientador, co-orientador, ano da defesa e programa de pós-graduação no qual a pesquisa foi desenvolvida. Considerando o território (3) artigos publicados em periódicos, serão apresentados dados respectivos a: autores, periódico e ano da publicação. Por fim, em relação ao território (4) comunicações científicas publicadas em anais de eventos vamos identificar os autores, o ano da publicação e o nome do

evento.

TERRITÓRIO (1): TESES

Obviamente que esse é o principal território da produção científica. Não obstante, é também o território no qual se espera a menor quantidade de produções. No entanto, o número de referências aqui inventariadas, ratifica a consolidação da noção de relação ao saber enquanto problema de pesquisa no segmento da Educação. Em nosso mapeamento identificamos oito (08) teses defendidas no período de 2015 a 2018 que fazem menção direta no título à noção de relação ao saber. O quadro 01 apresenta as informações gerais dessas produções. As referências bibliográficas respectivas a esse território estão elencadas no apêndice A.

Quadro 01 – Teses: autor, ano, orientador (a)

n.	Autor da tese	Ano	Orientador(a)/co-orientador(a)
1	José Dilson Beserra Cavalcanti	2015	Anna Paula de Avelar Brito Lima
2	Diego Fogaça Carvalho	2016	Marinez Meneghello Passos
3	Lucas da Silva Maia	2016	Alice Helena Campos Pierson
4	Clúvio Buenno Soares Terceiro	2017	Maria Clara Bueno Fischer
5	Luciana Silva dos Santos Souza	2017	Marcelo Câmara dos Santos. Nadja Maria Acioly Régner. (co-orientadora)
6	Elissandra Silva Santos	2018	Bernard Charlot José Alberto Correia (co-orientador)
7	Valéria Maria de Lima Borba	2018	Anna Paula de Avelar Brito Lima José Dilson Beserra Cavalcanti (co-orientador)
8	Wellington Hermann	2018	Marinez Meneghello Passos

Fonte: Autores/NUPERES.

Conforme é possível observar, no ano de 2015 registramos apenas uma (01) tese, que foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) por José Dilson Beserra Cavalcanti. No ano seguinte, identificamos a tese de Diego Fogaça Carvalho que foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a tese de Lucas da Silva Maia que foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Em 2017, identificamos duas (02) teses que foram defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) por Clúvio Buenno Soares Terceiro e no PPGEC/UFRPE por Luciana Silva dos Santos Souza. Já em 2018, identificamos três (03) teses, sendo a de Elissandra Silva Santos defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), a de Valéria

Maria de Lima Borba defendida no PPGEC/UFRPE e a de Wellington Hermann que foi defendida no PPGECEM/UEL.

Podemos dizer que a produção científica de teses contendo no título referência direta à noção de relação ao saber manteve certa regularidade no período analisado. Em relação aos locais nos quais as oito (08) teses foram defendidas identificamos quatro (04) programas de pós-graduação, sendo uma (01) no PPGEDU/UFRGS, uma (01) no PPGED/UFS, uma (01) no PPGE/UFSCar, duas (02) no PPGECEM/UEL e três (03) no PPGEC/UFRPE. Vale destacar que quase metade dessas teses foi desenvolvida no PPGEC/UFRPE.

TERRITÓRIO (2): DISSERTAÇÕES

Nesse território identificamos dezesseis (16) dissertações defendidas no período de 2015 a 2018 que fazem menção direta no título à noção de relação ao saber. O quadro 02 apresenta as informações gerais dessas produções. As referências bibliográficas respectivas a esse território estão elencadas no apêndice B.

Quadro 02 – Síntese das dissertações: autor, ano da defesa e orientador.

n.	Autor da tese	Ano	Orientador(a)/co-orientador
1	Daiane Lira	2015	Telmo Marcon
2	Edvanilson Santos de Oliveira	2015	Abigail Fregni Lins
3	Ethiana Sarachin da Silva Ramos	2015	Sueli Salva
4	Juliana Pires da Silva	2015	Méricles Thadeu Moretti.
5	Angela Maria Pacini Schu	2015	Elisabete Zardo Burigo
6	Ildema Gomes Aragão	2016	Veleida Anahi da Silva
7	Heron Omar Arraya Cázon	2016	Odisséa Boaventura de Oliveira
8	Amanda Maria Rabelo Souza	2016	Edinéia Tavares Lopes
9	Victor Cherubin Alves	2016	Maria do Carmo de Sousa
10	Adriana de Fátima Nibichiniack Carvalho	2017	Ivanilda Higa
11	Juliana Cristina Correa	2017	Denise de Freitas
12	Karina Sales Vieira	2017	Ana Maria Freitas Teixeira
13	Klertianny Teixeira do Carmo	2017	Maria Eleni Henrique da Silva.
14	Wildma Mesquita Silva	2018	Maria Celeste Reis Fernandes de Souza
15	Fábio Alves de Oliveira	2018	Elisabete dos Santos Freire
16	Lucas da Silva Martines	2018	Sueli Salva

Fonte: Autores/NUPERES.

Em 2015, excetuando as que foram repertoriadas no mapeamento de Cavalcanti (2015), identificamos mais cinco (05) dissertações: A dissertação de Daiane Lira – vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade de Passo Fundo (UPF); A dissertação de Edvanilson Santos de Oliveira – vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECEM) da Universidade Estadual da Paraíba

(UEPB); A dissertação de Ethiana Sarachin da Silva Ramos – defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); A dissertação de Juliana Pires da Silva – vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGEDCT) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a dissertação de Ângela Maria Pacini Schu – vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PPGEMAT) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS).

No ano de 2016, encontramos três (03) dissertações. Dentre estas, 02 (duas) foram defendidas no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECNM) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) por Amanda Maria Rabelo Souza e Ildema Gomes Aragão. A outra dissertação foi defendida por Heron Omar Arraya Cázon no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

No ano seguinte, registramos cinco (05) dissertações defendidas. Duas (02) delas vinculadas a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – a do Victor Cherubin Alves no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPED) e a de Juliana Cristina Correia no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED). Na Universidade Federal do Paraná (UFPR), identificamos a dissertação de Adriana de Fátima Nibichiniack Carvalho vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Na Universidade Federal do Ceará (UFC), a de Klertianny Teixeira do Carmo vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira (PPGEDB) e na Universidade Federal de Sergipe, a de Karina Sales Vieira desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED).

Em 2018, identificamos mais três (03) pesquisas em nível de mestrado defendidas. Wildma Mesquita Silva defendeu sua dissertação no Programa de Pós Graduação em Gestão Integrada do Território (PPGGIT) da Universidade do Vale do Rio Doce (UNIVALE); Lucas da Silva Martines no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Fábio Alves de Oliveira no Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEDF) da Universidade São Judas Tadeu (USJT).

Em todos os anos do período mapeado foi possível identificar dissertações de mestrado apresentando no título referência direta à noção de relação ao saber. No entanto, se verifica que a maior parte (10 do total das 16 dissertações repertoriadas no apêndice B) foi defendida nos anos de 2015 e 2016 (cinco em cada). Conforme podemos sintetizar das informações apresentadas acima, as 16 dissertações foram defendidas em 13 programas de pós-graduações diferentes, sendo que os programas PPCECNM/UFS, PPGED/UFPR e PPGED/UFSM contaram com duas (02) defesas cada e os demais programas (PPGED/UFPR;

PPGECM/UEPB; PPGEDCT/UFSC; PPGEMAT/UFRS; PPGPED/UFSCar; PPGED/UFSCar; PPGEDB/UFC; PPGED/UFS; PPGGIT/UNIVALE; e PPGEDF/USJT) com uma (01) defesa cada. Agrupando esses dados por Universidades, temos que na UFS foram defendidas três (03) dissertações e nas universidades UFSM, UFPR e UFSCar duas (02) em cada. Nas demais universidades (UFPF; UEPB; UFSC; UFRS; UFC; UNIVALE e USJT) foi defendida uma (01) dissertação em cada.

Como informamos na metodologia, em nosso mapeamento contabilizamos apenas as dissertações defendidas. No entanto, achamos pertinente listar três (03) dissertações que estão em desenvolvimento. Estas produções estão sendo desenvolvidas pelas mestrandas Mariana Ferreira da Silva Morais, Maria Luceilda de Oliveira do Vale e Andreia dos Anjos Bastos, ambas vinculadas ao NUPERES e ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

TERRITÓRIO (3): ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS

Nossa pesquisa no território artigos publicados em periódicos identificou um conjunto de 33 referências bibliográficas que estão organizadas no apêndice C desse artigo. As informações gerais (periódico, ano e autores) acerca dessas produções estão dispostas no quadro 04, a seguir.

Quadro 04 – Periódicos, ano e autores

n.	Periódicos	Ano	Artigo(s) Publicado (s) (referência)
1.	Atos de Pesquisa em Educação	2015	Baccon, Mendes, Ferreira e Ross (2015)
2.	Boletim de Educação Matemática	2015	Campos e Araújo (2015)
3.	Educação Online	2015	Lima (2015)
4.	Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia	2015	Trópia (2015)
5.	Educação Matemática Pesquisa	2016	Borges e Moretti (2016)
6.	Arquivo Brasileiro de Psicologia	2016	Costa e Kupfer, (2016)
7.	Investigações em Ensino de Ciências	2016	Silva e Villani (2016)
8.	Investigações em Ensino de Ciências	2016	Laburú, Barros e Kanbach (2016)
9.	RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade	2016	Martinez e Salva (2016)
10.	Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar	2016	Reis (2016)
11.	Educação & Realidade	2016	Souza e Charlot (2016)
12.	Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar	2016	Trópia (2016)
13.	Revista Brasileira de História, Educação e Matemática	2016	Carvalho e Largo (2016)
14.	Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino	2017	Arruda e Passos (2017)
15.	Cadernos Cenpec	2017	Freitas, Batista e Mello (2017)

16.	Acta Scientiae	2017	Hermann, Passos e Arruda (2017)
17.	Acta Scientiae	2017	Piratelo, Teixeira, Passos, Arruda e Obara (2017)
18.	Caminhos da Educação Matemática em Revista	2017	Santos e Souza (2017)
19.	Educar em Revista	2017	Weber e Strohmer (2017)
20.	Educação Química em Punto de Vista	2017	Francisco e Castro (2017)
21.	Educação Matemática Pesquisa	2017	Carvalho, Passos, Arruda e Savioli (2017)
22.	Ciência & Educação	2018	Silveira, Cassiani e Von Linsingen (2018)
23.	Ciência & Educação	2018	Cavalcanti e Brito Lima (2018)
24.	South American Journal of Basic Education, Technical and Technological	2018	Barbosa, Costa, Pereira, Oliveira (2018)
25.	Revista Eletrônica de Educação	2018	Capucho e Marinho. (2018)
26.	Investigações em Ensino de Ciências	2018	Arruda, Araújo e Passos (2018)
27.	International Journal Education and Teaching – PDVL	2018	Venâncio e Sanches (2018)
28.	Ciência & Educação	2018	Corrêa, Passos e Arruda (2018)
29.	Revista Interdisciplinar de Ciência Aplicada	2018	Basso (2018)
30.	Revista Humanidades e Inovação	2018	Cardoso e Ruiz (2018)
31.	Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)	2018	Cazón e Oliveira (2018)
32.	Motrivivência	2018	So, Martins e Betti (2018)
33.	Investigações em Ensino de Ciências	2018	Bertolin e Oliveira (2018)

Fonte: Autores/NUPERES.

Assim como nos territórios anteriores, encontramos produções respectivas a artigos publicados em revistas científicas em todos os anos do período mapeado. É possível verificar um aumento relevante de produções no ano de 2018, com 50% a mais que o ano anterior.

Os 33 artigos foram publicados em 25 periódicos diferentes sendo quatro (04) artigos na revista *Investigações em Ensino de Ciências*, três (03) na *Ciência & Educação* e dois (02) nas revistas *Acta Scientiae*, *Educação Matemática Pesquisa* e *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*. Os demais 20 periódicos publicaram apenas um (01) artigo cada. É interessante ressaltar que as cinco (05) revistas citadas publicaram 13 do total de 33 artigos, o que corresponde a quase 40% da produção científica nesse terceiro território. Nota-se, perceptivelmente, que as revistas *Investigações em Ensino de Ciências* e *Ciência & Educação* foram os principais veículos de difusão da noção de relação ao saber (considerando a menção direta no título). Juntas, estas revistas publicaram sete (07) de um total de 33 artigos, correspondendo a 21% da produção científica nesse terceiro território.

TERRITÓRIO (4): ARTIGOS PUBLICADOS EM ANAIS DE EVENTOS

Os eventos acadêmico-científicos, assim como os periódicos especializados, representam grande veículo de comunicação e difusão da produção científica no Brasil. Ao

pesquisarmos sobre a temática da relação ao saber nesse território verificamos sua presença em quatro (04) diferentes eventos realizados entre os anos de 2015 – 2018, a saber: o Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” (2015; 2016; 2017; 2018), Encontro Regional de Ensino e Práticas Pedagógicas de Goiás (2016), XII Encontro Nacional de Educação Matemática (2016) e Simpósio Latino-Americano de Didática da Matemática (2016). O quadro 05 apresenta as informações organizando-as a partir dos eventos, ano de publicação e respectivos autores e co-autores. As referências dos trabalhos estão repertoriadas no apêndice D.

Quadro 05 – Evento, ano e artigo publicado

n.	Evento	Ano	Artigo(s) Publicado(s) (referência)
1	IX Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” - EDUCON	2015	Arruda e Passos (2015); Damacena e Torres (2015); Venâncio (2015); Carvalho (2015); Aragão (2015).
2	Encontro Regional de Ensino e Práticas Pedagógicas de Goiás	2016	Carvalho (2016).
3	XII Encontro Nacional de Educação Matemática	2016	Santos (2016).
4	Simpósio Latino-Americano de Didática da Matemática: Relações entre teorias e métodos em Didática da Matemática.	2016	Santos e Acioly-Régner (2016); Cavalcanti, Lima e Bessa (2016).
5	X Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” - EDUCON	2016	Campos, Silva e Souza (2016); Cruz, Santos e Santos (2016); Conceição, Souza e Santos (2016); Penha, Pereira e Nonato (2016).
6	XI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” - EDUCON	2017	Vieira (2017); Correa e Freitas (2017); Morais (2017); Oliveira (2017).
7	XII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” - EDUCON	2018	Bastos e Cavalcanti (2018); Lima e Reis (2018); Zanette e Stecanela (2018); Silva (2018); Enes, Cupertino e Santos (2018); Cazon (2018); Miranda e Nicoll, (2018); Lucena e Jesus (2018); Oliveira e Oliveira 2018); Cupertino, Souza e Neve (2018); Venâncio, Sanches e Brasil (2018); Roberto (2018); Do Vale, Cavalcanti e Morais (2018); Morais, Cavalcanti e Do Vale (2018); Bandeira e Reis (2018); Silva e Souza (2018); Nascimento, Camargo e Correia (2018).

Fonte: Autores/NUPERES.

Conforme é possível verificar no quadro acima, em 2015 identificamos cinco (05) comunicações científicas; em 2016 foram oito (08). No ano seguinte, apenas quatro (04). Já em 2018, foram identificadas 17 comunicações científicas, totalizando um conjunto de 34 comunicações científicas nesse território. Acreditamos que dois fatos foram relevantes para o aumento significativo das comunicações científicas no ano de 2018. O primeiro foi a criação do eixo temático 28 – A relação com o saber – na décima segunda edição do EDUCON e a atuação do NUPERES tanto com a submissão de três (03) comunicações quanto com o contato estabelecido com os pesquisadores.

Analisando as comunicações a partir dos eventos temos que em 2016 estas foram apresentadas em quatro (04) eventos distintos: Encontro Regional de Ensino e Práticas Pedagógicas de Goiás, XII Encontro Nacional de Educação Matemática (2016), X Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade e Simpósio Latino-Americano de Didática da Matemática. Nos demais anos, identificamos comunicações científicas contendo menção direta no título à noção de relação ao saber apenas nos Colóquios Internacionais “Educação e Contemporaneidade”. Organizamos na tabela 01 a distribuição destas comunicações científicas em relação aos quatro (04) eventos.

Tabela 01 – Comunicações por evento

Evento	Qtd.
Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” - EDUCON	30
Simpósio Latino-Americano de Didática da Matemática	2
Anais do Encontro Regional de Ensino e Práticas Pedagógicas de Goiás	1
XII Encontro Nacional de Educação Matemática	1

Fonte: Autores/NUPERES.

Os dados nos mostram que 88% da produção científica que identificamos no território das comunicações científicas foram publicadas nos anais Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – EDUCON. A regularidade e expressiva quantidade de comunicações nesse evento nos permite apontá-lo como um dos principais veículos brasileiros de difusão da noção de relação ao saber. A publicação de comunicações científicas nos anais dos outros eventos identificados parece ter sido apenas pontual.

O Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” – EDUCON é um evento anual organizado pelo Grupo de Pesquisa CNPq/UFS Educação e Contemporaneidade (EDUCON) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), tendo realizado em 2018 sua décima

segunda edição. Argumentamos que o protagonismo do EDUCON como importante veículo de difusão da noção de relação ao saber se dá em razão desse evento contar com a participação do prof. Dr. Bernard Charlot – um dos pioneiros na sistematização da relação ao saber como noção na década de 1980 e atualmente o principal pesquisador dessa problemática – como um de seus organizadores.

CONSIDERAÇÕES GERAIS E SÍNTESE

Nossa investigação teve como objeto de estudo a produção científica acerca da noção de relação ao saber. Dessa maneira, buscamos esboçar um panorama das diversas produções – teses, dissertações, artigos publicados em periódicos e comunicações científicas publicadas em anais de eventos – que fazem menção direta em seu título à noção de relação ao saber no período de 2015 a 2018.

A metodologia utilizada foi o mapeamento em pesquisa educacional (BIEMBENGUT, 2008; CAVALCANTI, 2015), especificamente o mapeamento horizontal (e.g. CAVALCANTI, 2015; CAVALCANTI e BRITO LIMA, 2018), focando nas referências bibliográficas. Nessa perspectiva, foram repertoriadas um total 91 referências bibliográficas nos quatro territórios investigados. Assim, foram oito (08) teses, 16 dissertações, 33 artigos publicados em periódicos e 34 comunicações científicas publicadas em anais de eventos.

No que diz respeito às teses, apontamos a UFRPE como a instituição com a maior quantidade de produções no período analisado (aproximadamente 38%, isto é, 03 de um total de 08). Vale mencionar que as três (03) teses defendidas foram produzidas e orientadas por pesquisadores vinculados ao NUPERES. Já em relação às dissertações, a instituição com maior produção foi a UFS (aproximadamente 19%, isto é, 03 de um total de 16).

Considerando o território dos artigos publicados em periódicos, chamamos a atenção para o ano de 2018 que apresentou a maior quantidade de produções, superando em 50% a do ano anterior. Ressaltamos também o fato de que apesar de verificarmos uma tendência de dispersão, respectivo a distribuição dos 33 artigos em 25 revistas, notamos um comportamento diferenciado em relação a duas (02) destas revistas – *Investigações em Ensino de Ciências e Ciência & Educação* – que concentraram 21% da produção nesse territórios, isto é, sete (07) dos 33 desses artigos. Desse modo, compreendemos que estas revistas, no período analisado, podem ser apontadas como os principais veículos de difusão da noção de relação ao saber nesse território.

No território referente às comunicações científicas publicadas em anais de eventos, identificamos um quantitativo (de 34 produções) semelhante ao território dos artigos em

periódicos (33 produções). Em nossas pesquisas verificamos que essas 34 comunicações foram publicadas em apenas quatro (04) eventos, sendo o EDUCON, em suas quatro edições do período analisado, o veículo de difusão de 88% da produção nesse território.

Destacamos a natureza descritiva e panorâmica do estudo ora realizado e sua importância para orientar tanto os estudos internos que desenvolvemos no NUPERES quanto para auxiliar os pesquisadores sobre a diversidade e estado atual das pesquisas respectivas à noção de relação ao saber.

Estes resultados nos despertaram reflexões acerca do progresso da produção científica e nos impulsionam a planejar novos estudos. Entre as possibilidades, estamos considerando no NUPERES a realização de dois estudos. Um comparativo e integrativo entre esse panorama específico do período de 2015 a 2018 e o panorama construído por Cavalcanti (2015) que abrangeu um período de 1994 a 2015 e outro de revisão sistemática na perspectiva de um mapeamento vertical para analisar as principais tendências e sinalizar novas perspectivas de estudo e pesquisa da relação ao saber.

REFERÊNCIAS

BIEMBENGUT, Maria Salett. **Mapeamento na Pesquisa Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Ciências Modernas Ltda. 2008.

CAVALCANTI, J. D. B. A noção de relação ao saber: história e epistemologia; panorama do cenário francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira. **Tese**. Doutorado em Ensino das Ciências. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2015.

CAVALCANTI, J. D. B. A utilização da noção de relação ao saber (*rapport au savoir*) no contexto do Ensino de Matemática: mapeamento em referências bibliográficas. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 24, n. 4, p. 1065-1079, 2018.

Disponível em: <<https://mc04.manuscriptcentral.com/ciedu-scielo>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

CHARLOT, B. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, B. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001. p. 15-31.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

CHARLOT, B. (org.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

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

SANTOS SOUZA, Luciana Silva dos. Relação ao saber matemático de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental: Estudo exploratório no Cabo de Santo Agostinho (Pernambuco – Brasil). **Tese**. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017.

APÊNDICE A - Teses

BORBA, Valéria Maria de Lima. A sala de Aula como espaço psíquico: articulações entre a Didática, a Psicanálise e a Relação ao Saber na proposição de uma Tipologia de Contrato Didático. Recife, 2018. **Tese**. Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFPE. Recife, 2018. Orientadora: Profa. Dra. Anna Paula de Avelar Brito Lima. Co-orientador: Prof. Dr. José Dilson Beserra Cavalcanti.

CARVALHO, Diego Fogaça. O PIBID e as relações com o saber, aprendizagem da docência e pesquisa: caracterização de uma intervenção na formação inicial de professores de matemática. **Tese**. Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016. 243f. Orientadora: Profa. Dra. Marinez Meneghello Passos

CAVALCANTI, José Dilson Beserra. A noção de relação ao saber: história e epistemologia; panorama do cenário francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira. Recife, 2015. 427 f. **Tese**. Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2015. Orientadora: Profa. Dra. Anna Paula de Avelar Brito Lima.

HERMANN, Wellington. Sentidos atribuídos por estudantes de um Curso de Licenciatura em Matemática para as relações que desenvolveram com a Matemática ao longo de suas vidas. Londrina, 2018. 174 f. **Tese**. Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2018. Orientadora: Profa. Dra. Marinez Meneghello Passos.

MAIA, Lucas da Silva. Mobilização na aprendizagem da física escolar: uma análise a partir da relação com o saber. **Tese**. Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016. 180 f. Orientadora: Dra. Alice Helena Campos Pierson.

SANTOS, Elissandra Silva. A construção da aprendizagem e a relação com o saber na educação on-line: a condição de ser estudante e o significado de aprender na modalidade de ensino a distância via Internet (EaD). **Tese**. Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. Aracaju, 2018. Orientador: Prof. Dr. Bernard Charlot. Co-orientador: Prof. Dr. José Alberto Correia.

SANTOS SOUZA, Luciana Silva dos. Relação ao saber matemático de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental: Estudo exploratório no Cabo de Santo Agostinho (Pernambuco – Brasil). **Tese**. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Universidade Federal Rural de

Pernambuco. Recife, 2017. 380 f. Orientador: Prof. Dr. Marcelo Câmara dos Santos. Co-orientadora: Profa. Dra. Nadja Maria Acioly Régner.

TERCEIRO, Clívio Bueno Soares. Aprendizagem e imprevizibilidade: trajetórias profissionais e relação com o saber na atividade de trabalho na panificação e na confeitaria. **Tese**. Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017. 297 f. Orientadora: Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer.

APÊNDICE B - Dissertações

ALVES, Victor Cherubin. As relações com saberes de biologia em falas de jovens alunos do Ensino Médio a partir do ensino de biologia: Uma visão sociocultural. 167f. São Carlos, 2017. **Dissertação**. Mestrado. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017. Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa.

ARAGÃO, Ildema Gomes. Aprendizagem matemática de alunos/as com cegueira: limites e possibilidades a partir da relação com o saber. 131f. São Cristóvão, 2016. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Universidade Federal de Sergipe. Aracaju, 2016. Orientadora: Profa. Dra. Veleida Anahi da Silva.

CARMO, Klertianny Teixeira do. Juventude e escola: diálogos sobre a relação com o saber e o Programa núcleo de trabalho, pesquisa e práticas sociais. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará. 317f. Fortaleza, 2017. Orientadora: Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva.

CARVALHO, Adriana de Fátima Nibichiniack. As Relações com o Aprender: sentidos atribuídos pelos alunos à escola e ao ensino de Ciências por investigação. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017. 122 f. Orientadora: Profa. Dra. Ivanilda Higa.

CÁZON, Heron Omar Araya. As relações dos alunos com o saber na atividade de produção de documentário científico no ensino de biologia. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. 156f. Curitiba, 2016. Orientadora: Profa. Dra. Odisséa Boaventura de Oliveira.

CORREA, Juliana Cristina. “Bagulho do pensamento”: a relação com o saber de jovens estudantes do ensino médio. 238f. São Carlos, 2017. **Dissertação**. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017. Orientadora: Prof.^a Dra. Denise de Freitas.

LIRA, Daiane. Relações com o saber: um estudo das políticas educacionais e da percepção de estudantes do ensino médio. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2015. 115 f. Orientador (a): Prof. Dr. Telmo Marcon.

MARTINES, Lucas da Silva. “Eu não gostava nem odiava porque eu não entendia nada!” Relações com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares no Ensino Médio. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2018. 270f. Orientadora: Profa. Dra. Sueli Salva.

OLIVEIRA, Edvanilson Santos de. Robótica educacional e raciocínio proporcional: Uma discussão à luz da Teoria da Relação Com o Saber. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2015. 161f. Orientador(a): Prof.^a Dra. Abigail Fregni Lins.

OLIVEIRA, Fábio Alves de. Educação Física no Ensino Fundamental: Análise de uma Intervenção Pedagógica Embasada no Ensino Híbrido à Luz da Relação com o Saber. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade São Judas Tadeu. São Paulo. Orientadora: Prof.^a Dra. Elisabete dos Santos Freire.

RAMOS, Ethiana Sarachin da Silva. As relações com o saber/aprender dos jovens do ensino médio em situação de abandono escolar.. **Dissertação**. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED- Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2015. 157f. Orientador (a): Prof.^a Dra. Sueli Salva.

SCHU, Angela Maria Pacini. Ensino Médio Politécnico e a relação dos alunos com o saber. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. 274f. Orientador: Prof.^a Dra. Elisabete Zardo Búrgio.

SILVA, Juliana Pires da. A relação com o saber: os estudantes de engenharia e a primeira disciplina de cálculo. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina. 161f. Florianópolis, 2015. Orientador: Prof. Dr. Mércles Thadeu Moretti.

SILVA, Wildma Mesquita. Relação com o saber e Educação Ambiental: uma pesquisa com estudantes universitários. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Gestão Integrada do Território. Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE). Rio Doce, 2018. 231f. Orientador(a): Profa. Dra. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza.

SOUZA, Amanda Maria Rabelo. Relação que os discentes do curso de licenciatura em matemática estabelecem com os saberes pedagógicos ofertados em sua formação. 130f. São Cristóvão, 2016. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Universidade Federal de Sergipe. Aracaju, 2016. Orientadora: Prof.^a Dra. Edinéia Tavares Lopes.

VIEIRA, Karina Sales. Estudantes universitários de uma instituição privada e suas relações com o saber: de espectadores a protagonistas. **Dissertação** Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. Aracaju, 2017. 215f. Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Maria Freitas Teixeira.

Dissertações em andamento

BASTOS, Andreia dos Anjos. A relação ao saber do professor universitário de Matemática de origem popular: uma abordagem a partir da Sociologia do Êxito Improvável. **Projeto de Pesquisa** (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de Pernambuco. Ano de início: 2018. Orientador: Prof. Dr. José Dilson Beserra Cavalcanti; Co-orientador: Prof. Dr. Constantin Xypas. (*Em andamento*).

DO VALE, Maria Luceilda de Oliveira. A relação ao saber matemático de professores dos anos iniciais que atuam nas escolas com maior e menor índice no IDEB no município de Caruaru/PE. **Projeto de Pesquisa** (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de Pernambuco. Ano de início: 2017. Orientador: Prof. Dr. José Dilson Beserra Cavalcanti. (*Em andamento*).

MORAIS, Mariana Ferreira da Silva. A relação ao saber matemático de professores no contexto da Educação do Campo no município de Belo Jardim-PE. **Projeto de Pesquisa** (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de Pernambuco. Ano de início: 2017. Orientador: Prof. Dr. José Dilson Beserra Cavalcanti. (*Em andamento*).

APÊNDICE C - Artigos publicados em periódicos

ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghello. Instrumentos para a análise da relação com o saber em sala de aula. **Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, v. 1, n. 2, 2017. p. 95-115.

ARRUDA, Sergio de Melo; ARAÚJO, Roberta Negrão de; PASSOS, Marinez Meneghello. A identidade docente e as relações com o saber em sala de aula: um estudo realizado com estudantes de uma licenciatura em ciências biológicas. **Investigações em Ensino de Ciências** – v 23 (2), pp. 01-17, 2018.

BACCON, Ana Lúcia Pereira; MENDES, Thamiris Christine; FERREIRA, Adriano Charles; ROSS, Ademir José. Ser professor: das representações sociais à relação com o saber. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 10, n. 3, p. 892-921, 2015.

BARBOSA, Mauro Guterres; COSTA, Luís Alexandre Lemos Costa; PEREIRA, Fábio Soares Pereira; OLIVEIRA, Naralina Viana Soares da Silva. Alfabetização científica em uma relação com o saber e o aprender. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v.5 n.2, p.304-315, 2018.

BASSO, Elsa Monica Bonito. Experiências com o PIBID para além da disciplina: língua espanhola e a relação com o saber. **Revista Interdisciplinar de Ciência Aplicada**. Edição Especial, v.3, n. 5, p. 27-29, 2018.

BERTOLIN, Fabiana Neves; OLIVEIRA, Odisséia Boabertura de. Relações com o saber na educação especial: um estudo em ciências. **Investigações em Ensino de Ciências** – V23 (3), 2018. pp. 171-186.

BORGES, Pedro Augusto Pereira; MORETTI, Mércles Thadeu. A relação com o saber matemático de alunos ingressantes na universidade. **Educação Matemática Pesquisa**, Vol. 18 Issue 1, 2016. p485-510.
Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/viewFile/26730/pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

CAMPOS, Ilaine da Silva; ARAÚJO, Jussara de Loiola. Envolvimento dos Alunos em Atividades de Modelagem Matemática: relação com o saber e possibilidades de ação. **Boletim de Educação Matemática**, v. 29, n. 51, 2015.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103636X2015000100010&lng=pt&tlng=pt> Acesso em: 25 jul. 2018.

CAPUCHO, Vera Alves Crispim; MARINHO, Genilson Cordeiro. Educação em memória e suas relações com o saber - **Revista Eletrônica de Educação**, *ahead of print*, out. 2018. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.14244/198271992414>> Acessado em: 20 dez 2018.

CARDOSO, Bruna da Silva; RUIZ, Rosália Helena Nakashima. Relações com o saber/universidade: perspectivas de acadêmicos do curso de história da UFT-Araguaína. **Revista Humanidades e Inovação**, v.5, n. 9, 2018.

CARVALHO, Diego Fogaça; LARGO, Vanessa. As relações com o saber estabelecidas na ação do professor em sala de aula: investigações realizadas com o uso da matriz 3x3 entre os anos de 2011 a 2014. **HIPÁTIA-Revista Brasileira de História, Educação e Matemática** -, v. 1, n. 1, 2016. p. 58-70.

CARVALHO, Diego Fogaça; PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sergio de Mello; SAVIOLI, Angela Marta Pereira das Dores. Relações com o saber, com o ensinar e com a aprendizagem em um projeto de formação inicial de professores de matemática no Brasil. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 19, p. 119-144, 2017.

CAVALCANTI, José Dilson Beserra; LIMA, Anna Paula Avelar Brito. A utilização da noção de relação ao saber (rapport au savoir) no contexto do Ensino de Matemática: mapeamento inicial de referências bibliográficas. **Ciência & Educação. (Bauru)** [online], vol.24, n.4, 2018. pp.1065-1079. ISSN 1516-7313. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320180040016>.

CAZÓN, Heron Omar Arraya; OLIVEIRA, Odisséa Boa Ventura de. Relações com o saber na atividade de produção de documentário científico no ensino de biologia. **Ensaio-Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**. v.20, 2018. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172018200108>>. Acesso em 15 dez 2018.

CORRÊA, Nancy Nazareth Gatzke; PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sergio de Melo - Metacognição e as relações com o saber. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 24, n. 2, 2018. p. 517-534.

COSTA, Beethoven Hortencio Rodrigues da; KUPFER, Maria Cristina Machado. Freud e sua relação com o saber. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 68, n. 2, 2016. p. 71-83.

FRANCISCO, Welington; CASTRO, Magda Cardoso de. Relações com o saber constituídas por estudantes durante visitação em uma feira de ciências. **Educação Química em Ponto de Vista**, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: < <https://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/900>> Acesso em: 25 jul. 2018.

FREITAS, Pâmela Félix; BATISTA, Antônio Augusto Gomes; MELLO, Hivy Damasio Araújo. Juventude (s) e ensino médio: relação dos estudantes com a escola, o saber e as expectativas de futuro em territórios de vulnerabilidade social. **Cadernos Cenpec | Nova série**, v. 6, n. 2, 2017. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/371>>. Acesso em: 25

jul. 2018.

HERMANN, Wellington; PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sergio de Mello. Modelos Representativos de um Sistema Didático e a Criação de um Instrumento para Analisar a Relação com o Saber Matemático. **Acta Scientiae**, v. 19, n. 6, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3048>> . Acesso em 25 jul. 2018.

LABURÚ, Carlos Eduardo; BARROS, Marcelo Alves; KANBACH, Bruno Gusmão. A relação com o saber profissional do professor de Física e o fracasso da implementação de atividades experimentais no Ensino Médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 3, 2016. p. 305-320.

LIMA, Wellcherline Miranda. O ensino na educação superior: um olhar a partir da relação do saber. **Educação Online**, n. 19, 2015. p. 149-165.

MARTINEZ, Lucas; SALVA, Sueli. Os jovens e as relações com o saber: elementos para construção de uma pesquisa. **RELAcult- Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 2, n. 4, 2016. p. 99-106.

PIRATELO, Marcus Vinícius Martinez; TEIXEIRA, Lilian Aparecida; PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sergio de Mello; OBARA, Cássia Emi. Relações Pessoais com o Saber sob a Perspectiva do Conteúdo, do Ensino e da Aprendizagem na Formação Inicial de Professores de Física no PIBID. **Acta Scientiae**, v. 18, n. 3, 2017. p. 735-755.

REIS, Rosimeire. Pesquisas sobre a relação com o saber e com os saberes no Brasil (2000-2013): aspectos preliminares. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 2, n. 6, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/viewFile/2051/1124>> Acesso em: 25 jul. 2018.

SANTOS, Rone Peterson Oliveira; SOUZA, Denize da Silva. A relação dos orientadores de estudo do PNAIC de sergipe com o saber matemático: uma análise a partir das dimensões da relação com o saber. **Caminhos da Educação Matemática em Revista (On-line)**, v. 7, 2017. Disponível em: <https://aplicacoes.ifs.edu.br/periodicos/index.php/caminhos_da_educacao_matematica/artic/e/view/145> . Acesso em: 25 jul. 2018.

SILVA, Glauco dos Santos Ferreira da; VILLANI, Alberto. A dinâmica de um grupo de alunas nas aulas de Física, a sua relação com o saber e as intervenções do professor. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 1, 2016. p. 183-208.

SILVEIRA, José Carlos de; CASSIANI, Suzani; LINSINGEN, Irlan Von. Escrita e autoria em texto de iniciação científica no ensino fundamental: uma outra relação com o saber é possível? **Ciência e Educação (Bauru)**, v. 24, n. 1, p. 9-25, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1516-731320180010002> > Acesso em 15 dez 2018.

SO, Marcos Roberto; MARTINS, Mariana Zuaneti; BETTI, Mauro. As relações das meninas com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 30, n. 56., dezembro, 2018. pp. 29-48. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175->

[8042.2018v30n56p29/37982](#)>.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; CHARLOT, Bernard. Relação com o Saber na Escola em Tempo Integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, 2016.

TRÓPIA, Guilherme. A relação epistêmica com o saber de alunos no ensino de biologia por atividades investigativas. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 8, n. 3, p. 55-80, 2015.

TRÓPIA, Guilherme. Entre relações com o saber: a professora e seus alunos no ensino de biologia por atividades investigativas. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 2, n. 6, 2016.

Disponível em: <<http://ojs.uern.br/index.php/RECEI/article/viewFile/2047/1120>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

VENANCIO, Luciana; NETO, Luiz Sanches. Narrativas e assunções como catalisadores dos percursos metodológicos das relações com o saber na educação física. **International Journal Education and Teaching - PDVL**, Recife, v.1, n.2 p. 1 157, Maio/Agosto, 2018.

Disponível em: <<https://ijet-pdvl.com/index.php/pdvl/issue/view/3>>. Acesso em 19 dez 2018.

WEBER, Jean-Marie; STROHMER, Julia. Quem tem medo do saber não-sabido? Determinantes da relação com o saber na formação de professores-estagiários. **Educar em Revista**, v. 33, n. 64, p. 49-69, 2017.

APÊNDICE D - Artigos publicados em anais de eventos

2015

ARAGÃO, Ildema Gomes. As representações sociais e a relação com o saber: o ensino de ciências para o deficiente visual. In: **Anais do IX EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão/SE, 2015.

ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghello. A relação com o saber na sala de aula. In: **Anais do IX EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão/SE, 2015.

CARVALHO, Jailda Evangelista do Nascimento. A formação do professor e sua relação com o saber na sociedade contemporânea. In: **Anais do IX EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão/SE, 2015.

DAMACENA, Ingrid Alana Santos; TORRES, Lianna de Melo. Desafios na formação do pedagogo: a relação ao saber e dos estudantes de pedagogia da UFS/SE. In: **Anais do IX EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão/SE, 2015.

VENÂNCIO, Luciana. O que ex-alunos explicitam sobre as suas relações com os saberes a partir da educação física? In: **Anais do IX EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão/SE, 2015.

2016

CARVALHO, Maria Goretti Quintiliano. Relação com o saber: novos elementos para o estudo da aprendizagem. In: **Anais** do Encontro Regional de Ensino e Práticas Pedagógicas de Goiás (EREPPEGO), v. 5, 2016.

CAMPOS, Vanessa Graciela Souza; SILVA, Veleida Anahí da; SOUZA, Denize da Silva. A relação com o saber na alfabetização de mulheres adultas. In: **Anais** do X EDUCON–Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão/SE, 2016.

CAVALCANTI, José Dilson Beserra Cavalcanti; BRITO LIMA, Anna Paula de Avelar; BESSA, Marcus de Menezes. A noção de relação ao saber: a abordagem antropológica desenvolvida por Yves Chevallard. In: **Anais** do Simpósio Latino-Americano de Didática da Matemática: Relações entre teorias e métodos em Didática da Matemática. 2016.

CONCEIÇÃO, Fábio Henrique Gonçalves; SOUZA, Denize da Silva; SANTOS, Marcela Lima. Relação com o saber: concepção e o sentido que os alunos dos últimos anos do ensino fundamental atribuem a leitura na matemática. In: **Anais** do X EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão/SE, 2016.

CORREA, Juliana Cristina; FREITAS, Denise de. Laís e sua relação com o saber: caminhos possíveis para pensar aspectos sobre ensino e aprendizagem. In: **Anais** do XI EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão/SE, 2017.

CRUZ, Allane de Jesus; SANTOS, Márcio Ponciano dos; SANTOS, Luciene dos. Ensaio teórico sobre formação docente em matemática e a relação com o saber. In: **Anais** do X EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão/SE, 2016.

SANTOS SOUZA, Luciana Silva dos. Os modos de relação ao saber dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Anais** do XII Encontro Nacional de Educação Matemática. 2016.

SANTOS SOUZA, Luciana Silva dos; CÂMARA DOS SANTOS, Marcelo; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Estudo exploratório da interface didática da relação ao saber matemático dos professores do ensino fundamental. In: **Anais** do Simpósio Latino-Americano de Didática da Matemática: Relações entre teorias e métodos em Didática da Matemática. 2016.

2017

MORAIS, Mariana Ferreira da Silva. O sentido das relações das escolas do campo e dos saberes matemáticos: um estudo realizado com professores/as do município de Belo Jardim-PE. In: **Anais** do XI EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão/SE, 2017.

OLIVEIRA, Renata Greco de. Relação com os saberes da matemática: histórias na formação de professores em pedagogia. In: **Anais** do XI EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão/SE, 2017.

PENHA, Victor Ceccato; PEREIRA, Iasmine Rodrigues; NONATO, Eunice Maria Nazareth.

Relação com o saber de jovens em situação de privação de liberdade. In: **Anais** do X EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão/SE, 2016.

VIEIRA, Karina Sales. Ensino superior privado e suas relações com o saber: quem são os estudantes que conseguem uma vaga. In: **Anais** do XI EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão/SE, 2017.

2018

BANDEIRA, Simone Pereira Maia; REIS, Rosemeire. Relação com saberes de professores em formação na universidade: contribuições dos estudos sobre relação com o saber entre 2000-2013. In: **Anais** do XII EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão/SE, 2018.

BASTOS, Andreia dos Anjos; CAVALCANTI, José Dilson Beserra. A relação ao saber (*rapport au savoir*) na literatura brasileira: mapeamento das produções acadêmicas (2015-2018). In: **Anais** do XII EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão/SE, 2018.

CAZON, Heron Omar Arraya. A construção da identidade na relação de licenciandos de ciências biológicas com o saber: da escolha pelo curso. In: **Anais** do XII EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão/SE, 2018.

CUPERTINO, Keren Christine; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; NEVE, Giovanni Tavares. Rio Doce e relação com o saber: Aprendizagens afetivas de estudantes do 9º ano de uma escola em tempo integral. In: **Anais** do XII EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão/SE, 2018

DO VALE, Maria Luceilda de Oliveira; CAVALCANTI, José Dilson Beserra; MORAIS, Mariana Ferreira da Silva. Relação ao saber do professor: mapeamento de pesquisas publicadas em revistas científicas no Brasil. In: **Anais** do XII EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão/SE, 2018.

ENES, Eliene Nery Santana; CUPERTINO, Keren Christine; SANTOS, Thiago Martins. Relação com o saber e o ambiente: olhares de estudantes sobre o Rio Doce. In: **Anais** do XII EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão/SE, 2018.

LIMA, Annelise Ambrósio dos Santos; REIS, Rosemeire. Relação com o aprender numa perspectiva antropológica: contribuições de estudos sobre a relação com o saber (2000-2013). In: **Anais** do XII EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão/SE, 2018.

MORAIS, Mariana Ferreira da Silva; CAVALCANTI, José Dilson Beserra; DO VALE, Maria Luceilda de Oliveira. Relação ao saber do professor: mapeamento em pesquisas científicas teses e dissertações (2001-2017). In: **Anais** do XII EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão/SE, 2018.

NASCIMENTO, Willdson Robson Silva do; CAMARGO, Eder Pires de; CORREIA, Eanes dos Santos. Abordagem do Ensino de Física na perspectiva da Noção de Relação com o Saber:

um panorama das pesquisas acadêmicas no Simpósio Nacional de Ensino de Física-SNEF e Encontro de Pesquisa em Ensino de Física - EPEF. In: **Anais** do XII EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão/SE, 2018.

OLIVEIRA, Kate Constantino Pinheiro de Andrade; OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. Estado de conhecimento: questões sobre a Relação com o Saber e o ensino de línguas estrangeiras. In: **Anais** do XII EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão/SE, 2018.

SILVA, Danieli Dias da. Formação docente tecnológica: relações com o saber construídas entre professor iniciante e professor experiente. In: **Anais** do XII EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão/SE, 2018.

SILVA, Itamar Miranda da; NICOLL, Aline Andréa. Bases epistemológicas para discutir o conceito relação com o saber. In: **Anais** do XII EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão/SE, 2018.

SILVA, Jeyson Lucena da; JESUS, Sandra Santos de. A relação com o saber na educação infantil: alguns apontamentos. In: **Anais** do XII EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão/SE, 2018.

SILVA, Thays Rodrigues Santana da; SOUZA, Denize da Silva. A relação com o saber de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental com o Teorema de Pitágoras: Um retrato de escolas públicas. In: **Anais** do XII EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão/SE, 2018.

SO, Marcos Roberto. Da relação com os saberes das lutas nas aulas de educação física: as perspectivas dos alunos. In: **Anais** do XII EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão/SE, 2018.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES, Luiz Neto; BRASIL, Rafael Alexandre. Relação com o saber de um grupo de estudos de educação física escolar: as narrativas como modo e razão para pesquisar. In: **Anais** do XII EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão/SE, 2018.

ZANETTE, Carla Roberta Sasset; STECANELA, Nilda. Relação com o saber: o olhar do docente. In: **Anais** do XII EDUCON – Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão/SE, 2018.

Submetido em: 19.10.2018

Aceito em: 23.11.2018

Publicado em: 30.12.2018

LA RELACIÓN CON EL SABER Y LAS RELACIONES DE GÉNERO EN LA MODERNIDAD. ELEMENTOS TEÓRICOS PARA EL ANÁLISIS DE LA FEMINIZACIÓN EDUCATIVA

THE RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE AND GENDER RELATIONS IN MODERNITY. THEORETICAL ELEMENTS FOR THE ANALYSIS OF EDUCATIONAL FEMINIZATION

¹Adriana Marrero Fernández

Doctora en Sociología por la Universidad de Salamanca, Profesora Titular de Teoría Sociológica y Sociología de la Educación, Departamento de Sociología de la Universidad de la República de Uruguay, Montevideo, Uruguay

Contato do autor principal

adriana.Marrero.Fernandez@gmail.com

Dirección: Constituyente 1502, 5to. Piso, 11300, Montevideo, Uruguay.

LA RELACIÓN CON EL SABER Y LAS RELACIONES DE GÉNERO EN LA MODERNIDAD. ELEMENTOS TEÓRICOS PARA EL ANÁLISIS DE LA FEMINIZACIÓN EDUCATIVA

THE RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE AND GENDER RELATIONS IN MODERNITY. THEORETICAL ELEMENTS FOR THE ANALYSIS OF EDUCATIONAL FEMINIZATION

¹Adriana Marrero

RESUMEN

El artículo se propone sistematizar algunos conceptos teóricos provenientes de la teoría sociológica y educativa contemporánea (Bernard Charlot y la relación con el saber, Anthony Giddens y la teoría de la Estructuración, Margaret Archer y la Conversación Interna) para componer un marco que brinde una mejor comprensión del fenómeno de la feminización de las universidades. Se entiende que un andamiaje teórico de estas características debe dar cuenta a cabalidad, de las distintas tensiones, posiciones sociales y motivaciones subjetivas a las que se ven sometidas mujeres y hombres en las sociedades contemporáneas a fin de explicar el fenómeno de la creciente educación formal de las mujeres. El artículo finaliza ilustrando algunos hallazgos ya presentados en otros trabajos.

Palabras clave: Relación con el saber, Estructuración, Conversación Interna, Relaciones de género.

ABSTRACT

The article proposes to systematize some theoretical concepts from the contemporary sociological and educational theory (Bernard Charlot and the relationship with knowledge, Anthony Giddens and the theory of Structuration, Margaret Archer and the Internal Conversation) to compose a framework that provides a better understanding the phenomenon of the feminization of universities. It is understood that a theoretical scaffolding of these characteristics must fully account for the different tensions, social positions and subjective motivations to which women and men are subject in contemporary societies in order to explain the phenomenon of the increasing formal education of women. The article ends by illustrating some findings already presented in other works.

Key Words: Relationship with knowledge, Structuration, Internal Conversation, Gender relations

INTRODUCCIÓN

Desde hace más de diez años he venido estudiando las causas y las razones que explican y permiten comprender la notoria feminización de las aulas universitarias alrededor del mundo, y en particular, del mundo occidental desarrollado. A pesar de que hace sólo algo más de un siglo que las mujeres han logrado ingresar, como estudiantes, a las universidades, hoy en día representan la mayoría de los estudiantes ingresantes y todavía una proporción mayor de quienes logran egresar. En otros trabajos (MARRERO, 2008; 2006) he mostrado las características del fenómeno para el caso uruguayo.

Ese fue, justamente, la temática que he abordado en el último EDUCON, en setiembre de 2018, con el liderazgo de Bernard Charlot, y en el cual participé gracias a la invitación que me dirigiera Dilson Cavalcanti. Dilson, en coordinación con Bernard, estaba coordinando una Mesa para la reflexión sobre la teoría de la “Relación con el Saber” y sus modos de abordaje en tres países del Mercosur: Argentina, Brasil y Uruguay. Poco y nada pude relevar de la incorporación de la relación con el saber en la exigua investigación educativa uruguayo. Las

búsquedas terminaban remitiendo a algunos artículos de mi propia autoría. Fue así que decidí exponer, sin más, el modo cómo esa teoría me había sido útil para explicar las enormes diferencias entre las actitudes y comportamientos que las mujeres y varones mantenían respecto a los estudios formales, y en particular, a la universidad. Ese, el que transcurrió en la mesa, fue un relato de la situación actual de la feminización universitaria y del modo cómo la relación con el saber podía generar una comprensión mucho más profunda y fecunda de las razones de aquel fenómeno. Aunque había expuesto estos asuntos en otros congresos y aún en anteriores ediciones de EDUCON, el público era nuevo y era necesario exponer la problemática básica y, de un modo rápido y sencillo, la relevancia de la teoría de Bernard Charlot.

Es esa la razón por la cual no me extenderé aquí sobre los aspectos básicos de estos estudios, que por ahora considero suficientemente expuestos y discutidos, tal como se muestra en la bibliografía que acompaña este artículo. Sin embargo, el análisis de los datos se refirió entonces, a construcciones teóricas principalmente inspiradas en los estudios de género y en aquellos con una fuerte impronta educativa. Este artículo, que no es un reflejo fiel de lo presentado en el EDUCON, es un intento de inscribir esa problemática dentro de la sociología general, articulando tres autores que son referencia en mis reflexiones teóricas, como son Bernard Charlot, Anthony Giddens y Margaret Archer. También me referiré al concepto weberiano de “tensión con el mundo” trayéndolo, desde una institución sagrada, a otra, de la iglesia, a la escuela. Aunque esto no podrá ser una versión profunda de la articulación teórica que estoy proponiendo, sí es un inicio, considero que potencialmente productivo, de esa propuesta. Vayamos allí.

LA INCOMPLETITUD HUMANA Y LA RELACIÓN CON EL SABER

El punto de partida obligado para la construcción teórica que me propongo mostrar aquí, y que ya ha dado sustento teórico a los hallazgos empíricos sobre las mujeres en el sistema educativo, es la idea de que el aprendizaje tiene su origen en la necesidad de completitud humana, de donde parte Bernard Charlot. La relación con el saber consiste en una relación de sentido que no nace en el espacio escolar, pero a la que éste condiciona fuertemente (CHARLOT, 2006). Siguiendo a Charlot (2006; 2008), podemos entender a la educación como *producción de sí* (CHARLOT, 2006, p. 62). El aprendizaje, así, es un proceso de autoconstrucción basado en relaciones de saber, cuyo valor y el sentido provienen de las relaciones que implica y produce su apropiación. Establecer una relación con el saber supone “inscribirse en un cierto tipo de relación con el mundo, consigo mismo y con los otros –que proporciona placer pero siempre implica la renuncia provisoria o profunda a otras formas de

relación con el mundo, consigo mismo y con los otros-. En ese sentido, *la cuestión del saber es siempre también una cuestión identitaria* (CHARLOT, 2006, p. 74), que requiere la *actividad* del sujeto, que se moviliza por que su deseo de aprender. Mediante esta actividad, el sujeto se relaciona con el saber mismo, y al centrar su interés en la cosa que va a ser aprendida, va logrando una autonomización en la adquisición de saberes que extiende la relación con el saber mucho más allá de los primeros años de su peripecia vital.

Basándose en múltiples trabajos previos, Charlot parte del hecho antropológico de que el ser humano, a diferencia de otros animales, nace inacabado, esto es, incompleto en su capacidad de auto valerse como cualquier miembro adulto de su especie. “Porque el niño nace inacabado es que debe construirse y no puede hacerse sino ‘desde el interior’ (...) porque el niño no puede construirse sino apropiándose de la humanidad que le es exterior” (CHARLOT, 2006, p. 63). Nacer es estar sometido a la obligación de aprender, en un triple proceso de hominización (volverse hombre), singularización, volverse un ejemplar único de hombre), de socialización (volverse miembro de una comunidad con la cual se comparten valores y se ocupa un lugar) (p. 62). Para Charlot, “el concepto de relación con el saber implica el de deseo: no existe relación con el saber sino la de un sujeto y no hay sujeto sino el que desea. El objeto de deseo es lo otro, el mundo, uno mismo, que se vuelve deseo de aprender y de saber.

No es nuestro objetivo acá desarrollar una teoría que ha sido abundantemente estudiada y aplicada a múltiples situaciones, sino situarla en una encrucijada de cambio muy particular, que señala, a nuestro juicio, un antes y un después en el análisis de la relación entre sujeto, sociedad, y especie. En primer lugar, el advenimiento de la modernidad, con su idea fuerza de desarrollo individual y de proyecto personal que es construido por el propio sujeto, y, que, por definición, sólo acabaría con su misma muerte, a diferencia de aquellas sociedades en las que a edades muy tempranas se llega a ser un miembro cabal de la comunidad, sin posibilidad de ocupar más de una posición social prefijada. Para expresarlo con mayor claridad: Si la incompletitud humana al nacer es un dato antropológico que atraviesa épocas y lugares, ¿cómo afecta la irrupción de la modernidad y de sus instituciones -en particular la escuela, pero también las hierocracias, las nuevas formas de administración y de república- esos actos de movilización hacia el saber? ¿Es lo mismo humanizarse, socializarse e individualizarse en una sociedad primitiva, donde muy pronto un individuo cualquiera se convierte en miembro cabal de su comunidad, según un modelo único de hombre o mujer, como en las sociedades segmentadas y mecánicamente solidarias a lo Durkheim, que hacerlo en una época moderna que, en particular desde el siglo XX exige al sujeto que busque y encuentre su propia individualidad distinta de la de todos los demás, y que la desarrolle según un proyecto propio

que no viene socialmente determinado? ¿Es posible, sociológicamente, pensar la hominización, socialización e individualización de un pigmeo de la selva africana, carente de instituciones dirigidas a la distribución de saberes de modo similar que la de un neoyorquino a comienzos del siglo XXI? ¿Es posible pensar el deseo de aprender del mismo modo para ambos sujetos? ¿O estamos, posiblemente, construyendo una teoría antropológica sobre los cimientos teóricos y sociohistóricos de la modernidad reflexiva?

En segundo término, la última etapa de la modernidad, desde la mitad del siglo XX hasta acá, ha determinado un cambio sustancial de perspectivas vitales entre hombres y mujeres. Mientras en la primera modernidad la emergencia del sujeto moderno refería prácticamente, en exclusividad a lo masculino, al tiempo que las mujeres seguían privadas de su capacidad de convertirse en “sujetos” por derecho propio (no tenían derecho a votar, a poseer propiedades, a contratar, a decidir sobre su futuro más allá de su destino naturalizado de madre y esposa) desde el siglo XX, las mujeres se han encontrado por primera vez ante la misma tarea vital que la de sus coetáneos varones: deben delinear un proyecto de vida y un futuro que debe ser, por prescripción cultural, personal y por cierto, identitario. En este contexto de cambio cultural, ¿cómo opera ese “deseo” en hombres y en mujeres? ¿Es posible aventurar que, a pesar de la gravitación sociohistórica de la tradición y de la persistente subordinación simbólica de la mujer frente al hombre, ambos experimenten de igual manera la sensación de incompletitud que caracteriza al ser humano desde su nacimiento? ¿O por el contrario, podemos hipotetizar que la subordinación económica, política, social, pero sobre todo simbólica de la mujer, lastra su proceso de socialización y subjetivación, impidiéndole, o al menos dificultando, el logro de una construcción identitaria que la satisfaga frente a los demás y a sí misma? En otras palabras, ¿Es posible sostener, al menos provisoriamente, que la posición social de las mujeres, en un mundo moderno que las construye ideal y simbólicamente como figuras modélicas y altamente valoradas, generan una tensión y una insatisfacción de sí que resuelven con una movilización esforzada y continua hacia el saber? Dicho en forma sencilla, no es sencillo ser una mujer en estas sociedades modernas, donde, desde la subordinación social, política y económica, se les proponen modelos que siempre exceden las posibilidades reales para su consecución: madres perfectas bondadosas y altruistas (y si fuera por la Iglesia, también vírgenes), modelos de belleza exquisita y de una esbeltez singular y de apariencia siempre perfecta, trabajadoras eficientes, cocineras dedicadas, deportistas amateurs, esposas complacientes, y siempre, claro, libres de celulitis. No hay modelos tan exigentes para las figuras masculinas. ¿Se expresa eso en una mayor movilización hacia el saber de las mujeres, en la confianza de que será ese saber el que logre satisfacer esa eterna sensación de incompletitud, o mejor, en este caso, de

imperfección? Y si así fuera, frente a los múltiples mensajes simbólicos, provenientes del entorno y de los mass media, que señalan a cada mujer singular sus defectos, imperfecciones y fallas, ¿qué función cumple la escuela en esta búsqueda de mejoramiento y completitud por parte de las mujeres? ¿Será la escuela, esta institución moderna por naturaleza, la única vía de construcción de una identidad valiosa por parte de las mujeres? Para dar respuesta a estas preguntas, exploremos primero las conceptualizaciones sociológicas que nos permitirán comprender el modo cómo la sociedad es construida y cómo la misma estructura social que los agentes conforman con sus acciones son las que posibilitan los atajos y senderos que usan hombres y mujeres en la consecución del proyecto propio que nos impone, para mal o bien, esta etapa de la modernidad.

ESTRUCTURACIÓN, CONSTRICCIÓN Y HABILITACIÓN: LOS PROYECTOS REFLEXIVOS DEL YO Y LA TENSIÓN CON EL MUNDO COMO IMPULSO ASCÉTICO

Pensar el campo educativo desde la sociología, requiere de su conceptualización como un espacio que ha sido estructurado por la acción reflexiva de miembros diestros de la sociedad. Para decirlo más claramente: la estructura es el resultado de la acción humana y consiste en un conjunto de reglas y de recursos que intervienen en el ordenamiento institucional de sistemas sociales (GIDDENS, 1995, p. 396). Mediante la acción significativa del ser humano, la estructuración del mundo social prescribe modos de ver, pensar y actuar, pero también habilita, facilita y amplía la capacidad de acción y de interacción de las personas. La escuela fija ciertas reglas y ciertas constricciones; pero también provee de medios y de instrumentos para que las personas puedan ir eligiendo, cada vez con más capacidad, y, por tanto, libertad, entre las distintas opciones que le presenta la vida.

El carácter *dual* de la estructura, como una red que no sólo restringe, sino que también habilita, abre caminos, ofrece instrumentos, es uno de los aspectos que más claramente se echa en falta en las visiones sociológicas y educativas que abrevan de la teoría de la reproducción. La estructura social no sólo puede ser vista como un modo de limitar las posibilidades de algunas categorías sociales, como la de las mujeres, sino que también les abre un camino que, aunque tal vez no se imaginara en su momento que sería transitado por ellas, finalmente, también lo puede ser. En el caso de las mujeres, el universalismo, gratuidad y libre acceso de la educación, mostró ser otra cosa que un simple artilugio de la ideología liberal para asegurar el statu quo, y se mostró en los hechos como un instrumento usado por ellas para ejercer unos derechos que tácita –y tal vez involuntariamente- les habían sido otorgados por el universal

masculino que no atinó a excluir de la razón a lo femenino.. Este caso resulta muy adecuado, además, para mostrar que la estructura es indisociable de la acción de las personas que, conocedoras de su entorno social y sus oportunidades, se manejan reflexivamente dentro de él, tomando decisiones que bien contribuyen a reproducir, o bien a generar innovación y cambio, en el modo de estructuración de determinado espacio social. La reflexividad de la acción, desde el marco de la teoría de la estructuración, implica como cualidad intrínseca la capacidad que tienen las personas de percibir lo que hacen en tanto lo hacen. Como integrantes diestros de la sociedad en la que viven, este desdoblamiento permite dirigir la acción hacia la realización de proyectos personales propios, con una conciencia práctica (aunque no siempre discursiva), de las vías por las que podrá transitar y de los obstáculos y dificultades que deberá enfrentar.

Ahora bien. Volviendo a la cuestión de la mayoritaria presencia femenina en las aulas, podría abrirse una problemática de evidente interés teórico y práctico. Si las personas, actuando socialmente en un medio estructurado que les es conocido y que también contribuyen a estructurar con cada una de sus acciones, accionan reflexivamente en favor de un proyecto personal -que en esta etapa de la modernidad no está fijado previamente- ¿qué tipo de balance hacen las distintas personas entre las constricciones y habilitaciones concretas de determinada estructuración del espacio social, para asumir unos cursos de acción y no otros? Dado un sistema educativo como el descrito anteriormente –abierto, gratuito y público- caracterizado durante más de cien años como un espacio destinado casi exclusivamente a hombres de clases altas y medio altas, ¿por qué se produce el cambio masivo de los cursos de acción de mujeres singulares, que, enfrentadas a la construcción de un proyecto vital, se vuelcan de pronto hacia un espacio que no había sido pensado para ellas y lo colonizan? Dada una estructuración del espacio universitario que beneficiaba a los hombres, ¿cómo pudo una categoría social subordinada en relaciones educativas y de género, sometida a mayores constricciones de la estructura, invertir, en pocas décadas, las oportunidades educativas que antes jugaban en su contra? ¿Por qué frente a las mismas constricciones y propiedades habilitantes, unas personas (en este caso, mujeres) emprenden unos cursos de acción y otras, (en este caso hombres) otro muy distinto?

Hemos adelantado ya que la teoría de la relación con el saber, de Bernard Charlot, podía ser un instrumento útil para explicar las razones por las cuales las mujeres, con una mayor conciencia de su incompletitud, social y cultural determinada, se inclinan con más frecuencia y ahínco a aprovechar las oportunidades que la escuela, como institución estructurada por normas, les provee para procurar una mayor satisfacción de la necesidad de autocompletarse. El cómo de ese proceso, es más complejo y puede aún complejizarse más. Porque, aunque Charlot

atribuye al “deseo” la movilización necesaria para establecer esa relación social en la que consiste la búsqueda del saber, también sería posible acudir a otros conceptos que, lejos de la psicología, se encuadren en el cuerpo teórico de la sociología general. En sí, la idea de “deseo” no es de orden sociológico, sino psicológico. Del mismo modo que Charlot asume el Psicoanálisis Lacaniano distanciándose del concepto de deseo como pulsión, cercano al Freudismo clásico, intentaré introducir un concepto que, sin recurrir a la psicología, de cuenta de igual manera de la “atracción” que experimentan los sujetos humanos en favor de la construcción de sí y de su relación con los otros y el mundo, que pueda resultar sociológicamente más comprensible y a la vez más útil para la explicación de las variabilidades que pueden encontrarse entre distintas culturas, sociedades y aún, individuos.

Me refiero en concreto a la noción de “tensión con el mundo”, ampliamente utilizada por el sociólogo alemán Max Weber, en *La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo*, pero también en muchos de sus escritos sobre *Sociología de la Religión*. Aunque parezca extraño, extrapolar conceptos de la *Sociología de la Religión* hacia el campo del saber y de la escuela, recordemos que, para Weber, tanto la escuela como las iglesias consistían en “organizaciones hierocráticas”, que prometían bienes de salvación futuro -aunque inciertos- como la salvación religiosa o las titulaciones académicas, a cambio de la práctica de una ascesis cotidiana a la que se sometía, por su propia voluntad, cada uno de sus miembros. Lo estricto de los comportamientos ascéticos, de disciplinamiento y de cumplimiento de las reglas necesarias para obtener aquellas recompensas, era mayor cuanto mayor fuera la distancia entre los ideales éticos propuestos y la imperfección de los sujetos. Era la conciencia de las propias ineptitudes como humanos, la conciencia de la propia imperfección, en relación con las prescripciones y demandas éticas exigidas, la que generaba una tensión que crecía cuanto mayor era esa distancia. Del mismo modo como se tensa la cuerda de un arco para que la flecha disparada pueda salvar una gran distancia, así se tensa la disposición del sujeto que se sabe imperfecto e inacabado para salvar la distancia que lo separa del modelo de perfección que le es prescripto. Cuando más satisfecho esté el sujeto consigo mismo, y cuanto mejor sea tratado por el mundo, es menos probable que se vea obligado a movilizar su voluntad hacia un modelo que, verdaderamente, no visualiza siquiera como deseable, o lejano.

EL CÓMO: LA CAPACIDAD DE AGENCIA, LAS PROPIEDADES DE LA ESTRUCTURA Y EL PAPEL DE LA CONVERSACIÓN INTERNA

Como sostiene la socióloga británica Margaret Archer (2003), los procesos deliberativos de actores constituyen en los hechos “conversaciones internas” que, en mayor o en menor

medida, todas las personas sostienen consigo mismas, considerando los aspectos recursivos (o sea, habilitantes) y las limitantes de la estructura, movilizadas a través de esa tensión generada por el sentido de “falta” y con vistas al desarrollo de su proyecto propio. Los balances provisorios, las conclusiones a las que arribe y las acciones que emprenda, impactarán sobre la estructura social misma, aun a pequeña escala, ratificándola o contribuyendo a su modificación. Esta puesta en primer plano de los procesos deliberativos internos de sujetos más o menos reflexivos, es crucial para comprender las razones por las que, personas concretas, se posicionan de modos peculiares respecto de sus posibilidades dentro de la estructura, sin utilizarlas tanto como podrían, contrariándolas, o haciendo esfuerzos sobrehumanos para sobreponerse a los aspectos restrictivos de la misma, a fin de llevar a cabo sus proyectos personales, siempre que hayan podido definir al menos, uno.

Si los factores sociales o culturales tienen alguna influencia como obstáculos o incentivos para decidirse por un curso de acción, es debido a propiedades y poderes que son específicos a los agentes, tales como querer, pensar, o deliberar, y que son característicos y distintivos de las personas. Así, las constricciones y los recursos propios de la estructura, no pueden actuar por sí mismos, como si fueran “entidades”. Para que algo pueda actuar como constricción o como recurso, debe ser puesto en una relación tal que obstruya o ayude al logro de alguna actividad específica del agente movilizado, por lo que no es posible referirse a las constricciones y los recursos sino es en relación con agentes que tienen proyectos, y los persiguen. Por lo tanto, es crucial distinguir entre la existencia de propiedades estructurales y el ejercicio de sus fuerzas causales.

En suma, para que los diversos factores puedan ejercer su poder constrictor o recursivo, se requiere de: a) la existencia de proyectos humanos; b) una relación de congruencia o incongruencia con los proyectos particulares de los agentes; c) respuestas de los agentes a estas influencias, las que, al ser condicionantes más que determinantes, están sujetas a la deliberación reflexiva sobre la naturaleza de la respuesta. (ARCHER, 2003, p. 8). El mecanismo mediador entre estructura y agencia que permite explicar el condicionamiento social, es la *conversación interna* por la cual nos es posible definir, deliberativa y reflexivamente, modos de vida en condiciones sociales objetivas que no podemos elegir.

Aunque Archer no asume la perspectiva de género dentro de su trabajo de campo y sus interpretaciones teóricas, se percibe claramente, en sus ejemplos concretos y constructos teóricos derivados de aquellos, la existencia de una muy amplia variedad en la profundidad, complejidad y diversidad de formas que puede asumir estas conversaciones en cada miembro de la sociedad. La capacidad reflexiva y su ejercicio como “conversación interna” varía

enormemente de persona a persona, con resultados también muy diversos: desde quienes apenas ejercen la reflexividad y de algún modo “se dejan llevar” por las circunstancias, hasta los “meta reflexivos” que llegan a cuestionar permanentemente sus propios procesos reflexivos y el valor de cada uno de sus logros, pasando por otros tipos intermedios.

En nuestro caso, se trataría de ver si en el proceso de deliberación que constituye la permanente *conversación interna*, los y las jóvenes presentan diferencias en su capacidad para poner los aspectos recursivos de la estructura, y del sistema educativo en ella, en consonancia con el logro de proyectos de vida que han formulado para sí.

DE LA TEORÍA A LA EMPIRIA. ALGUNOS HALLAZGOS GENERALES

Desde los instrumentos teóricos presentados más arriba, parece posible pensar la feminización de la educación, en particular la universitaria, a través de la detección, dentro de los discursos de las mujeres de varios aspectos significativos: a) la existencia de proyectos propios con rasgos característicos, más claramente delineados que los de los hombres; b) la manifestación de procesos deliberativos que son narrados como “conversaciones internas”, de un modo similar a la concepción de Archer y que no guardan relación con las expectativas estereotipadas del comportamiento femenino tradicional; c) una clara conciencia de las constricciones estructurales determinadas por múltiples manifestaciones de la desigualdad en las relaciones de género; d) la elaboración y puesta en práctica de estrategias destinadas a salvar las dificultades que generan aquellas constricciones, aprovechando las propiedades habilitantes de la estructura, a través lo que hemos llamado “sobrecalificación compensatoria” y “sobreesfuerzo pragmático” y e) la movilización del yo, resultado de la tensión entre sus capacidades actuales y las que buscan para su futuro, a través de la relación con el saber, que para las mujeres cobra alta significación, más allá de los propósitos laborales y de progreso profesional que ello pudiera implicar. Como resultado, podremos percibir cómo los aspectos recursivos y habilitantes de la estructura, en el marco de estos proyectos femeninos, se convierten en avenidas por las cuales no sólo es posible transitar, sino incluso superar a aquellos para quienes fueron creadas y utilizadas casi en exclusividad durante siglos en el mundo entero.

LA PUESTA EN PRÁCTICA DE ESTRATEGIAS SUPERADORAS DE LA DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO Y LAS PROPIEDADES CONSTRUCTORAS DE LA ESTRUCTURA EN EL ESPACIO SOCIAL

En los trabajos empíricos que hemos llevado a cabo, hemos percibido en las mujeres al menos las siguientes maneras de enfrentar y superar estas desigualdades:

- a) Una “sobre-calificación compensatoria”, o sea, una búsqueda de titulaciones escolares más allá de lo que sería estrictamente necesario, a fin de compensar las desventajas que se pueden sufrir en el mercado laboral en comparación con los hombres, o mejor, como ya se leyó, en *competencia* con ellos.
- b) Un sobre-esfuerzo pragmático, o una ascesis altamente restrictiva, que supone una racionalización de la vida a fin de ordenarla y dar cabida, dentro de la jornada, con las obligaciones que emanan de la doble, triple o cuádruple condición de las jóvenes: como estudiantes, trabajadoras, amas de casa, compañeras de estudio o de su pareja. Esto conlleva, un enorme costo personal, pero varias de las entrevistadas parecen estar dispuestas a esforzarse al máximo para cumplir con las múltiples obligaciones que se han impuesto. Sin embargo, el relato de sus jornadas no adquiere la forma de un lamento sobre su situación, sino que este sobre esfuerzo parece estar “naturalizado”, incorporado ya como rutina habitual y aceptada como una condición para lograr un mayor rendimiento.
- c) Una relación con el saber y el conocimiento como una cuestión identitaria y de construcción reflexiva del yo. Mientras muchas de las mujeres entrevistadas y reunidas en grupos de discusión incorporaban a sus discursos un proyecto hacia un mundo laboral, profesional, académico y también familiar y afectivo, otras manifiestan abierta y simplemente, su necesidad de incorporar conocimiento, de saber, de mantener, al decir de Charlot, esta relación con el saber que es siempre, al fin y al cabo, una cuestión identitaria.

En suma, parece poder delinearse un panorama en el cual, cierto tipo de mujeres –más frecuentemente que sus similares masculinos- percibiendo las dificultades para sobreponerse a las constricciones estructurales que les planeará la vida adulta en sus distintos aspectos, defienden su propio proyecto de vida mediante un profundo y complejo proceso de reflexión consigo mismas, y un sobre esfuerzo que les permita movilizar todos los recursos de una estructura que muestra al mismo tiempo, su enorme poder constrictor y su papel en la transformación de las reglas de juego del espacio educativo, y posiblemente, el que queda allende de él.

CONCLUSIÓN

Habrá que estudiar mucho más profundamente algunos aspectos evidenciados durante las investigaciones, para describir e interpretar los procesos reflexivos y la construcción de proyectos que conducen mucho más frecuentemente a las mujeres que a los hombres, a optar por estudios universitarios, valiéndose de esta manera de recursos habilitantes de estructuras que se han establecido formalmente mediante la normativa que el rige el mundo escolar, y en

especial, el universitario. Sin embargo, de lo mostrado hasta acá, y en concordancia con quienes señalan los micro procesos de discriminación en los espacios educativos, puede esbozarse un sistema cuyo ordenamiento se encuentra marcado por la coexistencia de dos estructuras superpuestas y con frecuencia, divergentes:

Por un lado, las reglas *prescriptas explícitas* que sirven de fundamento a la escuela como institución educativa, y como un ámbito diferente del mundo social y cultural de lo heredado y lo desigual: el valor del *conocimiento escolar* adquirido, el universalismo, el mérito, y la igualdad básica de todos los estudiantes. En sus aspectos constrictivos, las reglas que rigen son también explícitas: el cumplimiento de los horarios y reglamentos, el cumplimiento de los planes de estudio, la obligación de rendir exámenes, etcétera. En esta forma de estructuración explícita y formalmente instituida, la escuela se constituye como un espacio social donde caducan las leyes usuales de la interacción social, signadas por asimetrías de todo tipo; sólo perviven aquí las jerarquías derivadas del conocimiento y del saber escolar, en especial, la del docente respecto del alumno, pero también la de los alumnos aventajados en relación a los demás. Para los actores de la institución -docentes, alumnos, padres- es este nivel (de lo explícitamente prescripto o limitado) el que prevalece como fuente de evaluación y legitimación de las acciones; tiene una existencia real para los participantes y es un elemento central según el cual orientan su conducta, la evalúan y actúan en consecuencia.

No está de más decir, por otro lado, que si la institución educativa está explícitamente estructurada por el valor del conocimiento del que provee, la vigencia efectiva de esta estructura como recurso, está fuertemente condicionada por las características formales de su institucionalización: La gratuidad de la enseñanza, el libre acceso, los sistemas de becas, son recursos que reafirman la vigencia del discurso universalista e igualitarista de la escuela, haciendo lo posible por nivelar, para todas las personas, dentro de los límites de lo posible, las condiciones materiales para facilitar un acceso equitativo al conocimiento. No hay manera de sobreestimar este aspecto. En las mujeres, puede funcionar a veces como el único recurso para la realización de un proyecto personal, sin verse ante la circunstancia de negociar en el seno de sus hogares su derecho a estudiar.

Por otro lado, las normas *implícitas* de la estructura ajena a la escuela, que constituyen a la institución escolar en un espacio social asimétrico de fuerzas regido por supuestos invisibles e indiscutibles que premian el valor atribuido, según los contextos, a las distintas categorías sociales. La escuela como campo exclusivamente social, coexiste con la estructura explícitamente formalizada, y constituye un continuo con el espacio extraescolar que lo origina. Esto es lo social –las jerarquías, los privilegios, las relaciones de género- que han entrado en la

escuela, y aunque no sea lo específico de ella, también la constituye. A diferencia de lo que se intercambia y circula en el nivel explícito, que es el “conocer” y el “hacer”, los saberes y reconocimientos que se transan en la interacción socio-escolar tienen que ver con el “ser”, con el “reconocimiento” de las *dignidades* que se atribuyen desde fuera, que trascienden lo escolar y que son claramente antitéticas con los principios escolares explícitos. En esta medida, permanecen en el nivel de la conciencia práctica y no tienen una expresión discursiva legítima dentro de la escuela, y por eso subyacen como un orden implícito, de difícil legitimación, y raramente reconocido expresamente por los propios actores. Para las mujeres, este es el mundo del menoscabo, de la invisibilización y la violencia que denuncia el reproductivismo de género.

Sin embargo, utilizando en la institución educativa, de modo activo, los abundantes recursos que, posiblemente por primera vez en sus vidas les son accesibles, habiendo formulado proyectos propios y reflexionando en torno a ellos, las mujeres parecen no percibir otra estructura que la escolar y se atienen a ella, aceptando y enfrentando con éxito, las limitaciones y exigencias que la misma les impone. El mundo social discriminador y desigual, dicen, queda fuera, en el mundo del trabajo, de las relaciones familiares, en el mundo de la domesticidad. Puede ser que en la escuela, la discriminación esté allí, agazapada, manifestándose ocasionalmente, pero no logra superar en la conciencia de las mujeres, la satisfacción que les proporciona acceder a un mundo donde rige otro tipo de igualdad, donde se las premia por sus logros, donde obtienen satisfacción por el simple hecho, a veces, del disfrute y del mejoramiento personal.

Comparativamente, la institución escolar es más dura para los hombres. Allí no disfrutaban del privilegio de ser valorados simplemente por lo que son: hombres. Aquí, en la universidad, al igual que sus compañeras, tienen que cumplir reglas, someterse a la autoridad de docentes a quienes no valoran, soportar la superioridad en el desempeño de sus compañeras mujeres, y reprimir (a veces) las manifestaciones del machismo que forma parte de los modos de estructuración social de los espacios ajenos a la escuela. Se aburren, se cansan, se enojan, se quejan. La actividad intelectual no es suficientemente “productiva”, no tiene suficiente sentido, los estudios son largos, ellos ya tienen 23 años, ¿para qué?, mejor salir a “hacer algo”, y piensan una y otra vez en abandonar. Muchos, lo hacen. Otros muchos lo han hecho ya, antes de ingresar siquiera a la universidad.

Ambos niveles son necesarios para entender lo que pasa en la institución escolar. No parece posible interpretar las diferencias entre la entusiasta agencia de mujeres que se enfrentan con decisión y esfuerzo a las constricciones que le promete la escuela a cambio de conocimiento y emancipación, sin tomar en cuenta su relación con los modos de estructuración extraescolares

que siguen consagrando unas relaciones de género marcadas por la desigualdad y la injusticia. Tal vez por ello las mujeres persisten y perseveran en lo escolar: serán mayoritariamente maestras, docentes universitarias y de nivel medio, se comprometerán en posgrados, o simplemente seguirán estudiando por puro disfrute o por la necesidad de crecimiento, de emancipación y, según hemos podido comprobar, por esa necesidad de auto completitud que surge de la tensión entre la imagen que el mundo les muestra de ellas mismas y de sus capacidades, y las formas idealizadas que las culturas construyen de la feminidad.

Lejos de otras visiones, creo que no hay modo de evitar el reconocimiento al importante papel que han tenido las instituciones educativas en la formación del espíritu crítico, de la conciencia de nuestras problemáticas, y de los recursos discursivos y argumentativos que nos habilitan hoy y aquí, a discutir sobre la situación de las mujeres en el mundo, y a unirnos en la superación de la discriminación y la injusticia.

REFERENCIAS

ARCHER, M. **Structure, Agency and the Internal Conversation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CHARLOT, Bernard. (Ed) **Os jovens e o saber**. Perspectivas mundiais. Artmed Editora, Porto Alegre, 2001.

_____. **Da Relação com o saber às práticas educativas**. Cortez, Sao Paulo, 2013.

_____. **La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización**. Cuestiones para la educación de hoy. Trilce, Montevideo, 2008.

_____. **La relación con el saber**. Trilce, Montevideo, 2006.

GIDDENS, Anthony. **Consecuencias de la modernidad**. Madrid: Alianza, 1994.

_____. **Modernidad e Identidad del yo**. Barcelona: Península, 1995.

MARRERO, Adriana y MALLADA, Natalia. **La universidad transformadora**. Elementos para una teoría sobre educación y género, Montevideo, UR-CSIC-FCS, 2009.

_____. El asalto femenino a la universidad. Un caso para la discusión de los efectos reproductivos del sistema educativo en relación al género. **Revista Argentina de Sociología**, V.4, No. 7, 2006.

_____. Hermione en Hogwarts o sobre el éxito escolar de las niñas. **Mora** (B. Aires) [online]. 2008, vol.14, n.1, pp. 29-42. ISSN 1853-001X.

WEBER, Max. **Ensayos de Sociología de la Religión**. Madrid. Taurus, 1998



MARRERO; A.

Submetido em: 19.10.2018

Aceito em: 23.11.2018

Publicado em: 30.12.2018

**ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DOS GRUPOS DE PESQUISA
EDUCON E NUPERES NA DIFUSÃO DA NOÇÃO DE
RELAÇÃO COM O/AO SABER (RAPPORT AU SAVOIR) NO
BRASIL**

**SOME CONTRIBUTIONS OF EDUCON AND NUPERES
RESEARCH GROUPS IN THE DIFFUSION OF THE NOTION
OF RELATIONSHIP WITH THE/TO KNOWLEDGE
(RAPPORT AU SAVOIR) IN BRAZIL**

¹José Dilson Beserra Cavalcanti

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática-Universidade Federal Rural de Pernambuco. Professor da Universidade Federal de Pernambuco. Coordenador do Núcleo de Pesquisa da Relação ao Saber–NUPERES.

² Bernard Charlot

Docteur d'État ès Lettres et Sciences Humaines-Université de Paris X. Professor Emérito da Université Paris 8. Professor-Visitante na Universidade Federal de Sergipe.

³ Veleida Anahí da Silva

Doutora em Ciências da Educação-Université Paris 8. Professora da Universidade Federal de Sergipe. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade-EDUCON.

Contato do autor principal

E-mail: dilsoncavalcanti@gmail.com. Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, sala de professores 21. Av. Campina Grande, s/n - Km 59 - Nova Caruaru, Caruaru - PE, 55014-900.

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DOS GRUPOS DE PESQUISA EDUCON E NUPERES NA DIFUSÃO DA NOÇÃO DE RELAÇÃO COM O/AO SABER (RAPPORT AU SAVOIR) NO BRASIL

SOME CONTRIBUTIONS OF EDUCON AND NUPERES RESEARCH GROUPS IN THE DIFFUSION OF THE NOTION OF RELATIONSHIP WITH THE/TO KNOWLEDGE (RAPPORT AU SAVOIR) IN BRAZIL

¹ José Dilson Beserra Cavalcanti; ² Bernard Charlot ; ³ Veleida Anahí da Silva

RESUMO

Considerando o significativo aumento das produções científicas desenvolvidas no Brasil acerca da noção de relação ao saber nos últimos anos e as diversidades de contextos e disciplinas nas quais ela tem sido evocada, torna-se necessário estudos e reflexões pautando sua história, epistemologia e difusão. Desse modo, a finalidade deste artigo é apresentar uma síntese da origem e desenvolvimento da noção de relação ao saber na França e um panorama do cenário específico da difusão no Brasil focando nas contribuições das equipes de pesquisa EDUCON e NUPERES na formação de pesquisadores, na produção científica e na difusão da noção.

Palavras-chave: Relação com o/ao saber. História e Epistemologia. Difusão. EDUCON. NUPERES.

ABSTRACT

Considering the significant increase in scientific production developed in Brazil about the notion of relationship with the/to knowledge (rapport au savoir) in last years and the diversity of contexts and disciplines in which it has been evoked, it becomes necessary to reflect about its history, epistemology and diffusion. Thus, the purpose of this paper is to present a synthesis of the origin and development of the notion of relationship with the/to knowledge in France and a panorama of the specific scenario of diffusion in Brazil focusing on the contributions of the research teams EDUCON and NUPERES in the training of researchers, in the production the diffusion of the notion.

Keywords: Relationship with the/to knowledge. History and Epistemology. Diffusion. EDUCON. NUPERES.

INTRODUÇÃO

O rápido aumento de pesquisas sobre a temática da relação *com o/ao saber*¹ em vários campos e disciplinas (e.g. Educação, Ensino de Ciências, Educação Matemática) produziu a necessidade de levar em conta a compreensão de seus aspectos históricos e epistemológicos, incluindo, seu processo de difusão no cenário da produção científica brasileira.

Isto posto, achamos pertinente iniciar nossas reflexões apresentando, sinteticamente, tanto a origem quanto o processo de desenvolvimento da relação com o saber como noção para, então, situarmos as contribuições de duas equipes de pesquisas, Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade (EDUCON) e Núcleo de Pesquisa da Relação ao Saber (NUPERES) que tem se dedicado a formação de pesquisadores (mestrado e doutorado), a produção científica e

¹ O termo '*rapport au savoir*' tem sido amplamente traduzido no Brasil e em países hispano-falantes como 'relação com o saber'. As obras dos professores Bernard Charlot e Veleida Anahí, bem como as produções científicas do grupo EDUCON tem conservado essa tradução. No entanto, o grupo NUPERES (Núcleo de Pesquisa da Relação ao Saber) tem optado por utilizar a forma 'relação ao saber'. Decidimos, nesse texto, empregar as duas formas – relação com o saber e relação ao saber. Tecnicamente, relação *com o* saber estará mais vinculado aos trabalhos do grupo EDUCON enquanto relação *ao* saber com os trabalhos do NUPERES.

à difusão dessa noção.

Origem e desenvolvimento da noção de relação ao saber

Há 58 anos, o psicanalista Jacques Lacan utilizou pela primeira vez na literatura científica francesa o sintagma ‘*rapport au savoir*’ em uma conferência². Dez anos depois, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron também utilizaram as expressões ‘*Rapport au langage*’, ‘*rapport à la culture*’ e ‘*rapport au langage et au savoir*’ em sua obra ‘*La Reproduction*’³. Em 1975 Patrick Boumard faz uso dessa expressão no título de sua tese de doutorado. Quatro (04) anos depois, a revista *Éducation Permanente* publica um dossiê intitulado ‘*Le rapport au savoir*’⁴. Bernard Charlot e Jacky Beillerot estão entre os autores de textos publicados nesse dossiê. Alguns anos depois, eles intitularam suas respectivas notas de defesa do *doctorat d’État* de ‘*Du rapport social au savoir*’⁵ e ‘*Savoir et rapport au savoir: disposition intime et grammaire sociale*’⁶. Em 1987, Bernard Charlot e Jacky Beillerot fundam, respectivamente, as equipes de pesquisas ‘*Education, Socialisation et Collectivités Locales*’ (ESCOL) no departamento de Ciências da Educação da *Université Paris VIII, Saint Denis* e ‘*Savoir et Rapport au Savoir*’ no ‘*Centre de Recherche Éducation et Formation*’ (CREF) da *Université Paris X, Nanterre*. Estas equipes tem a relação ao saber como noção que organiza seus estudos e pesquisas, embora a partir de aportes teóricos de diferentes disciplinas. No final da década de 1980, Yves Chevallard desenvolve uma sistematização axiomática da relação ao saber como um conceito da Didática da Matemática.

Apresentamos, de forma bastante resumida, alguns personagens e atos que constituem a história da noção de relação ao saber (*rapport au savoir*). A partir da década de 1990, a produção científica utilizando essa noção se amplia na França e passa a ser utilizada em outros países francófonos, em particular no Canadá, mas também na América do Sul e, de maneira especial, no Brasil. Em Cavalcanti (2015) encontramos a proposta de um *framework* para

² Conferência proferida no “*Colloque philosophique international, Royaumont, 19-23 de setembro de 1960*” e posteriormente publicada em: LACAN, Jacques. *Ecrits*. Paris: Le Seuil, 1966, 793p. É importante salientar que devemos ao mapeamento realizado por Jacky Beillerot (BEILLEROT, 1989) o reconhecimento de Lacan como o primeiro a utilizar a expressão ‘*rapport au savoir*’ na literatura científica francesa.

³ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d’enseignement*. Éditions de Minuit, Paris, p. 279, 1970. Charlot (2000) percebeu que Jacky Beilleiro não havia mencionado essa informação e reivindica reconhecê-los (Bourdieu e Passeron) também como pioneiros na utilização inédita da expressão.

⁴ <http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=47>

⁵ CHARLOT, Bernard. *Du rapport social au savoir*. Note de soutenance en vue de l’obtention du Doctorat d’État, Université de Nanterre, 1985.

⁶ BEILLEROT, Jacky. *Savoir et rapport au savoir: disposition intime et grammaire sociale*. Note de soutenance en vue de l’obtention du Doctorat d’État. Université Paris V- René Descartes, 1987.

sistematização dessa história em cinco (05) fases (*surgimento* e *propagação* da expressão '*rapport au savoir*' na literatura científica; *institucionalização*; *difusão* no contexto francófono e *universalização* - difusão além do contexto francófono).

As duas (02) primeiras são os fundamentos da origem da noção. Na primeira fase, *surgimento* da expressão '*rapport au savoir*', temos os personagens Lacan, Bourdieu e Passeron, seus atos, respectivos à utilização dessa expressão e os contextos da Psicanálise e Sociologia. Mesmo havendo uma diferença de dez anos entre a Conferência de Lacan e o livro *La Reproduction*, considera-se uma dupla genealogia da noção nesses campos em razão dessas utilizações acontecerem de maneira independentes entre si.

Nota-se que esses autores utilizaram a expressão '*rapport au savoir*' de maneira pontual, isto é, eles parecem não ter se interessado por uma sistematização teórica tal como aconteceu com tantas outras noções e conceitos sistematizados em seus trabalhos (e.g. *habitus* e capital cultural – Bourdieu e Passeron; sujeito suposto saber e objeto *a* – Lacan). Não obstante, apesar da utilização ter sido pontual nas obras desses personagens, a expressão '*rapport au savoir*' acabou despertando o interesse tanto de psicanalistas⁷ e sociólogos⁸, quanto de outros pesquisadores ligados aos campos da Educação⁹ e da Formação de Adultos¹⁰.

Essas utilizações da expressão '*rapport au savoir*' por psicanalistas e sociólogos (movimentações internas) e por pesquisadores dos campos da Educação e da Formação de Adultos (movimentações externas) são compreendidas por Cavalcanti (2015) como movimentos de *propagação* (2) da expressão '*rapport au savoir*' na literatura científica francesa e correspondem à segunda fase do desenvolvimento da noção de relação ao saber.

Em relação a segunda fase, o autor destaca ainda dois fatores que podem ter sido fundamentais para a popularização da expressão e para a sistematização, na década seguinte, da relação ao saber como noção. O primeiro diz respeito à circulação da expressão em instituições de formação de adultos como o '*Institut National pour la Formation des Adultes* (INFA)' e o '*Centre de Universitaire de Coopération Économique et Sociale*' (CUCES). O segundo foi a publicação do dossiê temático – '*Le rapport au savoir*' – da revista *Éducation Permanente*¹¹. A publicação desse dossiê talvez tenha sido o ato mais significativo de propagação da

⁷ Conforme Rochex (2006), foi Piera Aulagnier, psicanalista e psiquiatra francesa de origem italiana (1923-1990), quem mais utilizou a expressão no campo psicanalítico.

⁸ Charlot (2000) aponta que seu primeiro contato com a expressão foi através de um texto de Noëlle Bisseret.

⁹ Por exemplo, Bernard Charlot, Jacky Beillerot, Patrick Boumard.

¹⁰ Por exemplo, Marcel Lesne, Bernadette Aumont, Claude Lefort.

¹¹ *Le rapport au savoir. Éducation Permanente, Parution n°47 - 1979-1. Mais informações visitar o endereço eletrônico: <http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=47>*

expressão, especialmente em razão da participação de dois (02) pesquisadores – Bernard Charlot e Jacky Beillerot – que serão os principais personagens na década de 1980 envolvidos com a sistematização teórica da relação ao saber como noção e problemática de pesquisa do campo das Ciências da Educação.

Estas duas primeiras fases – *surgimento* e *propagação* – são consideradas como os fundamentos da origem da noção de relação ao saber. Ainda na década de 1970, a expressão ‘*rapport au savoir*’ também é encontrada nos trabalhos de André Giordan¹², no contexto das Didáticas das Ciências (cf. CHARLOT, 2005; CAVALCANTI, 2015). No entanto, não foi possível identificar se a utilização da expressão nesse campo foi independente e, portanto, poderia ser situada na primeira fase – *surgimento* – ou se esta foi utilizada a partir dos movimentos de circulação da expressão estando, assim, situada na segunda fase – *propagação*.

A terceira fase identificada como *institucionalização* (3) refere-se ao reconhecimento e sistematização teórica da relação ao saber como noção. Nesse sentido, as *thèses d’État* desenvolvidas por Bernard Charlot e Jacky Beillerot e a criação das equipes de pesquisas por estes pesquisadores, bem como o texto de Yves Chevallard são os principais fatos que delineiam esse momento. Cavalcanti (2015) argumenta que surge desse contexto um núcleo duro epistemológico multidisciplinar da relação ao saber como noção, a partir da sistematização de várias abordagens teóricas e metodológicas independentes entre si que orientam pesquisas empíricas, as quais mencionamos a seguir:

- Abordagem microssociológica/sociológica desenvolvida por Bernard Charlot e a equipe ESCOL;
- Abordagem clínica/socioclínica/psicanalítica desenvolvida por Jacky Beillerot e a equipe *Savoir et Rapport au Savoir*;
- Abordagem didático-antropológica desenvolvida por Yves Chevallard.

Posteriormente, Charlot (1997/2000) desenvolve uma abordagem socio-antropológica a qual Cavalcanti (2015) a considera como parte constituinte desse núcleo duro epistemológico.

As abordagens desenvolvidas por Bernard Charlot e a equipe ESCOL e por Jacky Beillerot e equipe *Savoir et Rapport au Savoir* foram sistematizadas no campo das Ciências da Educação e têm o ‘sujeito’, que é mediado/constituído a partir da relação ao saber, como foco de suas problemáticas. A abordagem desenvolvida por Yves Chevallard, por outro lado, foi

¹² GIORDAN, A. Pour une éducation scientifique: changer le rapport de l’élève au savoir. *Raison présente*, n. 41, 1977; GIORDAN, A. *Quelle éducation scientifique pour quelle société?*. PUF, 1978.

sistemizada particularmente ligada ao contexto da Teoria Antropológica do Didático e sua problemática enfoca o(s) ‘saber(es)’ e as instituições, distinguindo-se, portanto, as relações pessoais e as relações institucionais ao saber.

A quarta fase de desenvolvimento da noção de relação ao saber corresponde à *difusão* (4) da noção no cenário francófono. Considera-se aqui sua utilização nas pesquisas desenvolvidas tomando como referencial uma ou mais abordagens teóricas da relação ao saber. Nessa fase, destacam-se os grupos de pesquisas e os eventos¹³ como importantes veículos para a *difusão* da noção. Esse movimento de difusão nesse cenário é bastante intenso e adquire relevância nos campos da Educação e Formação de tal forma que ela é citada como uma das principais noções para estudos e pesquisas nesses campos, estando presente em vários léxicos especializados, tais como, os Dicionários de Educação¹⁴ e da Educação e Formação¹⁵; no Dicionário de Conceitos Fundamentais das Didáticas¹⁶. Além disso, é reconhecida como uma das 500 palavras-chave para a Educação e Formação ao longo da vida¹⁷ e uma das 100 palavras da Educação¹⁸.

Os movimentos de *difusão* para além do cenário francófono, identificados como *universalização* (5) correspondem à quinta fase de desenvolvimento da noção de relação ao saber. Assim, os movimentos de *difusão* da noção no Brasil e na Argentina, por exemplo, seriam compreendidos no sentido de *universalização* da noção. O capítulo 7 da tese de Cavalcanti (ibid.) apresenta um estudo sistemático de sua utilização na literatura científica brasileira até o ano de 2015, sendo complementado pelos estudos de Bastos e Cavalcanti (2018) que atualizam o inventário de produções científicas mapeadas. Assim, em Cavalcanti (2015) foram mapeadas 241 referências bibliográficas respectivas à 17 teses, 55 dissertações, 41 artigos publicados em periódicos e 128 comunicações científicas publicadas em anais de eventos. Bastos e Cavalcanti

¹³ Remetemos à leitura do capítulo 5 – Difusão da noção no contexto francófono: eventos científicos e equipes de pesquisas – da tese de Cavalcanti (2015).

¹⁴ COSNEFROY, Laurent (2008). *Rapport au savoir*. In: VAN ZANTEN Agnès (sous la direction de). *Dictionnaire de l'éducation*. Presses universitaires de France/Paris. pp. 597-599; versão em língua portuguesa - COSNEFROY, Laurent (2011). *Relação com o saber*. Em: VAN ZANTEN, Agnès. *Dicionário de educação*. Rio de Janeiro: Vozes.

¹⁵ BEILLEROT, Jacky (1997). Article ‘Rapport au savoir’. *Dictionnaire de l'éducation et de la formation*.

¹⁶ REUTER, Yves (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.

¹⁷ FRANCIS, Danvers (2003). *500 mots clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. PU du Septentrion.

¹⁸ RAYOU, Patrick; VAN ZANTEN, Agnès (2011). *Les 100 mots de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France. 128 p.

(2018), por sua vez, seguindo os mesmos direcionamentos de Cavalcanti (ibid.) mapearam, no período de 2015 a 2018 um conjunto de 91 referências bibliográficas constituído por (08) teses, 16 dissertações, 33 artigos e 34 comunicações científicas. Levando em conta que estes trabalhos de mapeamento focaram exclusivamente nos títulos das produções, podemos argumentar que, no cenário brasileiro, a noção de relação ao saber tem sido, também, uma das principais noções para o estudo e pesquisa no campo da Educação.

Cavalcanti (ibid.) analisando transversalmente esse processo histórico cita Bernard Charlot e Jacky Beillerot como os principais agentes no processo de institucionalização da relação ao saber como noção. No entanto, destaca Bernard Charlot como o principal pesquisador uma vez identifica sua efetiva participação como protagonista em todas as fases de desenvolvimento, com exceção da primeira fase – *surgimento*. De fato, a *difusão* da noção no Brasil se deve principalmente em razão de suas ligações com o Brasil a partir de 1997 e de sua vinda para o país em 2003. Atualmente Bernard Charlot é professor visitante na universidade Federal de Sergipe, atuando na graduação e pós-graduação, tendo orientado várias teses e dissertações. Além disso, diversos pesquisadores do Brasil e do exterior realizaram seus estágios de pós-doutorado sob sua supervisão. Por essa razão, evidencia-se que a maior parte das produções científicas nacionais acerca da noção de relação ao saber utilizam seus trabalhos como única ou principal referência teórica.

A história da noção de relação ao saber, assim como a própria história do conhecimento, é construção de um processo dinâmico e complexo, constituído por personagens, atos, instituições e veículos de produção e difusão. Após a apresentação desse panorama geral da história da noção, incluindo aspectos gerais de sua difusão no cenário específico da produção científica brasileira, ressaltamos que o presente artigo se articula com os estudos de sua fase de *universalização*, particularmente situado em sua *difusão* no Brasil. No entanto, vamos nos restringir a discutir apenas o papel de dois grupos de pesquisas e de um evento científico nesse processo de *difusão/universalização*.

CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE (EDUCON) NO ESTUDO, PESQUISA E DIFUSÃO DA NOÇÃO DE RELAÇÃO AO SABER

O Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Contemporaneidade (EDUCON), liderado pelos professores Veleida Anahí da Silva e Bernard Charlot, foi criado em 2007 com base em atividades iniciadas em 2004. Seu ponto de partida foi um projeto de extensão, aprovado em

um edital da Pró-reitoria de Extensão da Universidade Federal de Sergipe-UFS.

O Grupo desenvolve pesquisas sobre Educação e Contemporaneidade organizadas nas seguintes linhas de pesquisas: “Relação com o saber”, “Juventude, Trabalho e Educação”, “Ensino de Ciências e Matemática na Educação Básica e no Ensino Superior” e “Formação de professores na contemporaneidade”. Notadamente, a linha de pesquisa ‘Relação com o Saber’ se destaca tanto por concentrar grande parte dos estudos e pesquisas realizados como também pela transversalidade que ela experimenta nos trabalhos vinculados às demais linhas.

Desde sua criação, o EDUCON vem desenvolvendo ações relevantes em nível local, nacional e internacional relacionadas à formação de pesquisadores bem como à produção e difusão de estudos e pesquisas sobre a relação com o saber. Do ponto de vista institucional, as ações formativas e de produção de saber do grupo EDUCON tem sido realizadas principalmente em dois programas de pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe-UFS – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática-NPGEICIMA e Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED. Nesse contexto, acreditamos que o grupo EDUCON tem sido uma escola de formação de pesquisadores (mestrandos, doutorandos, pós-doutorandos) e de interlocução entre pesquisadores iniciantes e veteranos, além de um *locus* de produção de saberes no que diz respeito à problemática da relação com o saber.

É importante situar também a realização de estudos e pesquisas a partir de atividades de colaboração com diversos pesquisadores nacionais, de modo especial, a partir de projetos coordenados pela profa. Veleida Anahí, como o PROCAD, por exemplo, e de sua atuação nas áreas de Ensino de Ciências e Educação Matemática e da atuação do prof. Bernard Charlot na área de Educação. O EDUCON também vem desenvolvendo atividades de colaboração em nível internacional em parcerias com pesquisadores de diversos países, como como a França (Universidade de Paris 8 e ESPE¹⁹ de Rouen), Portugal (Universidades de Lisboa e Porto), Argentina (Universidade de La Plata e Universidade do Rio Negro) e Uruguai (Universidade de *la República*, em Montevideú), Grécia (Universidade de Patras), entre outros.

Do ponto de vista da difusão da noção de relação com o saber, o grupo EDUCON tem divulgado os resultados dos estudos e pesquisas de maneira pessoal ou coletiva através de publicações e organização de dossiês temáticos em periódicos científicos (nacionais e internacionais, impressos e *on-line*); produção, organização, capítulos, prefácios e posfácios de livros (impressos e *e-books*; nacionais e internacionais); comunicações científicas em eventos (locais, nacionais e internacionais). O grupo EDUCON está envolvido em duas importantes

¹⁹ ESPE: *École Supérieure du Professorat et de l'Éducation*

ações: a criação da Rede de Pesquisa Sobre a Relação com o Saber-REPERES²⁰ e do Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, também conhecido pela sigla do grupo, EDUCON.

A rede REPERES (REde de PEsqüisa sobre a RElação com o Saber) é inspirada no termo francês ‘*repères*’ que significa ‘referências’. Assim, a rede visa divulgar os diversos tipos de produções científicas (Livros, Capítulos, Relatórios de Pós-Doutorados, Teses, Dissertações, TCC, Dossiês organizados em Periódicos, Artigos publicados em Periódicos, Comunicação Científicas apresentadas em Eventos, Resenhas e Entrevistas) sobre a noção de relação com o saber. Ademais, busca possibilitar comunicações entre os pesquisadores (confirmados ou novatos) e fornecer eventual apoio aos que se interessam por esta noção.

No que diz respeito ao Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade-Colóquio EDUCON, o grupo EDUCON realizou sua primeira edição em 2007. Trata-se de um evento anual realizado no campus São Cristóvão da Universidade Federal de Sergipe-UFS, que conta com a coordenação geral de Veleida Anahí da Silva e coordenação científica de Bernard Charlot. O evento se destaca pela regularidade, pela tradição de reunir importantes conferencistas nacionais e internacionais das áreas de Educação e Ensino e pela abrangência dos temas abordados.

A democratização do saber também tem sido um dos compromissos dos colóquios EDUCON. Dessa maneira, o evento possibilita dois tipos de inscrições: ouvintes e submissão de trabalhos. As inscrições para ouvintes são gratuitas. Dessa maneira, o Colóquio tem propiciado a participação de professores da Educação Básica e estudantes de graduação e pós-graduação como ouvintes nas diversas Conferências, Mesas Redondas e Minicursos.

O I EDUCON, realizado em 2007, contou com um público de aproximadamente 500 participantes. Nas próximas edições, esse número foi crescendo de tal modo que em sua décima segunda edição (XII EDUCON), realizado em 2018, o público se ampliou para aproximadamente 2300 participantes, sendo 1500 inscrições gratuitas e 800 pagantes na modalidade submissão de trabalhos. A abrangência dos temas – em 2018 foram organizados 28 eixos temáticos – e a quantidade pesquisadores nacionais e internacionais que já participaram como palestrantes em Conferências e Mesas Redondas também tem sido um dos diferenciais do evento. Enfim, acreditamos que os Colóquios EDUCON estão se consolidado como um dos maiores e mais importantes eventos internacionais da área de Educação e Ensino realizados no Brasil.

²⁰ Endereço virtual da rede REPERES: <<http://redereperes.wixsite.com/reperes>>.

A presença de Bernard Charlot – considerado como o principal pesquisador envolvido com a sistematização e difusão da noção de relação ao saber (cf. CAVALCANTI, 2015) e sua atuação na organização do evento, juntamente com Veleida Anahí da Silva, certamente tem despertado, ao longo dos anos, o interesse na participação e submissão de trabalhos nos Colóquios EDUCON de muitos pesquisadores e estudantes que investigam a problemática da relação com o saber. Assim, analisando, mesmo que superficialmente, o repertório de referências bibliográficas mapeadas nos estudos de Cavalcanti (2015) e Bastos e Cavalcanti (2018), verificamos que os colóquios EDUCON têm sido o principal evento de difusão da noção de relação com o saber no cenário brasileiro.

CONTRIBUIÇÕES DO JOVEM NÚCLEO DE PESQUISA DA RELAÇÃO AO SABER (NUPERES) NO ESTUDO, PESQUISA E DIFUSÃO DA NOÇÃO DE RELAÇÃO AO SABER

Em 2015, o prof. Dilson Cavalcanti defendeu sua tese de doutorado que abordou a história, a epistemologia e a difusão da noção de relação ao saber, especialmente na literatura científica brasileira. Em 2016, enviou uma cópia de sua tese para o prof. Bernard Charlot e desde então passaram a manter contatos frequentes discutindo questões sobre o estudo e pesquisa da relação ao saber. Nesse mesmo ano, participou pela primeira vez do Colóquio EDUCON (décima edição) conhecendo pessoalmente o prof. Bernard Charlot (UFS), a profa. Veleida da Silva (UFS) e vários outros pesquisadores²¹ envolvidos com a noção de relação ao saber. Na ocasião, o prof. Bernard Charlot falou da Rede REPERES, o que despertou muito interesse do prof. Dilson Cavalcanti que passou imediatamente a integrá-la.

O ano seguinte foi marcado por uma aproximação mais intensa entre o prof. Dilson Cavalcanti e o grupo EDUCON. No primeiro semestre, o prof. Dilson Cavalcanti realizou um estágio de licença capacitação sob a supervisão do prof. Bernard Charlot; participou de uma banca de defesa de mestrado juntamente com as profas. Veleida da Silva e Denize Souza e com o prof. Bernard Charlot e proferiu uma palestra, a convite da profa. Veleida, para estudantes do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe. No segundo semestre, participou como conferencista no XI Colóquio EDUCON,

²¹ Entre os quais, as professoras Dra. Denize Souza (UFS), Dra. Celeste Souza (Universidade do Vale do Rio Doce-UNIVALE), Dra. Luciana Venâncio (Universidade Federal do Ceará-UFC) e a profa. Me. Elissandra Santos. É importante ressaltar a vinculação de orientação (mestrado e doutorado) e supervisão dessas pesquisadoras com o prof. Bernard Charlot. A profa. Elissandra foi orientada por ele no doutorado, a profa. Denize no mestrado e as profas. Veleida, Celeste e Luciana foram supervisionadas em estágios pós-doutoral.

ocasião em que o acompanharam também suas três orientadas de mestrado – Mariana Morais, Luceilda do Vale e Andreia Bastos – que desenvolvem suas pesquisas acerca da relação ao saber do professor.

Em 2018, inspirado pela ideia da Rede REPERES, decidiu criar o Núcleo de Pesquisa da Relação ao Saber-NUPERES. Trata-se de um grupo de pesquisa multidisciplinar que conta com a participação de pesquisadores e estudantes de diferentes áreas (e.g. Psicologia, Filosofia, Psicanálise, Administração, Matemática, Pedagogia) e está organizado a partir das seguintes linhas de pesquisas: Relação ao saber do professor; Mapeamento em Pesquisas Educacionais; História e Epistemologia da Relação ao Saber.

Em seu primeiro ano de existência, 2018, o NUPERES desenvolveu diversas ações de estudo, pesquisa e difusão da noção de relação ao saber. Do ponto de vista da produção científica, inicialmente, o grupo elaborou um programa de pesquisa integrativo (projeto guarda-chuva) sobre a relação ao saber do professor, o qual está em desenvolvimento, no qual estão vinculadas três pesquisas de mestrado (em andamento) e uma de doutorado (já finalizada)²². Realizou estudos de mapeamento da produção científica acerca da noção de relação ao saber que foram apresentados como comunicação científica no XII Colóquio EDUCON (ver: SILVA, CAVALCANTI e DO VALE, 2018; BASTOS e CAVALCANTI, 2018; DO VALE, CAVALCANTI e SILVA, 2018). Publicou um artigo de mapeamento da produção científica acerca da relação ao saber no contexto do ensino de Matemática (ver: CAVALCANTI e BRITO LIMA, 2018). No final do ano, o prof. Dr. Constantin Xypas, pesquisador francês de longa experiência, ingressa como professor visitante no PPGECEM e passa a integrar o NUPERES.

Do ponto de vista da formação de pesquisadores, o NUPERES realiza reuniões quinzenais; atua ofertando disciplinas e orientando dissertações de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco-PPGECEM/CAA/UFPE. Possui atuação no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco-PPGEC/UFRPE na orientação e co-orientação de tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco-PPGEC/UFRPE.

²² A tese de doutorado foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFRPE pela profa. Valéria Borba, atualmente docente da Universidade Federal de Campina Grande. Essa tese foi orientada pela profa. Dra. Anna Paula Avelar Brito Lima da UFRPE (também membro do NUPERES) e pelo prof. Dilson Cavalcanti.

A PARCERIA DOS GRUPOS DE PESQUISA EDUCON E NUPERES NO XII COLÓQUIO EDUCON

Como já mencionamos, os Colóquios EDUCON tem sido um dos mais importantes veículos de difusão da noção de relação ao saber no Brasil. No entanto, é evidente que o XII Colóquio EDUCON superou as edições precedentes, em razão da agenda diversificada que foi proporcionada pela parceria dos grupos de pesquisa EDUCON e NUPERES.

Nessa edição, a noção de relação ao saber esteve presente na Conferência Internacional de Abertura "*Observer et analyser les pratiques enseignantes dans leur rapport aux apprentissages: une démarche de recherche et de formation professionnalisante*" (Observar e analisar as práticas de ensino em sua relação com as aprendizagens: um caminho para a pesquisa e a formação profissional), proferida pela profa. Dra. Marguerite Altet da Universidade de Nantes-França e traduzida pelo prof. Bernard Charlot (UFS e Grupo EDUCON) e na Conferência de Encerramento "A relação com o saber: um ato de subversão e o compromisso militante com o aprender" proferida pelo prof. Dilson Cavalcanti da UFPE e coordenador do NUPERES e coordenada pela profa. Dra. Denize Souza (UFS).

Além desses momentos, aconteceram duas mesas redondas nas quais a relação ao saber foi o tema central. "A noção da relação com o saber e suas implicações para as pesquisas em ensino de ciências e matemática" contou com a participação dos professores da Universidade Estadual de Londrina (UEL) Dr. Sérgio de Melo Arruda e Dra. Marinez Meneghello, tendo sido coordenada pela profa. Dra. Andréa Karla Ferreira Nunes (UNIT). Enquanto "A relação com o saber: panorama das pesquisas na Argentina, Brasil e Uruguai" foi uma proposta e articulada pelo prof. Dilson Cavalcanti tendo o apoio dos professores Veleida Anahí da Silva e Bernard Charlot. Como o título anuncia, a mesa redonda teve uma composição internacional, na qual fizeram parte as professoras Dra. Adriana Marrero (Universidad de la República, Uruguay), Mg. Soledad Vercellino (Universidad Nacional de Río Negro y Universidad Nacional del Comahue, Argentina), Dra. Rosemeire Reis (Universidade Federal de Alagoas), Dra. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza (UNIVALE) e a Dra. Luciana Venâncio (UFC).

Além das conferências e mesas redondas, o XII Colóquio EDUCON inovou instituindo a 'relação com o saber' como um eixo temático (Eixo 28)²³ para nortear o envio das comunicações científicas. Com a intenção de colaborar com o Colóquio EDUCON, os membros do NUPERES organizaram uma lista com os contatos de pesquisadores que já utilizaram a noção de relação ao saber e realizaram um intenso processo de divulgação, impulsionando um

²³ Eixos temáticos do XII Colóquio EDUCON: <<http://educonse.com.br/xiicolouquio/default.asp?ac=6>>.

quantitativo bastante relevante de submissões, resultando em total de 25 trabalhos aprovados e publicados nos anais²⁴ do evento.

Acreditamos que esse conjunto de ações desenvolvidas no XII Colóquio EDUCON foi a mais relevante iniciativa já realizada no Brasil referente à noção de relação ao saber e, portanto, pode ser um marco importante de um novo movimento colaborativo que possibilitará pensar a produção científica sobre essa temática como um amplo programa de pesquisa, no sentido de articulação e fundamentação epistemológica.

Com a finalidade de continuar avançando no aprofundamento da produção científica acerca da relação ao saber, o editor-chefe do periódico científico *International Journal of Education and Teaching-IJET-PDVL*²⁵, o prof. Dilson Cavalcanti, propôs a sistematização de um dossiê temático com o título – A relação com o saber – que seria constituído a partir de uma seleção e avaliação dos 25 trabalhos apresentados como comunicação científica no eixo 28 do Colóquio EDUCON. Para isso, foi instituída uma comissão com duas editoras convidadas – profas. Celeste Souza e Veleida Anahí da Silva – e dois editores supervisores – profs. Bernard Charlot e Dilson Cavalcanti (membros do corpo editorial do IJET-PDVL). Desse modo, o próprio dossiê temático do qual o presente artigo faz parte é, também, uma das ações colaborativas realizadas a partir da parceria dos grupos EDUCON e NUPERES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos nesse artigo um breve panorama das contribuições dos grupos de pesquisa EDUCON e NUPERES no estudo e pesquisa, na formação de pesquisadores, na produção científica e difusão da noção de relação ao/com o saber no Brasil.

Após situarmos algumas das ações realizadas pelo experiente e já consolidado Grupo de Pesquisa EDUCON, apresentamos também as contribuições de um jovem grupo de pesquisa, o NUPERES, e destacamos o potencial criativo e produtivo da parceria entre os dois grupos que propiciou no XII Colóquio EDUCON (2018) a maior agenda de conferências, mesas redondas e apresentações de comunicações científicas já realizadas em evento.

De certo modo, relatou-se um pouco do passado e presente da trajetória da noção aqui no Brasil. Nessa direção, sentimos que é possível apontar também algumas possibilidades de continuidades e avanços futuros.

²⁴ *Anais* do EDUCON, v.12, n.28 (2018). Disponível em:
<http://educonse.com.br/xiicolquio/publicacao_eixos.asp>.

²⁵ Endereço eletrônico: <<https://ijet-pdvl.com/index.php/pdvl/issue/archive>>.

O grupo EDUCON através da militância educacional e social de seus coordenadores Veleida Anahí da Silva e Bernard Charlot, construiu um grande legado. Os Colóquios EDUCON, por exemplo, tornaram-se um dos principais eventos internacionais da área da Educação realizados no Brasil. Ao longo dos anos, esse evento tem sido atividade regular na agenda de muitos estudantes, professores e pesquisadores do Brasil e exterior. Desse modo, é imprescindível que o mesmo continue existindo, mesmo após a aposentadoria de seus idealizadores. Considerando o cenário cada vez mais crescente de participações e interlocuções de pesquisadores do Brasil e de outros países, confiamos na continuidade desse importante evento, seja na Universidade Federal de Sergipe ou em outra instituição, e acreditamos que o mesmo permanecerá sendo um relevante espaço de discussão, produção e difusão da noção de relação ao saber.

Vislumbramos, também, a continuidade da rede REPERES e acreditamos que a mesma se consolidará e se ampliará num futuro próximo. O entusiasmo e envolvimento do jovem grupo de pesquisa NUPERES certamente contribuirá para o avanço da REPERES. De fato, o NUPERES surgiu inspirado na REPERES. Aliás, a ideia por trás da criação desse núcleo foi motivar no futuro os pesquisadores de outros Estados que utilizam a noção a também se organizarem como Núcleos de Pesquisas (abrangência estadual). Caso isso aconteça, o conjunto de núcleos poderia constituir um Centro de Estudo e Pesquisa da Relação ao Saber-CEPERES (abrangência nacional). Pesquisadores de outros países poderiam constituir CEPERES. Desse modo, a Rede REPERES seria constituída de Centros (de abrangências nacionais) e Núcleos (de abrangências estaduais). Pode ser um marco importante de um novo movimento colaborativo que possibilitará pensar a produção científica sobre essa temática como um amplo programa de pesquisa, no sentido de articulação e fundamentação epistemológica.

Finalizamos com a constatação de que a parceria dos grupos EDUCON e NUPERES permitiu-nos um olhar prospectivo para a continuidade de um legado que iniciou na década de 1980 com o prof. Bernard Charlot, ainda na França, e que vem sendo ano após ano ampliado a partir de sua vinda para o Brasil e parceria com a profa. Veleida Anahí, demonstrando a natureza de um singular compromisso militante e inalienável com o aprender e com a Educação em geral.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Andreia dos Anjos; CAVALCANTI, José Dilson Beserra. A relação ao saber (*rapport au savoir*) na literatura brasileira: mapeamento das produções acadêmicas (2015-2018). In: **Anais** do XII EDUCON. São Cristóvão/SE, 2018. Disponível em: <http://anais.educonse.com.br/2018/a_relacao_ao_saber_rapport_au_savoir_na_literatura_brasileira_map.pdf>. DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2018.12.28.01>.

CAVALCANTI, J. D. B. A noção de relação ao saber: história e epistemologia; panorama do cenário francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira. **Tese**. Doutorado em Ensino das Ciências. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2015. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/308697585_A_nocao_de_relacao_ao_saber_historia_e_epistemologia_panorama_do_contexto_francofono_e_mapeamento_de_sua_utilizacao_na_literatura_cientifica_brasileira_Titre_en_francais_La_notion_de_rapport_au_savoir>.

CAVALCANTI, José Dilson Beserra; LIMA, Anna Paula Avelar Brito. A utilização da noção de relação ao saber (rapport au savoir) no contexto do Ensino de Matemática: mapeamento inicial de referências bibliográficas. **Ciência & Educação. (Bauru)** [online], vol.24, n n.4, pp.1065-1079. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132018000401065&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320180040016>.

DO VALE, Maria Luceilda de Oliveira; CAVALCANTI, José Dilson Beserra; MORAIS, Mariana Ferreira da Silva. Relação ao saber do professor: mapeamento de pesquisas publicadas em revistas científicas no Brasil. In: **Anais** do XII EDUCON. São Cristóvão/SE, 2018. Disponível em:

<http://anais.educonse.com.br/2018/relacao_ao_saber_do_professor_mapeamento_de_pesquisas_publicadas.pdf>. DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2018.12.28.21>.

MORAIS, Mariana Ferreira da Silva; CAVALCANTI, José Dilson Beserra; DO VALE, Maria Luceilda de Oliveira. Relação ao saber do professor: mapeamento em pesquisas científicas teses e dissertações (2001-2017). In: **Anais** do XII. São Cristóvão/SE, 2018. Disponível em:

<http://anais.educonse.com.br/2018/relacao_ao_saber_do_professor_mapeamento_em_pesquisas_cientificas.pdf>. DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2018.12.28.22>.

Submetido em: 19.10.2018

Aceito em: 23.11.2018

Publicado em: 30.12.2018