

Relação ao Saber e Narrativas Autorreflexivas Actanciais: aspectos da subjetividade na constituição de uma pesquisadora em Didática da Matemática

Relationship to Knowledge and Actantial Self-Reflexive Narratives: the subjectivity in the constitution of a researcher in Mathematics Didactics

Anna Paula de Avelar Brito Lima¹

José Dilson Beserra Cavalcanti²

Valéria Maria de Lima Borba³

Resumo: Esse artigo contempla um Memorial para Professora Titular, considerando o referencial teórico da Relação ao Saber (Rapport au Savoir) na Psicanálise, Sociologia e Antropologia do Saber. O Memorial configurou-se como um ensaio teórico, constituído pela produção das Narrativas Autorreflexivas Actanciais (NAA) – ferramenta metodológica e analítica - produzidas pela própria professora, articuladas com o campo teórico. Tais narrativas foram construídas a partir de atos em que é possível identificar funções e papéis do sujeito e de personagens em seu entorno. Os resultados apontaram que a constituição profissional está vinculada à subjetividade do indivíduo, considerando, inclusive, aspectos inconscientes, não acessados facilmente, bem como à subordinação do sujeito às instituições das quais ele faz parte e relação com outros sujeitos dessas instituições.

Palavras-chave: Relação ao Saber, Narrativas Autorreflexivas Actanciais, Memorial, Didática da Matemática.

Abstract: This article considers a Memorial, bringing the notion of Relationship to Knowledge (Rapport au Savoir) in Psychoanalysis, Sociology and Anthropology of Knowledge. The Memorial was constituted as a theoretical essay, analyzed based on the production of Actantial Self-Reflective Narratives (NAA) - a methodological and analytical tool - articulated with the theoretical field. Such narratives were constructed from acts in which it is possible to identify functions and roles of the subject and characters in their surroundings. The results showed that the professional constitution is linked to the individual's subjectivity, including unconscious aspects, not easily accessed, as well as the subject's subordination to the institutions of which he is part and relationship with other subjects of these institutions.

Keywords: Relationship to Knowledge, Actantial Self-Reflective Narratives, Memorial, Didactical of Mathematics.

1 Introdução

O objetivo desse artigo é o de analisar elementos da constituição da Relação ao Saber de uma pesquisadora em Didática da Matemática. Para tal, considerou-se a produção de um Memorial para Professora Titular de uma Universidade Pública brasileira. O referido Memorial

¹Universidade Federal Rural de Pernambuco • Recife, PE — Brasil • ✉ apbrito@gmail.com • ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1471-228X>

² Universidade Federal de Pernambuco • Caruaru, PE — Brasil • ✉ dilsoncavalcanti@gmail.com • ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6125-3867>

³ Universidade Federal de Campina Grande • Cajazeiras, PB — Brasil • ✉ valeria.maria@professor.ufcg.edu.br • ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4964-5913>

traz, a partir da história de vida da professora, elementos que contemplam a sua relação com a instituição escolar e com o saber matemático, bem como, o papel de professores como tutores de resiliência de seus alunos. Foram produzidas narrativas pela pesquisadora, que versam sobre os acontecimentos de sua vida, desde a tenra infância, e que a vincularam à escola e ao saber matemático, culminando com a sua escolha por se tornar pesquisadora e orientadora de pós-graduação no campo da Didática da Matemática.

A análise do material produzido foi realizada pela pesquisadora que construiu as narrativas e, também, por dois de seus ex-orientandos que desenvolveram pesquisas no âmbito da Relação ao Saber. Os três pesquisadores são membros do Núcleo de Pesquisa em Relação ao Saber (NUPERES), vinculado ao Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE. O primeiro momento de análise foi realizado pela própria professora, em uma perspectiva “autorreflexiva”, em que o próprio sujeito (pesquisadora) analisa o discurso produzido na sua narrativa. Após sua análise, dois pesquisadores do NUPERES tornaram-se leitores do Memorial e fizeram também uma análise dos atos apresentados na história de vida. A esses leitores coube contemplar elementos que possam ter escapado à análise da professora, dadas as questões subjetivas e/ou inconscientes, que possam tê-la impedido de perceber certas nuances das narrativas produzidas. Assim, o papel desses leitores foi o de considerar o não-dito, o *avesso* da escrita, os elementos da subjetividade e inter-subjetividade que não foram percebidos pela pesquisadora.

A noção de Relação ao Saber atravessa a análise do material discursivo produzido no Memorial e pretende estabelecer um diálogo com uma das perspectivas acerca da Relação ao Saber contempladas na Didática da Matemática – a Psicanalítica - embora busque, ainda, mostrar caminhos para possíveis interlocuções com as outras perspectivas teóricas desse campo. A noção de Relação ao Saber pode ser situada a partir de três abordagens, a saber: (1) a psicanalítica, contemplada por Jacky Beillerot (Beillerot, J.; Blanchard- Laville, C.; Bouillet, A.; Mosconi, N.; Obertelli, P.; 1989); por Claudine Blanchard-Laville (2005), ao contemplar a subjetividade da ação docente; (2) A microssociológica, proposta pelo também francês (hoje radicado no estado de Sergipe, no Brasil), Bernard Charlot (2000), que analisa, dentre outras questões, o fracasso escolar – tão fortemente atribuído à matemática, tanto no Brasil, quanto em outros países – tomando como base a dimensão do sentido que o saber tem para o sujeito, a partir das relações que com ele se estabelecem. Para Charlot (2000), sujeito e saber se co-constituem na relação entre eles estabelecida, dimensão essa que contempla aspectos individuais, sociais e, sobretudo, relacionais. (3) A abordagem antropológica está relacionada, na Didática da Matemática, à Teoria Antropológica do Didático (Chevallard, 1996). Na consideração das noções primitivas da Teoria - Sujeito, Objeto, Instituição - Chevallard considera a dimensão da Relação como central à compreensão dessa noção, propondo a ideia de relação pessoal do sujeito a um objeto ou instituição, parte que nos interessa em nossa investigação. Consideramos, também, a contribuição de Jaques Nimier (1988), em um estudo desenvolvido com professores e alunos na França, ao analisar como se constitui o professor de matemática, a partir da sua relação com a matemática.

Propomo-nos, então, para além de explorar o material produzido no Memorial, buscar articulações possíveis com esses campos teóricos que refletem sobre a Relação ao Saber, fazendo, todavia, uma opção mais explícita pela primeira perspectiva: a psicanalítica, conforme já mencionamos. Entendemos que embora sejam contemplados estudos no âmbito da Educação Matemática e, particularmente, na Didática da Matemática, que se debrucem sobre a dimensão mais subjetiva do indivíduo e da sala de aula, ainda há um grande espaço para a produção de estudos e reflexões nesse campo, contribuindo, sobremaneira, para a compreensão de que os processos de ensino e de aprendizagem estão bem mais relacionados à dimensão da subjetividade e intersubjetividade dos sujeitos, do que se considerava décadas atrás.

Será apresentada, nos tópicos a seguir, uma breve discussão acerca da Relação ao Saber (quadro teórico do estudo), das Narrativas Autorreflexivas Actanciais (método de construção e de análise do material produzido), e alguns recortes das narrativas produzidas.

2 A Relação ao Saber

A expressão Relação ao Saber, nesse trabalho, refere-se ao sintagma *Rapport au Savoir*, utilizado na literatura científica francesa a partir de 1960, no contexto da Psicanálise, com Jacques Lacan, e na Sociologia, com Bourdieu e Passeron, em 1970. A partir da década de 1980, sua utilização no campo da Educação é intensificada, desenvolvendo-o como uma noção que parte de um conjunto de teorizações construídas a partir de diferentes enfoques, considerados por Cavalcanti (2015; Cavalcanti, Brito Lima, 2018), como abordagens da noção de relação ao saber. A abordagem microsociológica/socioantropológica foi desenvolvida por Bernard Charlot e equipe de pesquisa; a abordagem clínica/socioclínica/psicanalítica, por sua vez, foi construída a partir dos trabalhos de Jacky Beillerot e sua equipe de pesquisa. Já a abordagem didático-antropológica foi teorizada por Yves Chevallard. A ideia central que poderia sintetizar tal noção, é a de que o sujeito e o próprio saber se constituem a partir de relações, sejam pessoais ou institucionais, relações com o mundo, com o outro, mas também consigo mesmo.

Sempre que trazemos a expressão Relação ao Saber nas pesquisas que desenvolvemos, referendamos, em algum momento, sua forma de escrita original: *Rapport au Savoir*. Essa decisão dá-se pelo fato de que acreditamos que a tradução para o português não contempla, no sentido mais completo, o que viria a ser a ideia de *Rapport*. Mais do que uma *relação* entre uma e outra coisa, entendemos *Rapport* como uma aproximação, um estreito entrelaçamento entre dois elementos.

Do ponto de vista da Psicanálise, Sigmund Freud propõe que nascemos da espécie humana, mas ainda não podemos ser considerados sujeitos psíquicos na ocasião do nascimento, antes do estabelecimento de um vínculo efetivo com um “outro”, ou seja, da constituição de uma relação. Somos, de início, apenas seres biológicos, com instintos e pulsões próprios à nossa espécie: como o de sobrevivência, por exemplo. É a partir da vinculação ao outro – inicialmente a figura que desenvolve a função materna (cuidado, vinculação e satisfação das necessidades primárias) – que começamos a existir no mundo e nos tornamos sujeitos psíquicos (Brito Lima, 2024). Mais tarde, Henry Wallon (Dantas, 1992), inspirado na psicanálise freudiana, propõe dois movimentos complementares, fundamentais à nossa individuação: a internalização (já contemplada por Freud) e a expulsão do outro. Ao internalizar o outro, internaliza-se papéis e valores constituídos pela/na Cultura. Todavia, ainda segundo Wallon, se só houvesse a internalização, não haveria o *eu*, apenas uma cópia do *outro*. É no processo de expulsão que o sujeito nega o outro, constituindo-se a si mesmo como sujeito único e independente.

Esse processo é fundamentalmente relacional, e leva em conta não apenas a existência de um sujeito psicológico, mas de um sujeito que é cultural, que internaliza uma forma de ser e estar em uma dada cultura e tempo histórico, que o difere de outros sujeitos de distintas culturas, espaços e tempos igualmente distintos.

Assim, na ausência do *outro* não existira o *eu*, conforme a postulação psicanalítica. O sujeito psíquico vive, então, um processo permanente de vinculação, internalizações e expulsões, em um caminho constante de constituição de si próprio. Nesse contexto, o bebê e a criança têm como primeiro ambiente o da família nuclear, seja sob qual formato ela possa estar estruturada. Em seguida, de acordo com o que é esperado, virá a família ampliada, a escola, os

amigos, o trabalho. Em todos os novos contextos, novos processos de internalização e de expulsão (do outro) serão constituídos. Disso reside a nossa defesa de que o *rappor* é algo bem mais complexo do que a relação com o outro. É *o outro no eu*, constituindo-me, moldando-me para que eu possa fazer parte e possa ser reconhecido como sujeito de um grupo, de uma cultura, em um dado tempo histórico; um sujeito datado, como preconizou Lev Vygotsky (Oliveira, 1992).

Jacky Beillerot (Beillerot, 1989; Beillerot; Blanchard-Laville; Mosconi, 1996) e Jaques Nimier (1988) são referências que utilizamos para olhar sobre a educação, particularmente a sala de aula de matemática, e relacionar com as questões da Relação ao Saber. Beillerot fundou um Centro de Pesquisa em Educação e Formação (CREF) e teve seus estudos levados adiante por Claudine Blanchard-Laville e Nicole Mosconi, que investigavam a Relação ao Saber a partir de uma perspectiva clínica, de base analítica, considerando, além de S. Freud, J. Lacan, M. Klein, D. Winnicot, entre outros psicanalistas. Esses pesquisadores buscavam teorizar sobre a dimensão psíquica da Relação ao Saber. Nimier, por sua vez, investigou as atitudes e os modos de relação do professor ao saber *Matemática*. Para esse pesquisador, o imaginário, as fantasias projetadas sobre a matemática e os desejos inconscientes estão na base da comunicação do professor com seus alunos. A partir das entrevistas e questionários realizados em seu estudo, que contemplou pouco mais de 3.000 sujeitos, sugeriu a existência de modos de relação ao saber matemático, intimamente ligados à personalidade do professor, a como ele vivenciou a aprendizagem da matemática, quando aluno, e como ele evoca o seu ensino.

Isso nos remete, no nosso entendimento, às aproximações que queremos considerar entre a Psicanálise e as demais abordagens, aqui elencadas, acerca da Relação (*Rapport*) ao Saber. Contemplemos, então, a Antropologia do Saber ou Antropologia do Cognitiva de Chevallard (1996). Se partirmos das definições iniciais, propostas por Chevallard na Teoria Antropológica do Didático, quando esse autor se refere ao Sujeito, ele anuncia que todo sujeito é sujeito de uma instituição. De certa forma, a instituição e os outros sujeitos que dela fazem parte, conferem a esse sujeito a sua existência. Novamente, aqui reiteramos que pertencimento é mais amplo do que relacionamento. Ao ser reconhecido como pertencente a uma instituição, o sujeito não apenas se relaciona com ela, mas passa a existir para ela e para os outros sujeitos que dela fazem parte, bem como, internaliza formas de ser e de estar nessa instituição, valores e normas; ou seja, a ela estabelece um *rappor* e se vincula, assujeitando-se. A noção de assujeitamento, na visão de Chevallard, pode ser metaforizada pela ideia das cordas de uma marionete, que dão sustentação e movimento ao sujeito/marionete. Cada instituição a que nos vinculamos representa uma das cordas na metáfora da marionete. Uma vez rompida uma dessas cordas, por não fazermos mais parte de tal instituição, uma nova vinculação faz-se necessária, para que a marionete volte, novamente, a ter movimento e sustentação.

Vincular-se a uma instituição é estabelecer uma relação: a *relação institucional* de que Chevallard (1996) falou, e é, também, por sua vez, estabelecer relação com os saberes produzidos em tal instituição: *relação institucional ao saber*. O bom sujeito de uma instituição seria aquele que mantém uma relação adequada aos objetos e saberes dessa instituição. Entenda-se, a partir desse pressuposto: o *bom aluno* de matemática, o *bom funcionário* de uma empresa, a *boa esposa*. Tal relação, entretanto – e isso pode nos remeter a uma aproximação com a Psicanálise – não se dá de forma plenamente consciente. Ao contrário, há elementos da subjetividade nela presentes. E há, por vezes, ainda que igualmente de maneira subjetiva, o desejo de não se assujeitar, de não ser o bom sujeito da instituição, de ser por ela reconhecido, não pelo tanto que se atenda às suas exigências, mas, ao contrário, por negá-las, confrontá-las, muitas vezes correndo o risco de dela ser banido.

Chevallard não chegou a se ocupar dessas questões, porque o seu interesse era didático,

não psicológico ou sociológico, mas podemos refletir sobre como outro francês, Bernard Charlot, analisou essas questões, enveredando pelo caminho do fracasso escolar, do aluno que (supostamente) fracassa, do *mau sujeito* da instituição. Charlot (2000) rompe com uma importante visão da época, que é a que centraliza o fracasso escolar como o fracasso do aluno. Bourdieu e Passeron (1982) já defendiam as questões sociais relacionadas ao fracasso, à herança cultural, todavia, a partir de uma abordagem sociológica mais ampla. Charlot propõe, por outro lado, uma Sociologia do sujeito, que olha para os aspectos singulares e subjetivos do *aluno em situação de fracasso*, em vez de o *aluno fracassado*.

Bernard Charlot (2000) evoca, novamente, a ideia do desejo, que havia sido apontada na Psicanálise, mas não com a mesma intenção. O sujeito desejante da Psicanálise configurar-se-ia, em Charlot, como aquele que tem uma disposição íntima para aprender, sugerindo que tal disposição coloca o sujeito em movimento, *em direção a*. Contudo, para que haja tal disposição íntima que potencialize a mobilização, é preciso pensar no sentido e significado que a escola e os saberes escolares têm para sujeitos de diversos contextos. Teria a escola e os saberes escolares o mesmo sentido para o menino da metrópole tecnológica que tem para o menino da roça? Aqui, Charlot (2000) traz-nos uma contribuição fundamental, ao preconizar que não existiriam saberes ou sujeitos em contextos superiores aos outros. O que há são diferenças culturais, sociais, institucionais e pessoais, que fundam diferentes formas de mobilização do desejo e do sentido de aprender.

Haveria, ainda, muito o que discorrer sobre as três abordagens escolhidas para a produção do Memorial que origina esse trabalho, todavia, acreditamos que os aspectos essenciais foram aqui propostos. O próximo tópico versará sobre as Narrativas, que se configuram como a forma de produção do corpus para análise, bem como método para realização da análise.

3 As Narrativas Autorreflexivas Actanciais

As Narrativas Autorreflexivas Actanciais (NAA), conforme o nome sugere, dizem respeito à produção de narrativas pelo próprio sujeito, nas quais ele reflete sobre o que ele próprio narra (autorreflexivas). Utilizada no campo da literatura, da Sociologia, da Psicologia Social e Clínica, as narrativas têm o objetivo de conhecer a história contada a partir do próprio sujeito e dar-lhe um cunho científico, propondo métodos específicos de análise, que contemplem a dimensão subjetiva, das entrelinhas, do *não-dito*, a partir do texto produzido (Brito Lima, 2024). A essa perspectiva, Xypas e Cavalcanti (2022), no âmbito do Núcleo de Pesquisa em Relação ao Saber – NUPERES, agregaram a dimensão Actancial. Ou seja, as narrativas autorreflexivas deveriam ser produzidas em atos (“actos”), em que são contemplados elementos nomeados de actantes, conforme quadro apresentado a seguir.

Quadro 1: Actantes a serem contemplados nas Narrativas autorreflexivas

Destinador	Aquele que estabelece a missão;
Destinatário	Aquele que recebe a missão;
Objeto	O objetivo da missão;
Contrato	Acordo entre destinador e destinatário;
Oponentes	Aqueles que agem contra a missão;
Adjuvantes	Aqueles que ajudam o destinatário a cumprir a missão;
Competência	Os aprendizados do destinatário durante a missão;
Performance	A forma como o destinatário lida com os oponentes;
Sanção	As recompensas que o destinatário recebe pelo cumprimento da missão.

Fonte: XYPAS; CAVALCANTI (2022, p. 55)

Além dos actantes mencionados, outros elementos são levados em conta, com afirma Brito Lima (2024, p.33):

À ideia de actantes são incorporadas, para a proposição de tais narrativas, o conceito de *resiliência*, na perspectiva de Boris Cyrulnik, que diz respeito à capacidade de atravessar situações traumáticas, consolidando um processo de desenvolvimento, a partir delas. Incorporam, igualmente, a noção de *vínculo* e de *apego*, a partir de um referencial psicológico; as ideias de *vínculo didático*, em Blanchard-Laville, de *apego*, em Bowlby, como também de *tutoria de resiliência*, que implica na existência de alguém que, por meio da vinculação, auxilia o indivíduo na construção de um caminho para tornar-se resiliente, frente a situações de frustração ou adversidades.

Relacionada à ideia de *atos*, os autores nos apresentam, para além de tudo que foi proposto, a noção de *dobradiça dramática*, que diz respeito aos eventos, fatos, sejam de grandes proporções ou apenas discretos detalhes, que têm o poder de mudar o curso da vida do sujeito, transformando a cena, o ato, o caminho.

Cabe destacar que, ao se vincular ao Núcleo de Pesquisa em Relação ao Saber (NUPERES) como Professor Visitante, em 2019, o professor greco-francês Constantin Xypas já investigava o que ele nomeou de êxito improvável, analisando o que estava na raiz do fato de alunos e alunas que vinham de classes populares, muitos deles com os pais com pouca ou nenhuma escolarização, conseguiam alcançar êxito na escola. O interesse de Xypas encontrou espaço no NUPERES, que investigava a Relação ao Saber sobretudo a partir da dimensão sociológica de Bernard Charlot, e cujos estudantes de graduação e de mestrado a esse Núcleo vinculados, eram, em sua maioria, do interior do estado de Pernambuco, muitos deles de Zona Rural.

A obra em questão (Xypas, Cavalcanti, 2022) une as duas perspectivas, ensejando responder: como se pode pensar a questão da Relação ao Saber no êxito escolar de alunos das classes menos favorecidas, e com oportunidades acadêmicas e pessoais mais escassas?

O Memorial produzido pela primeira autora desse artigo buscou, então, contribuir para esse campo fecundo, trazendo a história da menina oriunda de classes populares, que pretende se tornar Professora Titular em uma Universidade Pública. Todavia, no que tange à Relação ao Saber, a autora estabelece um olhar mais fundamentado na Psicanálise do que na perspectiva sociológica de Charlot, como vinha sendo conduzido nas pesquisas do NUPERES. Ao eleger a dimensão Psicanalítica, a professora escolhe, também, como caminho, conduzir sua narrativa a partir da ideia de *história de vida*, dimensão contemplada pela Psicanálise, para se ter acesso aos elementos da subjetividade do indivíduo em análise.

4 Breve explicitação do desenho metodológico

O Memorial foi produzido pela primeira autora, candidata à promoção para Professora Titular por carreira, em sua instituição. A construção das narrativas se deu em Atos, a partir dos quais seria possível identificar os actantes, conforme explicado na sessão anterior, no Quadro 1. Para além de produzir as narrativas do Memorial em Atos, a primeira análise do material foi realizada pela professora, de maneira a contemplar a dimensão autorreflexiva da produção de tais narrativas. Embora considerando as três dimensões teóricas da Relação ao Saber apresentadas, o Memorial foi construído e analisado priorizando, sobretudo, a dimensão psicanalítica.

O segundo autor desempenhou, juntamente com a terceira autora, o papel de leitores do Memorial produzido, contudo, com papéis distintos. Coube ao segundo autor o papel de leitor crítico, buscando considerar aspectos da subjetividade e intersubjetividade que possam não ter

sido capturados pela autora das narrativas, bem como, estabelecer um diálogo com a narrativa proposta. Ou seja, a ele coube o papel de fazer a *análise para além da análise*. A terceira autora, por sua vez, a partir das narrativas e das observações do leitor crítico, está realizando uma investigação, no âmbito de seu Pós-Doutorado, sobre a *Relação ao Saber do Pesquisador*, campo ainda não investigado pelo NUPERES, conforme já mencionado, e tem a professora-pesquisadora que produziu as narrativas como seu sujeito de pesquisa.

O quadro 2, a seguir, resume a organização metodológica do estudo proposto e os papéis assumidos por cada um dos pesquisadores envolvidos.

Quadro 2: Organização metodológica do estudo

Narradora	(a) Produção das Narrativas, em forma de história de vida, em 10 Atos + Prólogo e Epílogo; (b) Identificação de actantes e dobradiças dramáticas da história de vida narrada; (c) Estabelecimento de relações entre a história de vida narrada, os actantes e dobradiças dramáticas identificados, e as abordagens da <i>Relação ao Saber</i> , particularmente a psicanalítica.
Leitor crítico	(a) Leitura da narrativa da autora, bem como da identificação dos actantes, dobradiças dramáticas e incursões teóricas, por ela estabelecidas; (b) Análise de aspectos subjetivos ou das entrelinhas do texto, que, dado o envolvimento da autora com os próprios fatos narrados, não foi possível que ela mesma conseguisse identificar.
Pesquisadora de Pós-Doutorado	Desenvolver uma pesquisa analisando os elementos que constituem a <i>Relação ao Saber</i> do pesquisador, a partir do material produzido pela narradora e das análises por ela produzidas, bem como, as contemplas pelo leitor crítico.

Fonte: Os autores

Por fim, o quadro a seguir (3), traz o sumário do Memorial proposto, do qual contemplaremos, na seção seguinte, alguns Atos.

Quadro 3: Sumário do Memorial para Professora Titular

PRÓLOGO
I - INTRODUÇÃO
II – NOTAS SOBRE A RELAÇÃO AO SABER E AS NARRATIVAS AUTORREFLEXIVAS ACTANCIAIS
1. Da Relação ao Saber
1.1. A Relação ao Saber na perspectiva psicanalítica;
1.2. A Relação ao Saber na abordagem sociológica/microsociológica;
1.3. A Relação ao Saber na antropologia do saber ou antropologia cognitiva.
2. As Narrativas Autorreflexivas Actanciais
III – A MINHA HISTÓRIA CONTADA EM ATOS
1º. Ato: Nascimento e tenra infância
2º. Ato: Relação com a escola e início da vida escolar
3º. Ato: A escola Polivalente e a professora da 4ª. série
4º. Ato: “ <i>Eu não sou daqui</i> ”
5º. Ato: A escola, a Universidade e os novos horizontes em um mundo em que passo a me reconhecer
6º. Ato: A realização do Mestrado e do Doutorado
7º. Ato: A Universidade Federal Rural de Pernambuco - os caminhos para minha consolidação profissional
8º. Ato: Tornar-me professora e servidora pública:
(A) A experiência com gestão
(B) A paixão pelo ensino
9º. Ato: Um Pós-Doutorado em meio à Pandemia
Último Ato: Meu filho e meu pai
EPÍLOGO

IV - NOTAS DO LEITOR CRÍTICO
V – PRINCIPAIS ORIENTAÇÕES E PRODUÇÕES DESENVOLVIDAS AO LONGO DE MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL
GALERIA DE FOTOS
ANEXOS

Fonte: Os autores

Apresentaremos, a seguir, alguns recortes (editados, para preservar nomes e tornar a leitura mais fluida) relacionados ao nascimento, início de vida escolar e escolhas profissionais, bem como, alguns elementos da análise realizada.

5 Atos da Narrativa

A narrativa⁴ da autora se inicia com o parto. A autora considera a dimensão psicanalítica, ao refletir que o parto, em si, já é um elemento traumático para uma criança. No seu caso, o parto deu-se em um táxi a caminho da maternidade, em uma situação de completo desespero, e atribui a esse evento a origem das angústias e do medo de enfrentar o novo, experimentados ao longo de sua vida pessoal e escolar. O recorte a seguir ilustra o primeiro ato e sua análise:

1º. Ato: Nascimento e tenra infância

Nasci na madrugada de 03 de junho de 1967, a caminho da maternidade Barão de Lucena, localizada na Avenida Caxangá, na cidade de Recife, em Pernambuco. (...) No meio do caminho, minha mãe sentiu que não conseguiria mais impedir meu nascimento ali mesmo, e em um fusca, em meio a um desespero que é possível imaginar, ela me deu à luz, tendo meu pai realizado o parto. (...) O nascimento no táxi gerou problemas reais em mim e alguns fantasiosos, que levei tempo para entender que estavam mais no plano da fantasia do que da realidade. O que chamo de *problemas reais* tiveram impacto objetivo e também subjetivo em mim. Fiquei algum tempo em um berçário para bebês infectados. Conta-se que eu tive, durante muito tempo, uma saúde frágil, muitos problemas de pele e que, por isso mesmo, era considerada um bebê “doentinho”. (...) Em mim sempre existiu – e existe até hoje, em escala bem menor – o medo quase aterrorizante do novo, mas, em contrapartida, o desejo imenso de experimentar, de conhecer: essa coisa que me fascina e me impõe medos inexplicáveis. Associo isso, de alguma maneira, às pernas fechadas de minha mãe me prendendo, contrapondo-se à necessidade da natureza de expandir-se. O desejo de enclausuramento *versus* a necessidade de expansão sempre foi uma marca em mim.

Apontamento 1:

Destaco, aqui, alguns possíveis actantes, nesse ato. O objetivo da missão seria o parto. Nascer, vir ao mundo como grande missão. O lugar improvável e inadequado – o táxi – e as pernas fechadas da minha mãe funcionaram como os oponentes para que a missão se cumprisse. E meu pai aparece como o adjuvante, aquele que colabora para que a missão possa ser realizada. A *sansão* positiva: eu estava ali, viva e saudável. A *sansão* negativa: o berçário de infectados, o rótulo de doentinha que me acompanharia durante boa parte de minha infância e adolescência.

O segundo ato refere o difícil processo de permanência nos anos iniciais da escola e a relação que a autora estabeleceu entre o evento do parto e a dificuldade em permanecer no contexto escolar.

2º. Ato: Relação com a escola e início de vida escolar

(...) Um episódio marcante e crucial em minha vida foi o fato de que eu não conseguia permanecer na escola. Entrei no segundo semestre do ano letivo de 1973, com seis anos completados em junho, na, então, 1ª. série do 1º. grau (hoje, 2º. ano do Ensino Fundamental). Na escola pública, à época, não existia Maternal e Jardim da Infância (hoje, Educação Infantil), de maneira que precisei ter seis anos completos para poder entrar na primeira série, embora um ano mais cedo do que previa o currículo.

Possivelmente, por ser muito jovem e por ter entrado com o ano letivo em curso, e com os alunos já entrosados entre si e com a professora, chorei copiosamente todos os dias, cada vez que minha mãe ia embora. (...) Não houve

⁴ Optamos por deixar os recortes das narrativas ao longo do texto, sem coloca-los em quadros, porque alguns são bem longos. Todavia, o tamanho da fonte escolhida é um pouco menor, para ficar demarcada a separação entre o que foi narrado e a explicação dos autores.

jeito de o choro cessar, fato que fez com que, quase que diariamente minha mãe precisasse sair do trabalho para vir me buscar (ou sequer conseguisse sair da escola), decidindo, por fim, tirar-me da escola e me deixar na casa de minha avó, tendo eu sido, nesse ano, alfabetizada pela minha tia. (...) No início do ano letivo seguinte, aos seis anos e meio, novamente entrei na escola, juntamente com meus irmãos mais novos (...) Eu já estava alfabetizada e tive uma professora que me carregou no colo, literalmente, porque o choro ainda era constante. Eu ficava em seu colo durante as aulas e hoje compreendo que essa professora fez uma espécie de maternagem comigo. Ainda assim, eu chorava muito, mas minha mãe não precisava ir me buscar e, entre soluços e o colo da professora, eu conseguia suportar a escola até o final do horário. (...)

Apontamento 2:

Tentarei, aqui, elencar alguns actantes que reconheço nesse segundo ato.

O objetivo da missão: iniciar a vida escolar.

Destinador: minha mãe, uma vez que era ela quem me levava à escola.

Destinatário: eu.

Contrato: suportar permanecer na escola até o final do turno.

Oponente: o medo do novo, da separação da minha mãe, a forte angústia e sentimento de abandono.

Adjuvantes: a professora que, ainda que com grande dificuldade, estabeleceu um vínculo positivo e seguro comigo.

Performance: choro incessante (na primeira escola) até ser tirada da escola. O choro incessante, consolado no colo da professora (segunda escola).

Sanção: ser retirada da escola e ficar na casa da minha avó materna, sendo alfabetizada pela minha tia. Ter a presença dos meus irmãos e, de alguma forma, tentar protegê-los e deles cuidar, na segunda escola.

Competência: aprender, ainda que a duras penas, que o vínculo (com as professoras e com os irmãos mais novos) tornava suportável a ideia de separação e me impedia a sensação de pavor frente ao novo.

Identificação da primeira dobradiça dramática, após a narrativa dos dois primeiros atos: o Parto.

A dificuldade com a permanência na escola, nesse início de minha vida escolar, remete-me novamente ao parto, origem de tudo. A mãe que fechou as pernas, o “novo” que se revelava tão sofrido, tão doloroso e desesperador; esse desejo de minha mãe de que eu não saísse de dentro dela, pelo menos naquele momento, inscreveu-se subjetivamente em mim. Penso, ainda, que teria sido mais difícil se não tivesse havido o meu pai, que me sinalizava – subjetivamente – que era possível estar nesse mundo e sentir conforto, não apenas pavor. Contudo, o desejo de enclausuramento, de não sair do ventre materno, contrapondo-se ao desejo de experimentar um mundo amoroso e cuidadoso, promoveu certo tipo de ruptura dentro de mim: o *medo* e o *desejo*, em um processo dialético que envolve o novo que assusta e o novo que encanta. Cada mudança para uma nova escola trazia consigo todas as angústias, revelando-me que elas sempre estiveram ali, ora escondidas, ora escancaradas. Passei por quatro escolas ao longo da minha Educação Básica e nelas vivenciei importantes dobradiças dramáticas.

O ato acima destacado possibilita-nos lançar um olhar sobre elementos inconscientes que marcaram a narradora: a angústia de separação da figura materna, a necessidade de uma vinculação com a professora, de maneira que se sentisse segura e protegida, a dor e despedaçamento frente ao novo.

O terceiro ato revela a superação da dificuldade com a permanência na escola, apenas aos 10 anos de idade, já na pré-adolescência, marcada pela conduta da professora e pelo início de uma relação prazerosa com a matemática, fazendo com que houvesse o despertar para os prazeres e descobertas da aprendizagem.

(...) Ainda no que tange à vida escolar, destaco que embora o meu maior sofrimento fosse o de me separar de minha mãe, indo à escola, era ela quem me guiava nessa direção, escolhendo a escola, mudando de escola, quando necessário, participando das festividades e eventos. Isso, possivelmente, conduziu-me a perceber a sua presença, ainda que ausente do horário escolar. Era a presença na ausência que a minha mãe me ofertava.

A professora da 4ª. série passa a não assumir o papel de maternagem, mas de alguém que vai me apresentar ao mundo dos saberes escolares. Assume, em certo sentido, um papel de interdição, que ajuda a me descolar da figura materna, para, enfim, conhecer o mundo. (...) Desejo narrar, agora, o fato que considero como marca precisa da *segunda dobradiça dramática*. A professora propôs a prova de matemática, que tinha como última questão a solicitação de que construíssemos e resolvêssemos uma situação-problema que abordasse as operações de adição

e subtração. Lembro-me de que fiz um problema que contava a história de *Dona Lúcia*, que fora à feira comprar alimentos que estava precisando para poder cozinhar. D. Lúcia havia levado certa quantidade de dinheiro e ia passando pelas barracas da feira e comprando as verduras. Em cada barraca pagava o valor das mercadorias, pegava o troco e ia para a próxima. Ao final, eu indagava quanto ela teria gastado ao todo e com quanto dinheiro havia voltado para casa. (...) No dia da entrega das notas dessa prova específica, a professora falou-me: “- *Você tirou dez!*”. E continuou, em voz alta: “- *Como eu não podia trazer as estrelas do céu para colocar na sua prova, eu desenhei um monte de estrelas!*”. Quando me levantei, peguei a prova e olhei, nela estava escrito: *10,0 com brilho*, junto com algumas estrelas desenhadas com caneta. Ao lado do problema de D. Lúcia, estava escrito: “*Parabéns, eu confio em você. Seu futuro é promissor*”. (...) Essa lembrança causa em mim uma forte emoção: não apenas pelas palavras da professora, como pelo acolhimento e felicidade de meus pais, que levaram a prova para mostrar aos amigos o elogio recebido pela filha... aquela mesma filha que chorou por anos na escola.

O afeto, o vínculo, o reconhecimento, o desempenho que demonstrei naquela prova, destacada pela professora, fez-me entender que a escola era um bom lugar. Que havia ganhos, para além de um sofrimento fantasioso. Que eu alegraria meus pais. Há tanto tecido para uma importante análise simbólica desse fato, que reconheço que talvez eu não consiga alcançar.

Apontamento 3:

Actantes que consigo identificar nesse ato.

O objetivo da missão: iniciar a vida escolar em uma nova escola.

Destinador: minha mãe, que escolheu e nos matriculou na nova escola.

Destinatário: eu.

Contrato: permanecer na escola.

Oponente: o medo de se repetir a história de choro, medo e inadaptação dos anos anteriores. A escola imensa, aos meus olhos.

Adjuvantes: a professora, que me ajudava a começar a contar uma nova história de vida escolar.

Performance: compromisso com o aprendizado e com as novas descobertas que a escola me possibilitou.

Sanção: as boas notas, o “10,0 com brilho”, a alegria dos meus pais, a descoberta da matemática como caminho para o meu sucesso como estudante.

Competência: aprender que a escola poderia ser um lugar de descoberta, de sentir alegrias e de proporcionar alegrias aos meus pais.

A autora das narrativas apresenta, então, ao longo dos atos, a constituição de sua vida escolar. Nos primeiros atos ela traz-nos elementos relativos à sua sujeição à nova instituição: a escola, apontando para as ideias de Chevallard (1996) acerca da relação institucional e do que viria a ser o *bom sujeito* de uma instituição. Como aluna, inicialmente, não estabeleceu, de partida, uma relação que a colocasse no lugar de *bom sujeito*. O choro incessante e a impossibilidade de cumprir horários e regras institucionais (de tempo de permanência na escola, por exemplo), impediam a sua sujeição tal como é desejada.

A narrativa revela as dificuldades que permearam tal sujeição, destacando alguns elementos de uma nova mudança de escola, decorrente de uma melhora profissional do seu pai e consequente melhoria financeira na família. Nesse contexto, ela deixava a escola pública de bairro para estudar em uma escola particular de freiras, na parte antiga de sua cidade, escola essa que era frequentada pela elite de sua cidade, como retrata nos recortes do 5º. Ato, a seguir:

Voltando ao novo momento da minha vida escolar, a [ESCOLA] marcou-me profundamente, consolidando a terceira *dobradilha dramática*. Descobri o “meu lugar” e um sentimento profundo de pertencimento tomou conta de mim. A escola era, então, dirigida pela Irmã [NOME], da Ordem de São Bento, Beneditina Missionária, uma freira à frente do seu tempo, que nos apresentou a Teologia da Libertação e a Igreja da América Latina, resistente e revolucionária. Conheci, através dela, as ideias de Frei Beto, Dom Hélder, Leonardo Boff, bem como do Padre Reginaldo Veloso, pároco do Morro da Conceição, à época. Houve uma verdadeira revolução em mim, no encontro com essa escola e com colegas de turma que são amigos até hoje, mais de 40 anos depois. (...) A [ESCOLA] lançou-me a um novo patamar de desejo: comecei a conhecer e desejar desbravar um mundo que, até então, parecia inacessível para mim. Estava entre os poucos alunos que moravam em subúrbios, que não tinham telefone em casa (naquela época, telefone era artigo de luxo), entre os que tinham menos oportunidades (...), nada havia que

socialmente me aproximasse de meus colegas (...). Entretanto, assim como meu pai, eu tinha certo carisma e fui completamente acolhida por todos, mesmo vindo de uma origem social marcadamente diferente.

A relação com essa escola e com novas formas de relacionamento com o mundo (e os saberes a esse novo mundo vinculados), conduz a narradora a um sentimento de certo estranhamento em relação ao mundo mais restrito do seu entorno. Tal estranhamento, aliado à mudança de escola e ao fato de conhecer uma nova realidade, fez com que a autora nomeasse esse ato de: *Eu não sou daqui*. A seguir, o relato que marca a o que ela nomeou como *estranheza*:

Para situar a sensação de estranheza, recorro à história dos meus vizinhos, quando nos mudamos para a terceira etapa da Vila da Cohab, nossa primeira casa própria, onde morei entre 1977 e 1983. Nossa vizinha, que era uma senhora muito delicada conosco, havia também sido sorteada pelo Programa da Cohab. Anteriormente, ela havia residido na Linha do Tiro, no subúrbio de [CIDADE], que, conforme o nome já sugere, era um bairro popular e com histórico de violência. Ela morava com o marido, a mãe e os 10 filhos. Contava-nos que havia tido 23 filhos, e que 13 haviam morrido de causas diversas: doenças infantis, acidentes. Lembro-me que o que mais me marcou foi a narrativa da morte de um filho atropelado por um trator, porque estava brincando próximo a uma obra e o trator executou uma manobra sem perceber a criança lá. Outro filho caiu em uma cacimba e morreu. Outro fora esmagado contra a parede por um caminhão. Eram sempre histórias trágicas, que me impressionavam. Todavia, ela narrava essas histórias sem esboçar qualquer comoção, como se estivesse contando um fato corriqueiro. Não quero aqui, de forma alguma, sugerir que não havia dor pela perda dos filhos, mas que, para algumas pessoas, a vida é de tal forma cruel e sofrida, que os sofrimentos são percebidos como a sua principal realidade, tornando a pessoa a ele mais resistente, pela necessidade de poder sobreviver em meio a tantas dores e privações.

Para esse ato, a autora traz como apontamentos que determinam os actantes por ela identificados:

Apontamento 5:

O objetivo da missão: Encontrar o meu lugar e o sentimento de pertencimento a um grupo com o qual me identificasse.

Destinador e destinatário: Eu mesma. De alguma forma, eu me impus essa missão, mesmo muito jovem, ainda.

Adjuvantes: minha mãe, que fez com que meu pai pagasse uma escola particular para nós e escolheu escolas de referência em [CIDADE]. Irmã [NOME], que nos apresentou uma Igreja que era Povo, comprometida com a Justiça Social, e fez daquela escola de freira, tão tradicional, um espaço de reflexões progressistas, que forjaram meu compromisso político no mundo. Meus amigos e amigas da escola, que me acolheram e abraçaram a mim e à minha realidade.

Oponente: as, ainda existentes, limitações sociais e financeiras da família que demarcavam a diferença social entre mim e meus amigos.

Performance: lançar mão do carisma pessoal que eu possuía, tão parecido com o do meu pai, para fazer amigos, revelar com coragem para eles o meu universo e descobrir o universo deles. Ser uma excelente aluna, com boas notas e comprometida com o meu aprendizado.

Competência: aprender que é possível ir além da realidade que se tem. Que a realidade presente não é necessariamente o *destino*. Que é preciso que haja oportunidade. A oportunidade muda vidas.

Sanções: ser acolhida pelo grupo, ter o sentimento de pertencimento, embora vinda de uma origem social distinta.

Se pensarmos na dimensão microsociológica, em Charlot (2000), e antropológica, em Chevallard (1996), podemos refletir que a sua relação com aquele contexto que envolvia a casa da vila, os vizinhos com histórias de vida tão distantes da sua, bem como o distanciamento daquele cenário e de sua nova realidade: colegas com outras histórias de vida, apontando para um mundo diferente e distante do que ela vivia, a alçou para uma nova possibilidade de *desejo*. Seu novo desejo não encontrava alicerce, nem sustentação, na realidade do lugar em que vivia. Isso revela como uma mudança institucional provoca transformações no sujeito. E como, ainda considerando a dimensão de Chevallard, o nosso assujeitamento a cada instituição (nesse caso específico, a moradia na Vila e a escola para a elite de sua cidade), torna-nos a Pessoa única que nos constituímos. Ou seja, somos sujeitos de instituições diversas e cada instituição exige de nós um dado papel a ser desenvolvido. Todavia, o choque entre essas instituições e papéis,

pode nos conduzir a questionar o nosso pertencimento e a nossa identificação com tal instituição. Não ser bom sujeito de uma instituição, recorrendo, agora, a um viés psicanalítico, é *negar* esse pertencimento, sentir estranhamento e conduzir o desejo em direção a outros caminhos.

Após esse ato sobre a vida escolar, a autora traz como um dos atos o seu ingresso na Universidade. Embora tendo ingressado em um curso da área das Ciências Humanas - Psicologia, no segundo ano de curso começou a trabalhar com pesquisas no campo da aprendizagem de conceitos matemáticos, vinculando-se à área da Psicologia da Educação Matemática. Um ano mais tarde, desenvolveu uma pesquisa, como bolsista de iniciação científica, no âmbito da aprendizagem de conceitos algébricos, a partir de um artigo, fruto de uma pesquisa anterior de sua orientadora, intitulado: “Álgebra na feira?”.

Embora à época essa questão tenha passado despercebida, na construção do Memorial, o problema de matemática na feira, por ela elaborado na 4ª. série; seu primeiro “encontro”, pleno de sentidos e significados, com a matemática escolar e o seu reconhecimento como *bom sujeito* da instituição, com aquele “10 com brilho”, permitiu, na análise do material produzido, que se estabelecesse uma relação entre as questões subjetivas e as escolhas profissionais futuras, mesmo as que, aparentemente, pudessem apenas parecer coincidência. O recorte a seguir ilustra essa ideia:

Um fato que pode ser entendido apenas como mera coincidência, mas que é, no mínimo, curioso, e que eu entendo como fortemente relacionado às questões subjetivas da minha constituição pessoal-profissional, é que o projeto que investigava a construção de conceitos algébricos, pelas crianças (campo da Pré-álgebra, bastante debatido nos encontros do PME – Psicologia da Educação Matemática), utilizava a balança de dois pratos e simulava situações de feira, para que as crianças pensassem sobre como calcular o valor desconhecido das mercadorias. Isso me remete, de imediato, ao problema de matemática que construí na 4ª. série, que me fez receber o *10,0 com brilho* da professora e que transformou minha vida escolar.

A iniciação à álgebra passou a ser o campo de pesquisa privilegiado por essa pesquisadora, tanto no Mestrado, quanto no Doutorado, quando abraçou a Didática da Matemática, a partir desse referencial, orientou as dissertações e teses do Programa de Pós-graduação a que se vinculou, como expresso nos recortes a seguir:

A minha trajetória na Universidade me conduziu a um caminho do qual, a essa altura do campeonato, eu parecia já não poder mais me desvirtuar: a vida acadêmica, com tudo que nela está implicado. Era como se, na verdade, não houvesse sido eu que escolhi a Academia, mas, sim, tivesse sido por ela escolhida.

Ainda como estudante de Mestrado, prestou concurso para uma Universidade Pública e fora aprovada em terceiro lugar. Como Mestrado já concluído, foi nomeada para assumir como docente da Universidade e, alguns anos depois, com um espaço já consolidado na Universidade, realizou o seu Doutorado, que demarca a sua aproximação e opção definitiva pela Didática da Matemática.

Os anos seguintes contribuíram para a consolidação da docente, pesquisadora e servidora pública que, em quase 30 anos de profissão, conseguiu ir mais longe do que jamais imaginou que conseguiria, mas ainda guarda as marcas de sua história de menina que vivera em uma vila popular de um subúrbio da cidade. E entende, mais do que jamais havia imaginado, que aquelas vivências continuam a orientar seus caminhos, a possibilitar a empatia com tantos estudantes das classes populares que hoje têm acesso à Universidade Pública. A menina que saiu da Vila e alçou voos inesperados, não deixou que a Vila saísse de si:

Todavia, ainda guardo em mim lembranças muito preciosas da casa em que vivemos na Vila (...). O teto de telhas aparentes e todo o resto não me deixou marcas ruins. Até hoje, quando ouço a música *Gente Humilde*, de Chico Buarque, lembro-me da casa da Vila, dos vizinhos humildes e de vida marcada por tragédias, mas tão cordiais conosco, do chão de cimento batido, de andar de bicicleta na calçada. Ali aprendi que uma vida humilde, quando

vivida com dignidade, é uma vida feliz!

Haveria, ainda, outros elementos presentes nos atos narrados, que poderiam contribuir para a compreensão de como essa pesquisadora constituiu-se como tal, contudo, para que esse tópico não se torne exaustivo, trouxemos os recortes que demarcam os momentos iniciais de estabelecimento das relações fundantes na constituição da pesquisadora.

6 Algumas considerações

As narrativas autorreflexivas já demonstraram, em estudos anteriores, sua fecundidade para estudo e pesquisa da problemática da relação ao saber do professor, nas diversas investigações já realizadas pelo Núcleo de Pesquisa em Relação ao Saber. No entanto, os resultados produzidos a partir desse estudo sugerem que essas narrativas são uma via fecunda para a produção de estudos que investiguem, também, a Relação ao Saber do Pesquisador, problemática de pesquisa ainda pouco investigada no cenário da produção científica nacional, e que tem despertado o interesse do Núcleo. Aponta, ainda, sobre o quanto a constituição profissional – aqui, particularmente, a constituição de uma pesquisadora – é atravessada por questões subjetivas, muitas delas inconscientes. Sugere, também, que há um diálogo possível entre as distintas perspectivas teóricas acerca da Relação ao Saber e que, tão relevante quanto a consideração de uma ou outra abordagem, é a possibilidade de pensar nos entrelaçamentos possíveis entre elas.

O trabalho em questão, aqui em recortes apresentados, fez a opção pela perspectiva psicanalítica, mas, no Memorial, diálogos possíveis entre a Psicanálise, a Sociologia do sujeito de Bernard Charlot e a Antropologia do Saber de Yves Chevallard, foram contemplados mais amiúde. Outro aspecto importante que um trabalho dessa natureza revela, diz respeito à relevância dos estudos que contemplem a dimensão subjetiva dos sujeitos didáticos – professor e aluno(s) – propondo uma interface com campos de pesquisa que, originalmente, não tenham um olhar privilegiado para a subjetividade dos parceiros didáticos.

As Narrativas Autorreflexivas Actanciais revelaram-se, também, como uma ferramenta metodológica e analítica relevante para a investigação da Relação ao Saber, devendo ser mais explorada em estudos dessa natureza. Todavia, a produção de narrativas pelo próprio sujeito da pesquisa é ainda um aspecto que precisa ser considerado e trabalhado com mais cuidado. Não é simples refletir sobre o próprio material produzido (dimensão autorreflexiva), como também, é preciso certa familiaridade e capacidade de produção de texto, por parte do sujeito, para que narrativas dessa natureza possam ser adequadamente produzidas.

Estudos como o que ora apresentamos contribuem, no nosso entendimento, para que se possa pensar a pesquisa voltada para a Educação e/ou a Didática, articulando diversos campos teóricos: Psicologia, Sociologia, Psicanálise.

Destacamos, por fim, que o artigo que aqui propomos não nasce de uma pesquisa mais convencional, mas de um Memorial para Professora Titular, cuja propositora optou por realizar um ensaio teórico-analítico, em vez de desenvolver apenas um relatório de atividades e que, por isso mesmo, alguns elementos de pesquisa foram tratados aqui de maneira menos rígida, mas jamais com menor rigor científico.

Uma vez que, na atualidade, é possível tornar-se Professor Titular por progressão na carreira de docente das Universidades Públicas, propomos que esse momento de progressão funcional possa também ser um momento de produção de conhecimento, de preferência, de alto nível.

Referências

- Brito Lima, A. P. A. (2024). *Histórias, memórias e narrativas: O avesso e o direito na trama da vida de uma menina que se tornou professora* (Memorial para Professora Titular, Universidade Federal Rural de Pernambuco). Recife, PE.
- Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir: Une notion en formation. In J. Beillerot et al. (Orgs.), *Savoir et rapport au savoir: Élaborations théoriques e cliniques* (pp. 165-202). Bégedis: Editions Universitaires.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Bouillet, A., Mosconi, N., & Obertelli, P. (1989). *Savoir et rapport au savoir: Élaborations théoriques e cliniques*. Bégedis: Editions Universitaires.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2005). *Os professores: Entre o prazer e o sofrimento*. São Paulo: Loyola.
- Borba, V. M. L. (2018). *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* (Tese de doutorado, Universidade Federal Rural de Pernambuco).
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Cavalcanti, J. D. B. (2015). *A noção de relação ao saber: História e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira* (Tese de doutorado, Universidade Federal Rural de Pernambuco).
- Cavalcanti, J. D. B., & Brito Lima, A. P. A. (2018). 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)*, 24, 1065-1079.
- Chevallard, Y. (1996). Conceitos fundamentais da didática: As perspectivas trazidas por uma abordagem antropológica. In J. Brun (Org.), *Didática das Matemáticas* (pp. 115-153). Lisboa: Instituto Piaget.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre, RS: ArtMed.
- Dantas, H. (1992). A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In Y. D. La Taille, M. K. D. Oliveira, & H. D. L. Dantas (Orgs.), *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão* (pp. 137-157). São Paulo: Summus Editorial.
- Nimier, J. (1988). *Les modes de relations aux mathématiques*. Paris: Méridiens-Klincksieck.
- Oliveira, M. K. D. (1992). Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In Y. D. La Taille, M. K. D. Oliveira, & H. D. L. Dantas (Orgs.), *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão* (pp. 59-78). São Paulo: Summus Editorial.
- Xypas, C., & Cavalcanti, J. D. B. (2022). *Narrativas autorreflexivas actanciais de professores de origem popular: Resiliência, mobilização pelo saber e ascensão social* (Vol. 2). Curitiba: CRV.