

A AUTORIA NA EDUCAÇÃO E NA PESQUISA EDUCACIONAL: UM DINAMISMO DA SUBJETIVIDADE

THE EDUCATION AUTHORITY AND EDUCATIONAL RESEARCH: A DYNAMISM OF SUBJECTIVITY

Arnaud Soares de Lima Junior¹⁸⁵

Leonardo Silveira Santana¹⁸⁶

RESUMO: Esse artigo é fruto de um profícuo diálogo sustentado ao longo, e posteriormente, de um processo de orientação da Tese de Doutorado “Autoria, Subjetividade e Produção de Conhecimento na Pesquisa Em Educação”. Entre outras contribuições teóricas, apresentamos aqui alguns fundamentos que poderão arejar o Campo Educacional e a Pesquisa em Educação: uma reinterpretação de Foucault, em sua proposta sobre autoria, que incide sobre sua natureza não institucionalizável, já que depende do ato de saber subjetivo do sujeito, mostrando sua antinomia às pretensões universalizantes, generalistas e totalizantes do patrimônio demonstrativo, explicativo e conceitual da racionalidade e formalismo científicos. Essa escritura destaca o dinamismo da subjetividade nos diferentes processos e princípios educacionais, especificamente no que se refere à autoria, por sua vez, antinômica à reprodução e assimilação; faz uma subversão epistemológica, à medida que acentua o processo mais amplo de produção de sentido do sujeito e sua relação constitutiva da/pela linguagem, bordejando o dinamismo do Campo Simbólico inerente a tais processos.

Palavras-chaves: Autoria; Educação; Pesquisa em Educação.

ABSTRACT: This article is the result of a fruitful dialogue sustained throughout, and subsequently, a process of supervision of the Doctoral Thesis “Authorship, Subjectivity and Knowledge Production in Education Research”. Among other theoretical contributions, we present here some foundations that could inform the educational field and research in education: a reinterpretation of Foucault, in his proposal on authorship, which focuses on its non-institutionalizable nature, as it depends on the subject's act of subjective knowledge, showing its antinomy to the universalizing, generalist and totalizing claims of the demonstrative, explanatory and conceptual heritage of scientific rationality and formalism; highlights the dynamism of subjectivity in different educational processes and principles, specifically with regard to authorship, in turn, antinomic to reproduction and assimilation; makes an epistemological subversion, as it accentuates the subject's broader process of meaning production and its constitutive relationship to/through language, bordering on the dynamism of the Symbolic Field inherent to such processes. Faced with an incompleteness inscribed in these processes, assumed throughout this writing, after an implied exercise of authorship as printing, inscription, voice, enunciation, the enigma face of the Thesis emerges. A face that never ceases to register, a gap that allows other subjects to also authorize themselves to say something about authorship, Education and Educational Research, expanding the issue.

Keywords: Authorship; Education; Research in Education.

¹⁸⁵ Doutor em Educação. Psicanalista. Pedagogo. Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia - UNEB; Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEduC)/UNEB; Membro Fundador do Instituto Freudiano e Clínica Psicanalítica (IFCP)/UNEB; Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Humanidades (UMANITÁ)/UNEB. Realiza estudos e pesquisas nos campos: Educação; Epistemologia; Estética; Linguagem; Subjetividade; bem como suas interseções no Currículo e nos Processos Tecnológicos. (soares.arnaud@gmail.com).

¹⁸⁶ Doutor em Educação e Contemporaneidade. Educador e Designer. Atuou no Curso de Licenciatura em Educação Profissional, na Faculdade SENAI CIMATEC, nas disciplinas: Construção de Recursos Didáticos Multimídias I (60h); Construção de Recursos Didáticos Multimídias II (60h); Educação e Tecnologias Contemporâneas (60h); Redes Digitais na Educação (30h). Atuou como Designer do Núcleo de Inovação e Tecnologias Educacionais do SENAI-BA. Realiza estudos e pesquisas nos campos: Educação; Epistemologia; Autoria, Didática e Processos Tecnológicos. (silveiradesign@gmail.com).






















INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como objetivo pensar nas possíveis implicações epistemológicas e educacionais, uma vez que se escolha a abordagem *Contemporânea-Subjetiva* enquanto princípio estruturante para os objetos e vivências da Educação. Em outras palavras, o saber, o conhecimento e, de modo geral, os processos de atribuição de sentido, numa perspectiva autoral, apontam para uma construção de sentido, que é subjetiva e fruto de uma elaboração de si e por si mesmo, isto é, que é um efeito de saber do ser sujeito, como exposição no registro simbólico. Aponta para o modo como um objeto é construído por um sujeito, que enforma seu objeto enquanto prolongamento do modo perceptivo de sua condição psíquica, enquanto sujeito simbólico, singular e, assim, que produz um conhecimento recursivo, sem exterioridade (algo fora e separado, independente, do sujeito); mas, sendo um efeito contínuo, onde tudo é interno, ao modo da Fita de Moebius. Ou seja, de um lado, todo objeto é representado e apreendido pela percepção do sujeito, assim como está na condição de “objeto causa de desejo” do sujeito, estando ligado a esta instância subjetiva movente inexorável, um objeto que incide num furo, numa falta, que é apontada pelo seu desejo.

É por isso que em sua jornada existencial ou, dizendo melhor, **jornada ontológica**, ao remover os bloqueios ideológicos de epistemologias generalizantes, o sujeito do conhecimento descobre-se a si mesmo; ver-se refletido no modo como atribui sentido, revelando mais que um objeto de conhecimento: seu discurso; seu funcionamento; seu modo de criar laço com a realidade e, sem o poder explicar e/ou dizer totalmente, mostra, para além da palavra ou no sem palavra, aquilo que tem relação com o seu ser, com o seu saber.

CRISE EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO:

Bogdan e Biklen (1994) narram a saga ideológica para transformar a Pesquisa Social em Ciência Social e, por conseguinte, a Pedagogia em Ciência da Educação, a partir do final do século XIX e ao longo do século XX, na tentativa de buscar soluções para os problemas sociais. Ao encorajar as mudanças em sociedade a partir de pesquisas dessa natureza, buscou-se aplicar o Método Científico aos estudos de problemas sociais como os processos de urbanização, as condições de vida dos pobres, os impactos trazidos pela imigração em massa em determinados contextos, por questões bélicas, políticas e econômicas, investigando



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG

problemas de saúde pública, propondo bem-estar social e tentando solucionar problemas sociais na Educação, fundamentando-se nos princípios epistemológicos quantitativos.

Segundo esses autores, como forma de desenvolver uma escrita social supostamente científica, buscava-se produzir um conhecimento social organizado e sistematizado e, para tanto, recomendava-se documentar quantitativamente os fenômenos sociais, com exaustivas descrições, com o máximo de detalhamento, numa perspectiva explicitamente cumulativa, priorizando as informações que pudessem ser tratadas estatisticamente.

Tal método ainda orientava produzir escritos que fossem “desapaixonados”, ou seja, assépticos, aparentemente sem indícios de valoração, nos quais os textos estivessem sempre acompanhados e fundamentados por informações científicas, quantificáveis, chamadas de dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Por si só, este ponto já abre uma questão e paradoxo: quando um sujeito escolhe um objeto de pesquisa, dentro de infinitas possibilidades, tal escolha já é **valorativa**, de natureza **subjativa**, de modo irreduzível (Weber, 2001). Logo, mesmo que o pretenda, a Ciência não consegue banir a subjetividade do processo de produção de sentido que fundamenta o processo de produção de conhecimento (Lima jr, 2021).

Nessa abordagem, a Pedagogia, enquanto um dos campos de expressão social, aposta, para dar conta das questões sociais da escola, numa Educação quantitativa, mensurável, predita, empírica e experimental, desconsiderando as informações como histórias de vida, registros em diários de campo, documentos pessoais, etc., já que, informações dessa natureza não poderiam ser tratadas estatisticamente, não possibilitando gerar padronizações universalmente aplicáveis. Desse modo, o contexto social e suas relações eram considerados, nessa perspectiva moderna, menos relevantes para a compreensão da coisa social e, por extensão, da coisa educacional, não contribuindo significativamente para solução de seus entraves devido à natureza complexa, variável e subjativa das informações advindas de tais contextos e relações.

No entanto, ao construir uma abordagem qualitativa, como forma de criar uma versão científica que desse conta das especificidades e dinamismos próprios aos objetos sociais, produziu-se algo inverso, ficando mais evidente que os princípios cumulativos de simplificação, mensuração e generalização que fundaram o modo da Ciência Moderna, apesar de terem conseguido desenvolver, com certa eficácia, os objetos da Matemática, da Física, da Química e da Biologia, não possibilitaram, com a mesma eficiência, a criação de sistemas racionais que resolvessem satisfatoriamente os problemas sociais, incluindo os educacionais.

As contribuições do Método da Antropologia e a perspectiva da Escola de Sociologia de Chicago, no processo de qualificação das pesquisas da Sociologia e da Sociologia da



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG

Educação, introduziram os princípios de relatividade e de diversidade, a partir de teorias como a Antropologia Interpretativa e o Relativismo Cultural, inserindo, por exemplo, nas pesquisas educacionais, técnicas de trabalho de campo e descrições detalhadas de experiências e contextos cambiantes originários do método etnográfico, para, por exemplo, estudar os processos de socialização dos alunos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Esse tipo de adaptação, ainda com um caráter mais metodológico, foi muito importante para a construção de uma versão qualitativa dos objetos dos campos sociais, abrindo brechas para os fundamentos epistemológicos das pesquisas sociais serem repensados, de forma mais radical, em nível de método de pesquisa.

Contudo, numa *démarche*, Lima Jr (2021; 2012) explicita a irreducibilidade de processos humanos, dentre eles os educacionais, a uma versão formal e lógica científica, mesmo em se tratando de Antropologia e Sociologia, porque na base o que se tem é o processo de produção de sentido pelo sujeito, como sua condição inerente, que se dá num campo simbólico, passível de infinitas combinações e/ou configurações, o que remete ao processo de elaboração do sujeito, que do ato de saber-ser se expande ao saber-fazer e ao saber exposto no simbólico. Então, nesta condição de linguagem está o cerne da produção de sentido, que gera o registro da produção de conhecimento, como o plano de fundo da Epistemologia, sobretudo em humanidades.

A noção qualitativa de um objeto, ao longo de sua trajetória histórica, no século XX, terminou por valorizar, sobretudo, a importância em aprender como os sujeitos da pesquisa atribuem sentido ao seu próprio contexto e cultura para, a partir dessas informações, poderem-se propor soluções transformadoras para esses espaços sociais. Diante da crença de que os sujeitos sociais são mais que uma massa humana numericamente calculável, a abordagem qualitativa de produção de sentido, na coisa educacional, começa a ser legitimada a partir de princípios e práticas de pesquisa que revelam a reintrodução do sujeito nos processos de produção de conhecimento.

Assim, a abordagem qualitativa inaugura, para a coisa social, a noção de que fontes como relatos de história de vida, entrevistas, ilustrações, fotografias, diários, cartas e documentos pessoais são relevantes para compreender um fenômeno social. O entendimento de que registros desse tipo **mostram** o modo como o sujeito atribui sentido à sua condição social e, ao mesmo tempo, evidenciam que os sujeitos podem criar sentido e resolver suas questões fora dos contextos intelectuais, autorizou o conhecimento a partir de outros modos de atribuir sentido, além dos filosóficos e científicos.



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG

Vimos que, segundo Lima Jr (2021), uma subversão epistemológica consiste em entender que: o objeto do conhecimento não é algo exterior ao sujeito, mas constitui-se a partir da insistência do seu significante; este objeto epistêmico, portanto, parte do *status* de objeto causa de desejo; por sua vez, sua construção é fruto de uma elaboração de saber, como condição inclusive para galgar algum nível de representação. Como tal, o saber se dá em ato, prescindindo do pensamento e da palavra para, num segundo tempo e noutra dinamismo, acontecer como um fazer (uma práxis), e um saber exposto no simbólico, fundando as literalidades e os formalismos, como o da Ciência, que não é o único. Assim, na condição de linguagem e na subjetividade se espriam toda problemática epistemológica, não levar isso em conta implica e denuncia um movimento de alienação, de arrasamento subjetivo, que compõe o campo ideológico capitalista.

Interessa-nos destacar, embora não seja o escopo deste texto, que a cultura acadêmica está cada vez mais ao modo do laço do Capitalismo, porque, por exemplo, o que normatiza e credencia a produtividade é o estar em determinados canais, para os quais se exige pagamento, onde se hierarquiza aleatoriamente que um texto em periódico seja mais qualitativo do que a produção de um livro autoral. Assim, o caráter do que seja científico, como consistência, coerência, criação, entre outros, é o que menos importa - corroborando a tese habermasiana da Técnica e Ciência como ideologia (1997).

Em síntese, nessa abordagem não quantitativa, conhecer passou a significar/qualificar, ou seja, o sentido do objeto passou a estar sediado nas relações que os sujeitos constroem ao redor do mesmo. Desse modo, pesquisa é, sobretudo, a arte de fazer relações de sentido. Trata-se de uma noção **não disciplinar e dialógica** dos objetos sociais, que estabelece uma relação entre contexto social comum e biografias, atribuindo, desse modo, um sentido complexo, relativo e singular para a coisa social e educacional.

Apesar de, ideologicamente, terem sido utilizadas como forma de adequar os objetos sociais ao método científico, princípios epistemológicos como esses, que legitimaram o modo qualitativo de pesquisa, terminam por evidenciar o dinamismo relativo e singularizado que caracteriza os arranjos sociais humanos, que são aspectos da realidade difíceis de serem mensurados, controlados, previstos e modelados por qualquer tipo de patrimônio simbólico e, muito menos, por um tipo de racionalidade que não foi criada para dar conta de objetos de natureza humana e que não leva em conta a condição de relatividade, incerteza, incompletude, diferença, pluralidade, diversidade e flutuações dos sujeitos sociais e seus diversos contextos.



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG

Lima Jr (2021) trouxe contribuições hauridas de seus estudos da literatura de Freud (2011), expondo sobre o caráter qualitativo de uma investigação, especialmente para o Campo das humanidades, como tendo relação com uma abordagem topológica e dinâmica dos processos tomados para análise e compreensão, como fazendo interseção com a subjetividade do sujeito que, em alguma instância, é a própria coisa pesquisada; falando desse lugar, de si e por si, da versão que é desse processo, podendo expor seu saber num dinamismo simbólico. Deste modo, o saber é a condição para o conhecimento e gera conhecimento, o contrário não acontece. Toda formalização e literalidade, se expõe saber, tem fundamento, diz algo significativo e significante; se não tem, não diz nada, entra em paradoxo.

A forma científica é uma das infinitas possíveis dentro do jogo simbólico. E a Epistemologia, por sua vez, não se restringe à Epistemologia da Ciência, mas ao processo mais amplo de produção de sentido pelo sujeito. O que resta é sempre o sujeito, e o que é fundamental e indispensável é o saber do sujeito. A condição de linguagem na e pela qual esse processo é feito, assinala a incompletude. Então, a explicação não diz tudo, não plenifica a coisa e nem o sentido; nessa hiância, por sua vez, o sujeito emerge, acontece, expressa-se singularmente, criando e operando uma versão própria, singular, incessantemente.

É neste registro simbólico, com sua incompletude inerente, que o sujeito faz uma consignação, desenvolve uma saída, uma resposta, oriunda de seu saber. Resta sempre um sujeito e permanece sempre um enigma inesgotável. O dinamismo, pois, que caracteriza a natureza qualitativa de um objeto, de um processo investigativo, tem relação com esse dinamismo, sendo isso o que se pode expor, em termos relativos, criativos, singular e dinâmico. Eis o fulcro da questão para as humanidades e, no nosso corte, para a Educação e a Pesquisa educacional.

O modo qualitativo de produção de sentido aponta para o papel da subjetividade nas pesquisas, como elemento constituinte e dinamizador do *socius*. É por isso que Lima Jr. (2021) propõe uma Educação como não Ciência, ou seja, propõe que a Educação, enquanto campo de produção social de sentido, tem um caráter epistemológico que subverte a racionalidade científica, referindo-se, como seu fundamento, à produção de sentido pelo sujeito, ao dinamismo simbólico e de linguagem constitutivo desse processo, pensando em dinamismos que possibilitem aos seus sujeitos viver processos formativos alternativos, proposicionais, transitórios, dinâmicos, relativos e assumidamente subjetivos, vez que o sujeito educando entra com seu saber, sua consignação simbólica e com sua resposta fruto de seu desejo e de seu processo elaborativo. O processo educacional, portanto, que se baseia nos significantes da

transmissão, do saber e da subjetividade, não presumindo a generalização, nem a totalidade, nem a completude, mas na esteira do educar como impossível freudiano (2011).

O Mito, como patrimônio simbólico, enquanto modo de produção de sentido, ao contrário da Ciência Moderna, assume sua condição dinâmica e resvalante de linguagem, sem a pretensão de definir, explicar plenamente, cobrir e esgotar seus objetos. A partir do mitante, possibilita que o sujeito estabeleça uma relação própria, e ao mesmo tempo aberta, com a experiência mítica, de modo que a relação sujeito-objetos míticos seja única para cada sujeito (Cassirer, 1992). Do mesmo modo, o significante do sujeito possibilita que os diferentes sujeitos atribuam sentidos próprios ao mesmo signo (Lacan, 1998), gerando uma relação autoral, nos processos de produção de sentido, na Educação e em suas pesquisas. Trata-se de uma subversão do significante da lingüística, que reporta a um sentido convencionalizado como verdadeiro, bem como a um objeto/processo exterior por ele representado. Mas, lacanianamente, como trata da esquizo entre o olho e o olhar (1998: pág. 69), o significante é a instância subjetiva que dá sentido, que não se encarna e que, portanto, não cessa de não se inscrever, que desliza e faz deslizar uma cadeia simbólica de sentido. Como dito por Derrida (2008), a sede do sentido é o ser.

Na versão fundamentada pelos princípios da Ciência Moderna, buscou-se produzir um conhecimento escolar absolutamente objetivo e puramente abstrato; ou seja, obliterando-se a subjetividade, desconsiderando a realidade psíquica dos sujeitos; buscou-se produzir um conhecimento ideal, ou seja, um conhecimento conceitual, simbolicamente simétrico ao objeto, universalmente aplicável, que produzisse um único sentido, sem pluralidade, sem diversidade, cuja autoria estaria suturada a um método econômico e cumulativo. Esse método desconsidera as qualidades intrínsecas do objeto que não sejam mensuráveis, simplifica o objeto, se fixando, sobretudo, nos aspectos que se repetem quantitativamente, sem variações, sem contradições, sem historicidade, sem resvalamentos, sem singularidade. Desse modo, a crise da Ciência Social deve-se à redução ideológica e política de toda epistemologia humana à Epistemologia científica, que não conseguiu produzir um modelo social universal estável, gerando uma hiância entre os problemas sociais e suas pesquisas.

Assim, a Autoria e a Educação saem do círculo de exclusividade do conhecimento científico e filosófico, também gerando versões de seus objetos a partir de outros modos de atribuição de sentido, a partir das subjetividades. Compreendemos, assim, que a Educação não é mero efeito de uma reflexão lógico-formal, mas a forma como cada sujeito entra na coisa educacional a partir de sua autoria, de seu desejo, de sua consignação de saber simbólico, do

seu real, de seu potencial, com seu Nome Próprio, o que é inexorável, pois é constitutivo do ser sujeito, do estar na existência a partir de um real que *ex-siste*.

Trata-se de como os sujeitos da Pesquisa em Educação e da Educação constroem um Nome Próprio nesse Altar Social, ou como funcionam nesse saber; trata-se de analisar de que maneira e segundo quais regras os sujeitos formam sentido para a coisa educacional; ou ainda, como podem construir uma autoria, nos processos educacionais, a partir de um discurso com caráter que é um posicionamento subjetivo, uma resposta a partir de uma instância própria e apropriada do saber e da subjetividade; portanto, a Educação como um significante e não como um conceito, o que a coloca aqui no mesmo estatuto do Mito.

AUTORIA E SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO E NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ALGUMAS QUESTÕES

Autoria é saber “ser-estar” que funda o tipo de relação infra que o sujeito terá com as estruturas externas, produzindo efeitos na coisa social e em suas variadas dimensões. Ao se analisar as condições de funcionamentos de práticas discursivas específicas, explicitando as regras sobre as quais sua autoria foi instaurada, enquanto funcionamento psíquico que se inscreve na organização social de poder, é possível deslindar, por exemplo, como o sujeito instaura e organiza a realidade educacional a partir desse singular modo de ser, desvelando como pensa, organiza, sente e vive a expressão educacional da coisa social, à qual está historicamente vinculado.

Em sua versão subjetiva, a autoria está associada ao discurso contemporâneo¹⁸⁷, forjado pelos princípios qualitativo, relativo, local, contextual, dinâmico, dialógico, complexo, que pensa um sujeito que além de ser regido pela razão, pelo pensamento, em sua dimensão abstrata e lógica, também, e sobretudo, é regido pelo inconsciente, um sujeito barrado, movido pela falta, que goza a partir de uma fonte pulsional e que é um ser de linguagem, por isso não só produz conhecimento, mas antes de tudo produz sentido. Nessa abordagem, o sujeito é a sede do sentido e, para tanto, gera uma diversidade de patrimônios simbólicos. O conhecimento e o sentido atribuídos pelo sujeito produzem uma verdade relativa, não acessando o objeto, em si, mas possibilitando que o sujeito crie uma subversão do objeto a partir do modo singular como articula seu significante, numa condição de linguagem resvalante.

¹⁸⁷ Discurso aqui, também, como a posição do sujeito (subjetiva) enquanto um “modo de gozo” e “um mais de gozar” diante do “outro” – sujeito, processo, instituição, coisa, etc., que estrutura um laço social, ou ainda as formas de laço social – diz Lacan (1998). A ser aprofundado em continuidade a esta pesquisa.



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG

Assim, o significado de um objeto não é dado, mas é construído pelo sujeito a partir do modo como se relaciona com seu objeto de conhecimento, o que equivale a dizer que, nessa forma de atribuir sentido, o sujeito precisa se autorizar de um modo próprio, para falar do seu objeto. Por isso, para que haja autoria nos processos de atribuição de sentido, incluindo os processos de produção de conhecimento, o sujeito precisa se implicar. Quando há uma transformação no modo de produzir sentido, não se muda apenas a forma como se representa/formaliza certo objeto, mas, sobretudo, ocorre um deslocamento do lugar do sujeito, nesse processo.

Ser autor nas estruturas educacionais, segundo esta perspectiva, exige que o sujeito se implique politicamente a partir de seu primado subjetivo. É por isso que a autoria numa perspectiva subjetiva muda o papel político do intelectual, relativizando o lugar do sujeito na ordem da produção de conhecimento e atribuição de sentido. Por essa via, Foucault (1984) analisa como o intelectual se “desuniversaliza”, tornando-se específico, mudando a forma como se implica politicamente, no contexto geral das sociedades ocidentais, após as mudanças civilizatórias ocorridas no século passado.

Sobremodo, muda-se também o sentido de “autoria”, que deixa de ser um conceito, isto é, a verdade, para ser um dinamismo subjetivo e, portanto, um saber, uma expressão de saber do sujeito, que tem efeitos transitórios quando se encarna institucionalmente, colocando em ato o poder, que também é dinâmico. Ambos, autoria e poder, são significantes e se dinamizam a partir da expressividade enunciativa de um sujeito qualquer. Aplicando-se este estatuto da autoria para a Educação, em específico, à Educação escolar, muda-se tudo! Nesse sentido, entendemos ser fundamental uma releitura de Foucault para o campo Educacional e da Pesquisa em Educação.

Um conjunto diverso de intelectuais ganha força política, após a Segunda Guerra Mundial, a partir de seu discurso singular e da relação direta e localizada que estabelece com uma sociedade regulada, institucionalmente, pelo saber científico. Para Foucault (1984), a ameaça atômica mostrou o lugar estratégico do intelectual específico, nesse cenário Pós-Moderno, à medida que seu conhecimento passou a significar um perigo político capaz de incidir sobre a vida e a morte no planeta. O desaparecimento da marca sacralizante do intelectual universal, se por um lado reduz a abrangência política desse sujeito, na coisa social, por outro lado, o fato do processo de politização desse sujeito acontecer a partir da realidade de cada um, produzindo ligações transversais de saber, torna esse outro lugar de atuação política especialmente estratégico.



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG

O autor, escritor generalista, sai de cena e dá lugar ao intelectual especializado que atua como extensão das estruturas técnico-científicas que organizam, institucionalmente, a vida social, seus recursos, ordenando seus estatutos convencionados de verdade. Professores, engenheiros, médicos, informatas, cada um do seu específico lugar social e, a partir do seu saber e conhecimento específico, pode construir intercâmbios, articulando, uns com os outros, um processo de politização a partir das relações de poder que suas especialidades exercem, nesse tipo de ordem social. Foucault (1984) nos convida a analisar a crise das universidades e do ensino como multiplicação e reforço dos efeitos de poder desse novo lugar do sujeito, nos modos de produção de sentido, em uma sociedade profundamente impactada pelos processos de racionalização. Assim, a mudança social passa a ser entendida como efeito de uma subversão subjetiva.

Ainda que os estatutos políticos hegemônicos e seus regimes ideológicos de verdade social estejam suturados pelo discurso científico, essa vinculação não é absoluta. Em seu dinamismo coexistem várias formas de atribuir sentido e viver o social, e num mesmo contexto há diversas formas de manejar esses sentidos comuns. Paradoxalmente, a crise ideológica e epistemológica que se abateu sobre o intelectual universal pode promover emancipação, já que a escolha civilizatória pela versão específica do intelectual terminou por abrir brechas para funcionamentos discursivos específicos – singulares -, permitindo perceber sua condição relativa como uma condição estratégica.

Ao associar a autoria a um tipo de discurso do sujeito, a um específico modo de produção de sentido, a questão epistemológica central que, de fato, está em jogo é saber o que, em termos gerais, transforma a realidade social, e num sentido estrito a realidade educacional. Cada epistemologia ensaia sua resposta: para a Ciência Moderna é seu método quantitativo; para o Método Dialético Marxista, em sua versão econômica, é o modo de organização do trabalho e da produção de bens materiais a partir das relações de classe; para o Tecnicismo é a tecnologia; para a versão instrumental tecnicista, é o instrumento tecnológico; para essa proposição e seus autores da Linguagem, da Psicanálise e da Filosofia Crítica, é o sujeito que se autoriza, ao modo próprio, em sua relação com as estruturas sociais, relativizando-as, podendo chegar ao ponto de subvertê-las.

Autoria é subjetiva, assinalando os processos de atribuição de sentido, nas pesquisas, numa específica forma de pensar, organizar, viver e ser a coisa educacional; autoria enquanto discurso é “liame social”, funcionamento, forma de ordenar a relação social do sujeito, regras que organizam um específico modo de produção, valorização, atribuição, apropriação e



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG

circulação de sentidos; modo singular de criação de ordem social para a Pesquisa em Educação e para a coisa Educacional. Seguindo a Psicanálise, a autoria tem origem no gozo primordial do sujeito, que é a primeira forma como cada sujeito se inaugura psiquicamente, no seu inconsciente, estabelecendo, com tudo mais, um tipo de relação que terá como princípio estruturante essa primeira batida simbólica. Autoria subjetiva parte do ato psíquico puro, no sem palavras, ou seja, no mais além do simbólico, tornando-se ato expressivo que, num segundo momento, poderá assumir uma versão simbólica consciente, se exteriorizando a partir da linguagem; ou seja, da palavra falada e escrita, pode ser racionalizada a partir de variados patrimônios simbólicos, mas referindo-se ao que está além da palavra, ao Ser.

Esse ato inaugural do sujeito é o primeiro ato autoral que fundamenta o modo como cada sujeito cria sentido, gerando um tipo específico de relação que cada ser social desenvolve com seus objetos. Autoria enquanto estética própria de um sujeito. O que mostra como os sujeitos sociais se autorizam para conceber seus objetos, articulando esses conhecimentos ou sentidos às suas específicas dinâmicas sociais de poder. Foi por isso que Lacan (1998) disse que a verdade do sujeito é expressa por meio de sua fala e que não há outro modo da verdade do sujeito ser fundada, a não ser por sua condição de linguagem.

O significante (in)conclusões¹⁸⁸ nomeia, aqui, dois sentidos importantes fundamentados pelos princípios epistemológicos de uma pesquisa educacional: primeiro significa que uma construção teórica está (in)serida ou dentro de um específico registro simbólico, forjada por um tipo de lógica que a referência, demarcando a relação estabelecida pelo sujeito com meu objeto; e, num segundo sentido, reforça a crença de que, em nossa condição simbólica, não é possível acessar as características essenciais do um objeto como sendo uma exterioridade, sancionando definições sobre ele. Desse modo, toda conclusão é uma (in)conclusão, todo processo investigativo é incessante.

CONCLUSÃO

Assim, o que se conclui sobre a autoria nos processos de atribuição de sentido e produção de conhecimento leva em conta sua condição de incompletude simbólica. Condição que impossibilita criar definições conceituais herméticas que fechem a questão em torno desse objeto, assumindo que o que se diz, nessa abordagem, não é um conhecimento sobre a autoria em si, mas uma subversão que assinala uma singular condição humana de ser de linguagem/ser

¹⁸⁸ O termo (in)conclusões nomeou o capítulo de conclusões da Tese que foi escolhido para dar corpo a esse artigo.



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG

de sentido. Se não há como cobrir simbolicamente o em si da autoria, e muito menos esgotá-la, falando tudo sobre a autoria, definindo-a; se a noção produzida sobre a autoria não é simétrica ao um objeto; se não pode ser dito em absoluto o que a autoria é, encerrando-a em um conceito; o sentido que se pode produzir sobre a autoria só poderá ser relativo: a um sujeito, em específico contexto histórico que só pode produzir efeitos relativos de verdade.

Por isso, o conhecimento sobre a autoria é local e não universal, é relativo e não absoluto. Ainda como efeito dessa crença, o prefixo (in) também indica, dialeticamente, que é possível falar relativamente sobre ele, trazendo indicadores ou potencialidades, a partir de uma específica forma de significar esse objeto, aqui nominada de **modo contemporâneo** de atribuição de sentido, sem a pretensão de plenitude. O que se diz sobre a autoria, nesse trabalho intelectual, está submetido às potências e aos limites do simbólico; está, portanto, (in) incluído, interno, dentro, contido nessa natureza de registro.

A autoria nos processos de produção de conhecimento e de atribuição de sentido ocorre nas fissuras, pois é nas brechas das estruturas, nos seus vazios, em seus resvalamentos, que surgem os espaços com maior potencial criativo para que os sujeitos possam subjetivar ou atribuir um sentido próprio a seu modo de conhecer ou de significar. Sendo uma dinâmica enunciativa plural e criativa não há como produzir um modelo de autoria, prescrição que uma vez aplicada, seguida rigorosamente, passo a passo, garanta a experiência autoral.

No final das contas, pensar para a Educação e suas pesquisas em uma autoria fundadora de discursividade equivale a propor uma epistemologia com caráter discursivo não científico moderno; ou seja, é escolher um modo contemporâneo de produzir sentido que funcione como fundamento para organizar as práticas e produzir uma Educação mais democrática e autoral. É por isso que a autoria subjetiva, nos processos de produção de sentido, é um ato criativo do sujeito. Desse modo, a produção de conhecimento ou a construção de uma noção sobre um objeto, só pode acontecer como autoria; isto é, quando o sujeito se articula, na linguagem, ao modo próprio, para contribuir/construir/ampliar o conhecimento que se tem sobre um objeto, com originalidade.

Quando o sujeito fala do seu objeto a partir de sua verdade, imprime algo de si, articulando esse significante ao modo próprio, ainda que ancorado em certo patrimônio simbólico. Essa âncora precisa possuir uma aproximação, uma topologia com o sujeito que atribui sentido para que haja uma apropriação teórica capaz de gerar ampliações teóricas e experimentações pragmáticas. A escrita é autoral quando é escritura, quando o sujeito deixa sua subjetividade emergir em seu processo de produção de sentido, em sua textualidade, a partir



das relações específicas que consegue estabelecer, em torno do objeto, dos traços que consegue inscrever do seu modo particular de tecer o objeto. É justamente nas brechas que orbitam em torno do objeto, nesses lugares de imprecisão, onde o sujeito pode operar e inserir algo de si, que surge a autoria na coisa social-educacional já posta, vivida e legitimada por outros sujeitos.



Autoria não só produz sentido enquanto conhecimento racional, mas também e, sobretudo, é efeito de um saber subjetivo, expressão do sujeito que não é exclusiva de nenhum patrimônio simbólico, seja científico ou não científico. Por isso, é possível produzir sentido social fora da pesquisa, mas produzir conhecimento ou noção, em torno de um objeto, só acontece a partir de processos sistematizados de atribuição de sentido, ou seja, a partir de pesquisas ou, o que é fundante em todos os casos, que vá ao estatuto de exposição de saber no simbólico (Lima Jr, 2021). Como disse Lima Jr. (2005), o processo de produção de conhecimento está assentado no processo de produção de sentido pelo sujeito.



Assim, autoria subjetiva nos processos de conhecimento ou no modo contemporâneo de atribuição de sentido, em torno de um determinado objeto, não equivale à produção espontânea de sentido, não se trata de fazer pesquisa sem regras, sem rigor, sem estrutura. Em suma, não significa fazer pesquisa de qualquer jeito. O que se coloca, portanto, como questão-princípios para a pesquisa em Educação, ou nas Humanidades, é que este processo não pode prescindir do saber e nem da subjetividade; que as formas de intervenção não podem se dar sem a participação significativa e implicada dos sujeitos e dos contextos aos quais se dirige, para não se recair num reducionismo, alienação, reificação humana e arrasamento da subjetividade. A pesquisa neste Campo, assim, não converge para o lugar da intervenção realizada em pesquisas naturais e exatas. O saber, que aqui é inexorável, é antinômico à reprodução.



O sujeito é autoral quando se manifesta na coisa social, na existência, na Educação, nas estruturas, de acordo com sua subjetividade, com sua verdade, com seu real psíquico, quando é fiel ao que ele é, enquanto ser, mas isso não significa entrar nessas estruturas de qualquer forma, nem de todas as formas, mas de forma singular. Não existe autonomia absoluta. O sujeito só pode dizer alguma coisa sobre algo do ponto em que ele se consubstancia com este algo, a partir de uma posição ontológica e de saber, fazendo aí seu Nome Próprio, que é o que inscreve, sem esgotar a questão da autoria.



Autoria na pesquisa em Educação é ter autonomia relativa para poder usar, recriar ou substituir o conhecimento já existente em torno de um objeto a partir de um saber ser nessa estrutura. Saber ser-estar na Pesquisa em Educação é uma verdade, verdade como causa movente do sujeito que gera os patrimônios simbólicos, que cria modos variados de atribuir



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG

sentido. Autoria subjetiva é diversidade e não identidade. Desse modo, faz-se necessário repensar as bases teóricas, práticas e pragmáticas da Pesquisa em Educação e da Educação para propor estruturas porosas que levem em conta os sujeitos envolvidos nos específicos contextos educacionais, possibilitando que esses sujeitos produzam um sentido próprio para que a Educação funcione de acordo com sua real necessidade, criando modos relativos de existir e não ordens ideais desarticuladas do funcionamento e do contexto dos sujeitos da Educação.

Mudando o discurso, muda o modo de produção de sentido, muda a relação que o sujeito da Educação estabelece com seus objetos e o papel desses sujeitos nos processos de geração de sentido e produção de conhecimento. Assim, muda a expectativa que se tem com a própria pesquisa e com o conhecimento teórico, relativizando seu lugar social, mudando o entendimento acerca do poder do simbólico na coisa social. Neste horizonte, cai a pretensão de universalização, de generalização e de totalidade em processos educacionais, que são da ordem da singularidade em contexto. Diante dessas mudanças de funcionamento haverá, por efeito, uma transformação no tipo de intervenção e no modo como as soluções são pensadas na Educação.

Adotar a autoria subjetiva na Educação e suas pesquisas é retirar a Educação do domínio epistemológico exclusivo da Ciência Moderna e seu modo de produzir conhecimento, valorizando a diversidade dos modos de produzir sentido para os objetos da Educação a partir de diferentes patrimônios simbólicos, tirando também a subjetividade do sentido epistemológico ortodoxo como algo que corrompe o conhecimento ou como sinônimo de senso comum, desconstruindo o entendimento dos processos de subjetivação do ser socioeducacional enquanto algo que não possui regras para, enfim, demarcar a subjetividade como uma expressão do ser que dinamiza o conhecimento e possibilita sua ampliação.

Não há como interferir na relação que um sujeito possui com seu objeto, sem levar em conta o modo como ele cria laço com seu objeto no seu lugar social, sem considerar seu funcionamento psíquico, seus interesses ideológicos, suas necessidades, limites e potencialidades enquanto ser: subjetivo; simbólico e social. É por isso que o autor da Educação é o mesmo sujeito da Educação, que poderá, ao modo próprio, atribuir um sentido à proposta da pesquisa, à medida que criar sua versão subjetiva da coisa educacional. Para tanto, os pesquisadores precisam levar em conta a razão de ser dos sujeitos pesquisados. Os sujeitos pesquisados precisam participar ativamente de toda proposta, implicando-se no processo, podendo validar ou não as soluções trazidas pela pesquisa, no momento em que se apropriarem dos seus indicadores, atualizando-os.



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG



UEG

Funcionar contemporaneamente na Pesquisa em Educação é entender que é possível propor soluções educacionais, mas que sua atualização não se dará sem que os sujeitos envolvidos criem uma subversão das mesmas, o que equivale a dizer que não existe, para a Educação, um modelo universal, racional e puramente abstrato, que possibilite aos intelectuais prever todas as transformações do objeto, garantindo eficácia e plena adesão. Levar em conta o contexto social, cultural e subjetivo dos sujeitos da Educação é entender que ideologias, métodos, técnicas e instrumentos podem condicionar, mas não determinam os sujeitos, já que as transformações acontecem antes de tudo nas microdinâmicas do ser.

Dessa forma, as teorias educacionais precisam ser constantemente atualizadas, subjetivadas, contextualizadas e adaptadas, não existindo uma teoria educacional absoluta capaz de promover soluções generalistas e totalizantes por causa das múltiplas vivências em torno das questões da Educação e de suas pesquisas. Se o sujeito da Educação, por via de um ato de vinculação, deslocar sua autoria do discurso Moderno para o discurso Contemporâneo, a relação que estabelecerá com os objetos educacionais passará por transformações qualitativas, mudando a forma como esses objetos serão concebidos, repensando suas bases teóricas e o modo como organiza suas práticas pedagógicas e pragmáticas.

Nesta linha, implica ver o Currículo, a Formação do Professor, a Didática, a Tecnologia Educacional, a Gestão Escolar, a Coordenação Pedagógica, os processos de Ensino e Aprendizagem, os modos de avaliação, os objetos da Educação, etc., sob o dinamismo da subjetividade. O principal desafio é romper com os condicionamentos ideológicos e conceituais da episteme moderna, que recalcou os indícios de subjetividade nos processos de atribuição de sentido, e passar a pensar e viver, institucionalmente, a Educação de modo a criar contornos que dêem conta das necessidades comuns e, ao mesmo tempo, acolham os processos de subjetivação.

Esta perspectiva investe na legitimação de um intelectual que funcione como livre pensador, um tipo de intelectual específico que cria uma versão crítica do objeto sem se deixar amordaçar por regras instituídas, articulando diversas inteligibilidades, sem se deixar suturar pelos métodos e patrimônios simbólicos socialmente hegemônicos; aposta que a transformação da realidade social e educacional está no sujeito, cujo ato autoral se apresenta como exposição de saber no simbólico, a partir da linguagem. Logo, a autoria resvala, gerando diversidade e não identidade, pluralidade e não unidade nos modos de atribuição de sentido; gera polissemia porque está associada a um tipo de discurso capaz de criar outros discursos, que, mais que fundar analogias ou transformações ulteriores, fundam diferenças discursivas.

É ato criativo que ocorre nas brechas, nas fissuras, nos vazios que estão em torno do objeto, possibilitando que o sujeito imprima algo de si. Tem como efeitos epistemológicos a relativização do alcance social da teoria e do lugar social do pesquisador, sem a pretensão de criar um modelo universal prescritivo, mas propondo soluções que sejam constantemente atualizadas, contextualizadas e adaptadas, a partir da razão de ser e da qualidade contextual dos sujeitos da Educação, criando, por conseguinte, experiências que promovam e aproveitem as potencialidades dos processos de subjetivação dos sujeitos em contextos socioeducacionais.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Sara dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

CASSIRER, E. **Linguagem e Mito**. Tradução J. Guinsburg e Miriam Schnaiderman. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto. Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FREUD, S. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 2011.

HABERMAS, H. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1997.

LACAN, J. **Escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **O seminário. Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 69.

LIMA JR., A. S. **Educação e humanidades: conhecimento ou saber?** Rio de Janeiro: Autografia, 2021.

_____. **Educação e Contemporaneidade** In: LIMA JR, Arnaud S. de; ANDRADE, Dídima M. M. (Orgs). **Educação e Contemporaneidade: contextos e singularidades**, vol. 2. Curitiba, CRV: 2015.

_____. **Educação e Contemporaneidade: contextos e singularidades**. Salvador: EDUFBA/EDUNEB, 2012.

_____. **Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

WEBER, M. **Metodologia das ciências sociais, parte 2, 3ª. Ed.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

Enviado em: 07/03/2024.

Aceito em: 25/07/2024.