



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

JOSÉ DILSON BESERRA CAVALCANTI

**A NOÇÃO DE RELAÇÃO AO SABER: HISTÓRIA E EPISTEMOLOGIA,
PANORAMA DO CONTEXTO FRANCÓFONO E MAPEAMENTO DE
SUA UTILIZAÇÃO NA LITERATURA CIENTÍFICA BRASILEIRA**

Recife, dezembro de 2015.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

**A NOÇÃO DE RELAÇÃO AO SABER: HISTÓRIA E EPISTEMOLOGIA,
PANORAMA DO CONTEXTO FRANCÓFONO E MAPEAMENTO DE
SUA UTILIZAÇÃO NA LITERATURA CIENTÍFICA BRASILEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, como exigência parcial à obtenção do título de Doutor.

Área de Concentração: Educação Matemática

Orientadora: Profa. Dra.: Anna Paula de Avelar Brito Lima

Recife, dezembro de 2015.

Ficha catalográfica

C376n Cavalcanti, José Dilson Beserra
A noção de relação ao saber: história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literat / José Dilson Beserra Cavalcanti. -- Recife, 2015.
427 f.: il

Orientadora: Anna Paula de Avelar Brito Lima.
Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação, Recife, 2015.

Inclui referências, anexo(s) e apêndice(s).

1. Relação ao saber 2. História e Epistemologia 3. Literatura científica 4. Panorama geral 5. Mapeamento I. Lima, Anna Paula de Avelar Brito, orientadora II. Título

CDD 507

José Dilson Beserra Cavalcanti

A noção de Relação ao Saber: história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira

Tese apresentada à Universidade Federal Rural de Pernambuco, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências para obtenção do título de Doutor.

Defendida e aprovada por unanimidade

Em 15 de dezembro de 2015.

Orientadora:

Profa. Dra. Anna Paula de Avelar Brito Lima
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Cláudia Roberta de Araújo Gomes
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. Dr. Marcelo Câmara dos Santos
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Jorge Tarcísio da Rocha Falcão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcus Bessa de Menezes
Universidade Federal de Campina Grande

Dedico...

À minha família. Meus pais **Genecy** e **Madalena** - meus primeiros mestres; meus irmãos **Sebastião, Karla, Thiago, Isaias** e **Janaína**; Minha esposa **Jessyka** e meus filhos **Clara Giovanna, João Guilherme** e **Bernardo Henrique**; meus cunhados **Anny** e **Daniel**; meus tios e tias, primos e primas...

In memoriam... aos meus avós paternos **Otacílio** e **Antônia Alves** (vó Nazinha) e maternos **Isaias** e **Josefa** (vó Zefa).

Aos meus orientadores. **Marcelo Câmara** (especialização e mestrado) e **Anna Paula** (doutorado) por toda contribuição em minha carreira acadêmica.

À **Jacky Beillerot** (*in memoriam*), **Bernard Charlot** e **Yves Chevallard** – primeiros pesquisadores a desenvolverem teoricamente a relação ao saber – presenteando a literatura científica com uma das mais importantes noções para o estudo e pesquisa nas áreas da Educação, Formação e Didática.

Agradecimentos

Agradeço a Deus pelo dom da vida, pela paz, saúde e força que me permitiram trilhar mais essa jornada. Pelos momentos de iluminação e conforto quando os problemas tentavam minar minhas energias. Obrigado, senhor, por cuidar de mim e de minha família. Obrigado, Santa Clara, por clarear meus caminhos.

Agradeço à minha família. Sem dúvida, esse trabalho é por eles e foi com eles construído. Aos meus pais – Genecy e Madalena – bênçãos em minha vida que sempre agradeço a Deus – pelo cuidado, zelo, paciência e por suas orações. Aos meus irmãos – Sebastião, Karla, Thiago, Isaias e Janaína – presentes de Deus –, que são amigos e parceiros importantes nessa caminhada terrena. À minha cunhada Anny e ao meu cunhado Daniel, irmãos que recebi – presentes de meus irmãos, Thiago e Karla. A(os) meus/minhas tios e tias, primos e primas que fazem parte da composição musical da trilha sonora de minha vida. À minha esposa, Jessyka Mélo, pela paciência, por seu amor e sua força. Aos meus filhos – Clara Giovanna, João Guilherme e Bernardo Henrique – pelo sabor e pelo colorido especial que dão a minha vida. Agradeço também aos meus avós – Isaias e Josefa (vó Zefa) e Otacílio e Antônia Alves (vó Nazinha) – que embora não estejam fisicamente entre nós, seus exemplos me acompanham em qualquer que seja minha jornada. Enfim, a todos e todas que fazem parte de minha família tão especial, meu amor e meus agradecimentos especiais.

Aos meus mestres (professores e professoras) que contribuíram com minha formação educacional e acadêmica. Agradeço especialmente à minha primeira professora, Maria do Socorro (tia Nena), com quem aprendi os primeiros conhecimentos matemáticos; aos professores Maciel, dona Helena e Ledevande, por suas contribuições importantes em minha formação no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio; aos professores Paulo Neves e Juscelino, meus mestres na Licenciatura em Matemática; aos professores da especialização que cursei na UFPE, Marcelo Câmara, Jorge Falcão, Alex Gomes, Paula Baltar e Verônica Gitirana, por fazerem parte da inspiração que me levou a escolher a carreira

acadêmica; aos professores do mestrado e doutorado, Anna Paula, Marcelo Câmara, Zélia Jófili, Edênia Amaral, Heloísa Bastos e Marli Oliveira por minha formação acadêmica na pós-graduação.

Aos amigos educadores matemáticos, Nilson Roseira (UFRB), Teresa Echeverria (UFS), Adriana Richit (UFFS), Clovis Gomes (UPE), Diógenes (UPE), Fernando (IFPE); aos colegas das licenciaturas em Matemática da UFRPE, UFRB e IFPE das quais fui docente, e da UFPE, da qual sou docente atualmente; aos amigos do grupo de pesquisa Fenômenos Didáticos na Classe de MATEMÁTICA – Mônica, Abraão, Lúcia, Marcelo, Regina e todos os demais; aos amigos Jean-Claude e Nadja da Université de Lyon. Ao amigo Marcus Bessa pela disponibilidade e contribuição.

Agradeço às professoras Amanda e Lucivânia que fraternalmente contribuíram com o compartilhamento de minhas disciplinas na licenciatura e aos meus alunos que sempre me apoiaram e me acompanharam nessa trajetória. Agradeço aos professores Emanuel e Alex Silva do Centro Acadêmico do Agreste, à profa. Kate Alcântara e ao meu cunhado Axel Rodrigo, pelas contribuições com a versão final do *résumé* e do *abstract*.

Aos colegas professores de minha cidade, Tupanatinga, com os quais trabalhei na educação municipal e estadual. Aos professores... Aos meus ex-alunos..., que sempre tenham fé e força para trilhar o caminho dos seus sonhos.

Aos amigos de sempre, Wirander, Kaká, Lourdinha, Rosário, Cícero, Maciel, Júnior e toda a turma de amigos formada desde o início da Educação Básica e que perdura sem data de validade; aos amigos Zé de Nica e José Luiz por nossas conversas e sonhos de mudar o mundo;

Aos pesquisadores contatados de diversas universidades que gentilmente me enviaram seus trabalhos – Cecilia Mornata (Université de Genève); Ahmed Chabchoub (Université de Tunis); Carl Winsløw (University of Copenhagen); Bernard Sarrazy (Université de Bordeaux); Alberto Munari (Geneva University); Soledad Vercellino (Universidad Nacional de Río Negro-Argentina); Françoise Hatchuel

(Université Paris Ouest Nanterre La Défense); Marcelo Câmara dos Santos (UFPE); Luciana Santos (UFRPE); Cláudia Gomes (UFRPE); Anna Paula (UFRPE).

Agradeço especialmente ao professor Marcelo Câmara, por ter acreditado em mim. O seu SIM, aceitando ser meu orientador no mestrado, fez muita diferença em minha vida. Sou muito grato pela amizade e pela disponibilidade.

Agradeço especialmente à professora Anna Paula, minha orientadora nesse doutoramento, pela confiança, pelas orientações, pelos conselhos, pelo carinho e por ser uma pessoa que traz muita luz para minha vida. Enfim, uma orientadora amiga e minha guru intelectual. Muitíssimo obrigado. Sem sua contribuição, não teríamos conseguido a realização desse trabalho que tanto me satisfaz.

Agradeço especialmente aos diletos membros da banca examinadora – Marcelo Câmara, Marcus Bessa, Cláudia Gomes e Jorge Falcão – profissionais de altíssima competência e pessoas que tanto admiro. Muitíssimo obrigado pelas contribuições.

Oração da Serenidade

“Senhor, concedei-nos...

a **Serenidade** necessária para aceitar as coisas que não podemos modificar;

Coragem para modificarmos aquelas que podemos e

Sabedoria para poder distinguir uma coisa da outra”

Autoria incerta.

CAVALCANTI, José Dilson Beserra. **A noção de Relação ao Saber**: história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira. 2015. 427 fls. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Área de concentração: Educação Matemática. Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFPE, Recife, 2015.

Resumo

A noção de relação ao saber surge na literatura científica francesa a partir da segunda metade do século XX. É uma noção polissêmica, multidisciplinar, multirreferencial e complexa. Atualmente, no contexto francófono, essa noção é reconhecida como uma das principais noções-chave para o estudo e a pesquisa nos campos da Educação e Formação, bem como das Didáticas. No Brasil, a noção também é bastante utilizada em diversos contextos do campo da Educação e do Ensino, especialmente, de Ciências e Matemática. Acreditamos que a relação ao saber pode ser, no contexto da literatura científica brasileira, uma das noções-chave para o estudo e pesquisa de problemáticas ligadas a esses campos. Por essa razão, elegemo-la como objeto central de nossa tese. A partir de nossos estudos preliminares de reconhecimento do tema, observamos que, apesar da literatura científica brasileira acerca dessa noção ser bastante relevante, a questão dos aspectos históricos e epistemológicos tem sido pouco discutida. Além disso, sentimos ausência de estudos sobre a bibliografia produzida. Assim, a finalidade geral de nossa pesquisa foi investigar a própria noção em si e sua utilização na literatura científica, focando, em especial, na produção bibliográfica brasileira. Dessa maneira, destacamos: nosso ensaio sobre uma ontologia da noção de relação ao saber, na qual descrevemos a estrutura do desenvolvimento dessa noção; nossa proposta de uma leitura alternativa da história da noção de relação ao saber; nosso esboço de um panorama geral da noção (produção bibliográfica, eventos, equipes de pesquisas) e nosso mapeamento da noção de relação ao saber na literatura científica brasileira, como algumas das principais contribuições da investigação que realizamos. Acreditamos que a presente tese pode fornecer elementos para um aprofundamento da compreensão da noção de relação ao saber, bem como do desenho descritivo de sua produção bibliográfica correspondente. Esperamos, por conseguinte, que a partir da identificação dos pesquisadores que trabalham ou trabalharam com a noção, nosso estudo possa contribuir com o norteamo de diversas ações – tais como, interlocuções entre pesquisadores, estudos colaborativos, organização de obras e eventos específicos – impulsionadoras do estudo e pesquisa sobre a relação ao saber. Além disso, por meio do mapeamento da bibliografia que realizamos, esperamos também que nossa pesquisa colabore com a realização de outros estudos de revisão que avancem na identificação de tendências e na projeção de perspectivas futuras de investigações.

Palavras-chave: Relação ao saber; História e Epistemologia; Panorama Geral; Mapeamento.

CAVALCANTI, José Dilson Beserra. **La notion de rapport au savoir**: histoire et épistémologie, aperçu global dans contexte francophone et cartographie de son utilisation dans la littérature scientifique brésilienne. 2015. 427 fls. Thèse de Doctorat. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Área de concentração: Educação Matemática. Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFPE, Recife, 2015.

Résumé

La notion de rapport au savoir apparaît dans la littérature française à partir de la seconde moitié du XX^{ème} siècle. Il s'agit d'une notion polysémique, multidisciplinaire, multi-référentielle et complexe. En réalité, dans le contexte francophone, elle est reconnue comme l'une des principales notions-clés pour l'étude et la recherche dans les domaines de l'Éducation et de la Formation, aussi bien que dans les Didactiques. Au Brésil, la notion de rapport au savoir est aussi largement utilisée dans divers contextes au sein du domaine de l'Éducation et de l'Enseignement, en particulier des Sciences et des Mathématiques. Nous pensons que le rapport au savoir peut être, dans le contexte de la littérature scientifique brésilienne, l'une des notions-clés pour l'étude et la recherche des problématiques liées à ces domaines. Pour cette raison, nous l'avons choisi comme l'objet central de notre thèse. À partir de nos études préalables à ce sujet, nous avons constaté que, bien que la littérature scientifique brésilienne soit tout à fait pertinente sur cette notion, la question des aspects historiques et épistémologiques n'a été que peu abordé. En outre, nous pouvons remarquer l'absence d'études sur la littérature produite. Ainsi, l'objectif général de notre recherche était d'étudier la notion même de rapport au savoir et son utilisation dans la littérature scientifique, en mettant l'accent en particulier sur la production bibliographique brésilienne. Dans ce cas, nous mettons en évidence les principales contributions de notre recherche: l'essai sur une ontologie de la notion de rapport au savoir dans laquelle nous décrivons la structure du développement de cette notion; la proposition d'une lecture alternative de l'histoire de la notion de rapport au savoir; l'esquisse d'un aperçu global de cette notion – la production bibliographique, les événements, les équipes de recherche – et de sa cartographie dans la littérature scientifique brésilienne. Nous croyons que cette thèse peut fournir des éléments pour approfondir la compréhension de la notion du rapport au savoir et du dessin descriptif de sa production bibliographique. Nous espérons donc que, grâce à l'identification des chercheurs qui travaillent ou qui ont travaillé avec le concept, notre étude peut contribuer au développement de plusieurs actions – comme des échanges entre chercheurs, des études en collaboration, l'organisation des œuvres collectives et des événements spécifiques sur la notion de rapport au savoir – afin de promouvoir l'étude et la recherche sur le rapport au savoir. Au-delà de cela, au travers de la cartographie de la littérature que nous avons fait, nous espérons également que notre étude collabore pour l'accomplissement d'autres études qui ont pour but d'identifier les tendances et les perspectives d'avenir dans ce domaine d'investigation.

Mots-clés: Rapport au savoir; Histoire et épistémologie; Vue d'ensemble; Cartographie.

CAVALCANTI, José Dilson Beserra. **The notion of the relationship to knowledge: history and epistemology, panorama of francophone context and mapping of its usage in the brazilian scientific literature.** 2015. 427 fls. Doctoral dissertation. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Área de concentração: Educação Matemática. Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFPE, Recife, 2015.

Abstract

The notion of the relationship to knowledge was conceived in the french scientific literature in the second half of the XX century. It's a polysemous, multidisciplinary, multi-referential and complex notion. Actually, in the context of the francophone world, this notion is recognized as one of the main key-notions to the study and the research in the fields of the Education and Formation, as well as the Didactics. In Brazil, the notion is also frequently used in diverse contexts of the Education and Teaching fields, especially in the Science and Mathematics Teaching fields. We believe that the relationship to knowledge can be, in the brazilian scientific literature context, one of the key-notions to the study and research of the issues related to these fields. Therefore, we elected the notion of the relationship to knowledge as the central object of our thesis. Since our preliminary studies of recognition of this theme, we observed that despite the brazilian scientific literature about this notion is relevant, the historical and epistemological aspects have been poorly been discussed. Furthermore, we felt that some studies were missing in the already produced bibliography. Then, our research is generally aimed to investigate the notion itself and its usage in the scientific literature, focusing especially in the brazilian bibliographic production. In this manner, we point out: Our essay about an onthology to the notion of the relationship to knowledge in which we describe the structure of the development of this notion; our proposal of an alternative understanding of the history of the notion of the relationship to knowledge; our sketch of a general panorama of the notion (bibliographic production, events, research teams) and our mapping of the notion of the relationship to knowledge in the brazilian scientific literature as some of the main contributions of the investigations we did. We believe that this thesis may provide some elements to a deeper comprehension of the notion of the relationship to knowledge, as well as of its descriptive scheme, of its bibliographical correspondent production. Consequently, we hope that up from the identification of the researchers who work or worked with the notion, our research may contribute as a guide to diverse actions – such as interlocution between the researchers, collaborative studies, organization of scientific productions and specific events – which drive to the study and research about the relation to the knowledge. Furthermore, through the mapping of the bibliography we did, we also hope that our research helps with the realization of other studies of revision, which may advance in the identification of tendencies and in the projection of future perspectives of investigations.

Keywords: Relationship to knowledge; History and Epistemology; General Panorama; Mapping.

LISTA DE SIGLAS

ABC-Educ - Association Belge des Chercheurs en Education
ACFAS - Association Francophone pour le Savoir
AECSE - Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'Éducation
AREF - Actualité de la Recherche en Education et en Formation
ARSI - Acteurs, Rapport au Savoir et Insertion
CIRCEFT - Centre Interdisciplinaire de Recherche - Culture, Éducation, Formation, Travail
CLIOPSY - Clinique d'Orientation Psychanalytique
CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique
CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique
CREF - Centre de recherche éducation et formation
CUCES-Centre de Universitaire de Coopération Économique et Sociale
DEA - Diplôme d'Études Approfondies
ESCOL – Education, Scolarisation (atualmente)
ESCOL - Education, Socialisation et Collectivités Locales
FNAREN - Fédération Nationale des Associations des Rééducateurs de l'Education Nationale
FURG - Universidade Federal do Rio Grande
GFEN - Groupe Français d'Education Nouvelle
GSE - Genre, Savoirs et Education
HDR - Habilitation à Diriger des Recherches
HDR – Habilitation à Diriger des Recherches
ICMI - International Commission on Mathematical Instruction
INFA - Institut National pour la Formations des Adultes
IRESCO - Institut de Recherche sur les Sociétés Contemporaines
IUFM - Institut Universitaire de Formation des Maîtres
PDPS - Psychologie du Développement et Processus de Socialisation
PESSOA - Pédagogies, Socialisation et Apprentissages
PUC-MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Pédagogies, Socialisation et Apprentissages

PUC-Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

REF - Réseau Francophone de Recherche en Éducation et Formation

SSRE - Société Suisse pour la Recherche en Éducation

S-RS-PT - Savoirs, rapport au savoir et processus de transmission

TAD - Teoria Antropológica do Didático

UCO - Université Catholique de l'Ouest

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFRS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

ULBRA - Universidade Luterana do Brasil

UNEB - campus VII - Universidade da Bahia

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNIBAN - Universidade Bandeirante de São Paulo

UNISANTOS - Universidade Católica de Santos

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP - Universidade de São Paulo

ZEP - Zona de Educação Prioritária

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS	Pág.
Quadro 01 – Classificação das referências: <i>bibliographie selon la lettre</i> (Fonte: Beillerot et. all. (1989) – Anexo D)	198
Quadro 02 - Classificação das referências – <i>bibliographie selon l'esprit</i> (Fonte: Beillerot et. all. (1989) – Anexo D)	199
Quadro 03 – Classificação das referências por autores (Fonte: Nota da wikipedia – Anexo E)	202
Quadro 04 – Referências distribuídas por eixos (Fonte: Lista de Patrice Venturine - Anexo F)	203
Quadro 05 – Classificação das referências por autores (Fonte: Lista de Patrice Venturine - Anexo F)	205
Quadro 06 - Teses por autor, ano e orientador(a) (Fonte: Apêndice A)	221
Quadro 07 - Dissertações por autor, ano e orientador(a) (Fonte: Apêndice B)	224
Quadro 08 – Dissertações por universidades e programas de Pós-Graduação – Região Sudeste (Fonte: Apêndice B)	227
Quadro 09 – Dissertações por universidades e programas de Pós-Graduação – Região Sul (Fonte: Apêndice B)	228
Quadro 10 – Dissertações por universidades e programas de Pós-Graduação – Região Nordeste (Fonte: Apêndice B)	229
Quadro 11 – Lista de autores (artigos em periódicos) em ordem alfabética (Fonte: Apêndice C)	231
Quadro 12 – Referências por autor (Fonte: Apêndice C)	232
Quadro 13 – Periódicos, número de artigos e referências associadas (Fonte: Apêndice C)	234
Quadro 14 – Artigos publicados em periódicos por ano e agrupados por décadas (Fonte: Apêndice C)	236
Quadro 15 – Síntese das teses por autor, ano e orientador(a) (Fonte: Apêndice E)	244
Quadro 16 – Dissertações por autor, ano e orientador(a) (Fonte: Apêndice F)	245
Quadro 17. Periódicos, ano e artigo publicado (Fonte: Apêndice G)	249

LISTA DE TABELAS.....Pág.

Tabela 01. Distribuição por regiões (Fonte: Apêndice A)	222
Tabela 02. Distribuição por Programas de Pós-Graduação (Fonte: Apêndice A)	223
Tabela 03. Distribuição por regiões (Fonte: Apêndice B)	226
Tabela 04. Distribuição por Programas de Pós-Graduação: dissertações (Fonte: Apêndice B)	230

LISTA DE GRÁFICOS.....Pág.

Gráfico 01: Evolução da produção respectiva às dissertações de mestrado (Fonte: Apêndice B)	225
Gráfico 02: Produção por ano (Fonte: Apêndice C)	238
Gráfico 03: Produção por décadas (Fonte: Apêndice C)	238
Gráfico 04: Síntese das referências por territórios mapeados (Fonte: Apêndices A, B, C e D)	240
Gráfico 05: Referências por territórios e períodos (Fonte: Apêndices A, B, C e D)	241

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Esquema da análise conceitual, adaptado de Van der Maren (1996)	31
---	----

SUMÁRIO GERAL

INTRODUÇÃO	17
PARTE 1	26
HISTÓRIA E EPISTEMOLOGIA DA NOÇÃO DE RELAÇÃO AO SABER	
Sumário da Parte 1	27
Introdução da Parte 1	29
CAPÍTULO 1	33
FUNDAMENTOS DA ORIGEM DA NOÇÃO DE RELAÇÃO AO SABER	
CAPÍTULO 2	67
HISTÓRIA DA NOÇÃO DE RELAÇÃO AO SABER: PROPOSTA DE UMA LEITURA ALTERNATIVA	
CAPÍTULO 3	80
INSTITUCIONALIZAÇÃO DA RELAÇÃO AO SABER COMO NOÇÃO	
CAPÍTULO 4	136
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E TERMINOLÓGICAS	
REFERÊNCIAS (PARTE 1)	154
PARTE 2	164
DIFUSÃO E UNIVERSALIZAÇÃO DA NOÇÃO DE RELAÇÃO AO SABER	
Sumário da Parte 2	165
Introdução da Parte 2	167
CAPÍTULO 5	169
DIFUSÃO DA NOÇÃO NO CONTEXTO FRANCÓFONO: EVENTOS CIENTÍFICOS E EQUIPES DE PESQUISAS	
CAPÍTULO 6	195
CONSIDERAÇÕES DO PONTO DE VISTA DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS NO CENÁRIO FRANCÓFONO	
CAPÍTULO 7	217
MAPEAMENTO EM REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: A NOÇÃO DE RELAÇÃO AO SABER NA LITERATURA CIENTÍFICA BRASILEIRA	
CAPÍTULO 8	243
CENÁRIO ESPECÍFICO DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ACERCA DO ENSINO DE MATEMÁTICA	
REFERÊNCIAS (PARTE 2)	251
CONSIDERAÇÕES FINAIS	253
REFERÊNCIAS (CONSIDERAÇÕES FINAIS)	287
APÊNDICES	290
ANEXOS	336

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Inicialmente, ao participarmos da seleção do doutoramento, nosso anteprojeto de pesquisa se caracterizava como uma proposta de um *framework* teórico que denominamos de ‘configuração epistemológica’, cuja finalidade era a análise do ensino e aprendizagem da Matemática. Tal proposta foi fundamentada na utilização das noções de Contrato Didático, Transposição Didática e Relação ao Saber, de maneira inter-relacionada. Contudo, no transcorrer do processo, optamos por modificar nossa problemática de pesquisa.

Essa modificação, por sua vez, foi profunda. Em outras palavras, realizamos uma reorientação temática, teórica e metodológica¹. O resultado principal dessa reorientação foi referente à centralização da problemática de pesquisa na noção de relação ao saber.

Essencialmente, o que passamos a pretender com nossa investigação foi contribuir na sistematização de elementos referentes ao campo do estudo e da pesquisa da noção de relação ao saber. Posto isto, ponderamos que seria necessário um refinamento da problemática de pesquisa. Nesse sentido, levantamos alguns questionamentos gerais como:

(1) qual o estatuto epistemológico da noção de relação ao saber? (incluindo sua origem e sistematização teórica);

(2) qual o panorama geral da literatura científica acerca da noção de relação ao saber?

(3) qual o panorama geral da literatura científica brasileira acerca da noção de relação ao saber?

(4) qual o panorama específico da literatura científica brasileira acerca da noção de relação ao saber referente ao ensino de Matemática?

Os questionamentos (1) e (2) encaminham preponderantemente a literatura científica francesa. O questionamento (3) possibilita situar nossa pesquisa no

¹ Nas considerações finais descrevemos, de maneira auto-analítica, alguns aspectos da experiência pessoal que vivenciamos no doutoramento e na escrita da tese. Dessa maneira, esclarecemos que a contextualização do processo de reorientação está mais detalhada nesse relato.

contexto da literatura científica brasileira. O questionamento (4) destaca, de maneira diferenciada, a bibliografia específica que faz menção direta à disciplina Matemática e/ou ao(s) saber(es) matemáticos. Desse modo, em nossa compreensão, permite que nossa investigação possa, também, estar ajustada ao nosso contexto institucional de um programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e ao nosso contexto particular de pesquisador em Educação Matemática.

Das razões científicas

A realização de uma pesquisa no quadro de um doutorado certamente necessita situar sua problemática em relação à literatura científica correspondente. Compreendemos, assim, que se trata de apresentar as razões científicas e/ou pragmáticas que, por um lado, justificam a referida pesquisa e, por outro lado, conferem certa pertinência e relevância científica.

Deste modo, o estudo desenvolvido nessa tese se relaciona com o conjunto geral da literatura relativa à noção de relação ao saber e com o conjunto específico, considerando o recorte no campo do ensino de Matemática.

Em nossas primeiras pesquisas de reconhecimento que realizamos para termos uma ideia da bibliografia acerca da noção de relação ao saber, foi possível identificar que as referências eram numerosas e envolviam diversos tipos de produção acadêmica (teses, dissertações, artigos publicados em periódicos e em eventos, livros e capítulos de livros).

Identificamos, também, que parte relevante dessa produção era referente às temáticas da área de Ensino de Ciências e Matemática. No entanto, em nosso levantamento, não identificamos (considerando os títulos das referências bibliográficas) qualquer produção que, especificamente, tenha se dedicado ao estado da arte, mapeamento ou revisão bibliográfica da noção de relação ao saber.

Dessa maneira, pode-se inferir que há certa lacuna no que diz respeito aos nexos entre essas produções e ausência de interlocução das pesquisas entre si. Inerentemente a esse quadro de ausência de mapeamento e sistematização da

produção, há dificuldade de compreensão da amplitude da problemática envolvendo a utilização da noção de relação ao saber.

A partir desse cenário, avaliamos que a noção desperta interesse para os estudos e pesquisas em Ensino de Ciências e Matemática e que há uma produção bibliográfica relevante que utiliza tal noção. Por outro lado, assumimos a possibilidade de haver certa lacuna de estudos dos tipos estado da arte, mapeamento ou revisão bibliográfica. Esses fatos, em nossa compreensão, justificam e ratificam a pertinência da investigação que propomos no quadro do Programa de Ensino de Ciências da UFRPE.

Das razões científicas de um ponto de vista pragmático

Além das razões supracitadas, ressaltamos outras de um ponto de vista pragmático, considerando sua condição estratégica. Nesse sentido, guiados pelos questionamentos (1), (2) e (3), destacamos a possibilidade de ofertar ao conjunto de pesquisadores, que se interessam pelo tema, um estudo abordando a história e epistemologia da noção de relação ao saber e um panorama geral da amplitude das produções relacionadas a essa noção. Um estudo como esse poderia servir tanto de apoio ao trabalho de fundamentação teórica como de guia em trabalhos voltados para revisões bibliográficas.

Guiados pelo questionamento (4), destacamos a possibilidade de ofertar ao conjunto de pesquisadores que investigam temas na área de Educação Matemática e se interessam por esta noção, além do que foi supracitado, um panorama um pouco mais específico.

Consideramos também a possibilidade de potencializar a interlocução entre os diversos pesquisadores que se utilizam ou utilizaram (d)essa noção, podendo, até mesmo, favorecer:

- a realização de estudos interinstitucionais;
- a organização de eventos específicos para compartilhamento das pesquisas e discussões teóricas sobre o tema;

- a organização de obras coletivas.

Por fim, vale a pena apresentar uma razão científica de ordem pragmática e pessoal. Essa razão diz respeito à possibilidade de projetar minha atuação acadêmica em atividades como a criação de grupo de pesquisa, elaboração de projetos de pesquisas e participação em atividades, como as citadas no parágrafo anterior. Em outras palavras, esse trabalho poderá pavimentar, de maneira especial, a continuidade de minhas produções e atividades acadêmicas como pesquisador.

Dos aspectos epistemológicos e metodológicos

Da seleção à qualificação, minha proposta de pesquisa se diferenciava, de certo modo, do paradigma vigente das pesquisas desenvolvidas no programa de pós-graduação em Ensino de Ciências da UFRPE. Em vez de se guiar pela pesquisa de cunho empírico, nossa pesquisa sempre vislumbrou, especialmente, o terreno da produção na perspectiva da pesquisa teórico-especulativa e propositiva. Nesse sentido, inicialmente, buscamos desenvolver a ideia de configuração epistemológica² como *framework* teórico para a análise do ensino e aprendizagem da Matemática.

Na ocasião da qualificação³ de nosso projeto, recebemos diversas contribuições. Entre essas, destacamos o oportuno e sábio conselho de um dos professores membro do júri de qualificação: '*As teses de doutorado são comumente produtos da ciência normal, raramente das quebras de paradigma*'.

De fato, concordamos com o conselho. Sendo assim, após a qualificação, abrimos mão da pretensão propositiva no sentido de desenvolver a ideia de configuração epistemológica nesse momento. No entanto, continuamos situados no plano de um estudo teórico, considerando como objeto central a noção de relação ao saber.

² A ideia do *framework* teórico que propomos pode ser consultada nos anexos 01 (anteprojeto) e 02 (capítulo de livro).

³ Procedimento obrigatório, comumente realizado um ano antes da defesa.

Conforme Gohier (1998, p. 271), a natureza desse tipo de pesquisa se refere ao eixo da intencionalidade, sendo caracterizada pela “intenção de conhecer, de compreender, de explicar as características de um objeto de estudo ou de um fenômeno do mundo [...]”.

Em nossa compreensão, essa tese ainda pode ser avaliada, de certa maneira, como um tipo de quebra de paradigma, ao menos considerando o contexto das pesquisas em nosso programa de pós-graduação. Esse fato, ao lembrarmos o conselho citado anteriormente sobre as teses como produtos da ciência normal, **raramente** das quebras de paradigmas, num primeiro momento, preocupou-nos. Não obstante, compreendemos que o **raramente** poderia ser uma condição de possibilidade e um caminho a se explorar – portanto, um desafio, que convida ou um convite que desafia.

Ainda sobre a questão dos paradigmas, destacamos o argumento apresentado por Pedro Demo: “*acredita-se que todo paradigma, ao mesmo tempo que contribui para a institucionalização do conhecimento científico, também o petrifica e ‘oficializa’, exigindo sua desconstrução*” (DEMO, 2002, p. 352). Dessa maneira, aceitamos o convite e enfrentamos o desafio de nos situar de modo alternativo ao *modus operandi* das pesquisas empíricas.

Considerando a natureza de nossa problemática e os questionamentos subjacentes, já mencionados anteriormente, nosso estudo pode ser situado na perspectiva de uma pesquisa exploratória. O objeto referencial é a *noção de relação ao saber* enquanto que o território a explorar tem natureza *bibliográfica*.

No desenvolvimento dessa tese, optamos por prescindir da habitual e suposta segurança de constituir esse estudo a partir de uma plataforma metodológica definida a priori. Nesse sentido, buscamos evitar um reducionismo metodológico, assumindo a noção de relação ao saber em sua completude, considerando, nessa direção, a natureza da nossa pesquisa como uma problemática inserida no domínio da complexidade.

Em vez de utilizarmos de maneira relativamente passiva as metodologias convencionais e amplamente utilizadas, inspiramo-nos na ideia de bricolagem como uma visão ativa de metodologia (KINCHELOE e BERRY, 2004). Assim sendo, concebemos ativamente a construção dos nossos métodos de pesquisa a partir das

ferramentas que tínhamos à mão e dos contextos particulares que permearam todo o processo. Uma visão ativa e um processo dinâmico. Com efeito, é assim que podemos nos referir aos aspectos metodológicos dessa tese.

Conforme Kincheloe e Berry (2007), a bricolagem tem uma natureza subversiva que a posiciona além das restrições de uma busca racionalista e reducionista, bem como das limitações de enfoques monológicos de pesquisa.

Consequentemente, tem uma dimensão desprovida de pudores que interroga – “quem disse que pesquisa tem que ser feita assim?” (KINCHELOE e BERRY, p. 18). Essa postura permite conduzir questionamentos acerca da ideia, quase inquestionável, de que “métodos monológicos e ordenados nos conduzem ao ‘lugar certo’ na pesquisa acadêmica” (op. cit.).

Por um lado, essa postura da bricolagem nos inspira e orienta no desafio de ensaiar a construção de uma tese que se desvia do padrão empírico e assim adentra no enquadramento não usual – para não repetir raro – no contexto da produção em nossa área, em nosso programa. Por outro lado, nos permite uma perspectiva multilógica na qual não precisamos reduzir nosso estudo a uma única perspectiva metodológica.

Nessa direção, lançamos mão de diferentes métodos (pesquisa bibliográfica, análise conceitual, mapeamento, estado da arte, estudo de caso, etc.) que poderiam ser utilizados numa pesquisa de natureza teórica e perspectiva exploratória. Não nos limitamos a um método específico (perspectiva passiva e monológica). Assim, fomos construindo nossa metodologia de maneira multilógica, englobando vários desses métodos.

Ainda, do ponto de vista da bricolagem, a interpretação é muito mais complexa do que se supõe e, nessa perspectiva, considera-se a distinção entre descrever um fenômeno e entendê-lo. Assim, qualquer ato de pesquisa rigorosa envolve, entre outras coisas, “* conectar o objeto de investigação aos muitos contextos em que ele está inserido, * apreciar o relacionamento entre pesquisador e o que está sendo pesquisado, [...]” (KINCHELOE e BERRY, 2007, p.102). Essas duas observações foram importantes para o desenho da abordagem de pesquisa que desenvolvemos na presente tese.

Para uma melhor compreensão dos procedimentos metodológicos que utilizamos, optamos por abordá-los conjuntamente à apresentação da estrutura da tese.

Estrutura da tese e considerações metodológicas

Como vem sendo discutido, assumimos uma postura distinta em relação a alguns “padrões” que envolvem as teses de doutorado. Essa distinção se manifesta na ‘forma’ e ‘conteúdo’ dessa tese. Uma primeira distinção a se ressaltar é que a organização de nossa tese não será linear – Introdução; Fundamentação Teórica; Metodologia; Análise; Conclusão – como acontece, geralmente, nas teses de base empíricas.

Dessa maneira, nossa tese será organizada em duas partes, além dessa introdução e das considerações finais: *PARTE 1 – História e Epistemologia da noção de relação ao saber*; *PARTE 2 – Difusão e universalização da noção de relação ao saber*. Apresentamos, a seguir, como cada parte será constituída.

PARTE 1 – História e epistemologia da noção de relação ao saber.

Sumário

Introdução

Capítulo 1 – Fundamentos da origem da noção de relação ao saber;

Capítulo 2 – História da noção de relação ao saber: proposta de uma leitura alternativa;

Capítulo 3 – Institucionalização da ‘relação ao saber’ como ‘noção’;

Capítulo 4 – Considerações teóricas e terminológicas;

Referências

Parte 2 – Difusão e universalização da noção de relação ao saber

Sumário

Introdução

Capítulo 5 – Difusão da noção no contexto francófono: eventos científicos e equipes de pesquisas;

Capítulo 6 – Considerações do ponto de vista das referências bibliográficas no cenário francófono;

Capítulo 7 – Mapeamento em referências bibliográficas: a noção de relação ao saber na literatura científica brasileira;

Capítulo 8 – Cenário específico das referências bibliográficas acerca do ensino de Matemática;

Referências

Cada parte tem características metodológicas intrínsecas. Na parte 1, abordamos a história e a epistemologia da noção de relação ao saber. Desse modo, é a parte mais teórica da tese e, por essa razão, nosso estudo envolveu, principalmente, a análise conceitual.

Na parte 2, nosso foco foi tentar evidenciar o panorama geral da difusão da noção no cenário francófono e sinalizar para um movimento de universalização da noção, focando na literatura científica brasileira. Desse modo, de maneira particular, nos capítulos 7 e 8, privilegiamos o mapeamento com a finalidade de apresentar uma cartografia inicial tanto no geral da literatura científica brasileira acerca da noção de relação ao saber, quanto de maneira mais específica, destacando a literatura respectiva à área do Ensino de Matemática.

Nas considerações finais, optamos por apresentar dois ensaios teóricos. O primeiro ensaio, que intitulamos '*Por uma ontologia da noção de relação ao saber*' corresponde à tentativa de ensaiar uma ontologia inicial sobre a existência da noção de relação ao saber na literatura científica, destacando suas fases de desenvolvimento e apresentando uma estrutura inspirada na ideia de programa de pesquisa lakatosiano.

O segundo ensaio permite contextualizar o processo de desenvolvimento não apenas da tese mas também do próprio doutoramento. Não obstante, esse capítulo não se limita a apresentar uma contextualização. Portanto, pode ser entendido, também, como um ensaio autobiográfico no qual abordamos a noção de relação ao saber, de um ponto de vista autoanalítico. Em outras palavras, tenta-se evidenciar aspectos situados da minha relação ao saber – relação do pesquisador com o seu objeto de pesquisa (noção de relação ao saber).

PARTE 1
HISTÓRIA E EPISTEMOLOGIA DA NOÇÃO DE
RELAÇÃO AO SABER

Sumário da parte 1

Introdução da Parte 1	29
CAPÍTULO 1	33
FUNDAMENTOS DA ORIGEM DA NOÇÃO DE RELAÇÃO AO SABER	
1.1 Considerações iniciais	34
<i>1.1.1 A história da noção, conforme Beillerot (1989)</i>	37
1.2 Contribuindo com a sistematização dos fundamentos da origem da noção de relação ao saber	39
<i>1.2.1 A origem da noção de relação ao saber: entre psicanálise e sociologia</i>	40
1.2.1.1 A genealogia da relação ao saber no contexto da Psicanálise	41
1.2.1.2 A genealogia da noção de relação ao saber no contexto da Sociologia	45
1.2.1.2.1 Contribuições para a compreensão da genealogia da noção no campo da Sociologia	47
1.2.1.2.1.1 Primeiro momento	48
1.2.1.2.1.2 Segundo momento	50
1.2.1.2.1.3 Terceiro momento: propagação da noção	53
<i>1.2.2 Da propagação da noção de relação ao saber e sua transferência para os campos da Formação de Adultos e da Didática das Ciências</i>	57
1.2.2.1 Utilização da noção de relação ao saber no campo da Formação de Adultos	58
1.2.2.2 Utilização da noção de relação ao saber no campo das Didáticas	64
CAPÍTULO 2	67
HISTÓRIA DA NOÇÃO DE RELAÇÃO AO SABER: PROPOSTA DE UMA LEITURA ALTERNATIVA	
2.1 Considerações gerais sobre a leitura alternativa: o argumento e nossa pretensão	69
2.2 Releitura do capítulo 1: surgimento e propagação da expressão ‘<i>rapport au savoir</i>’	71
<i>2.2.1 Surgimento da expressão <i>rapport au savoir</i>: causalidade x casualidade</i>	71
<i>2.2.2 Propagação da expressão <i>rapport au savoir</i></i>	74
2.3 Considerações sobre o contexto sócio-histórico	76
CAPÍTULO 3	80
INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ‘RELAÇÃO AO SABER’ COMO ‘NOÇÃO’	
3.1 Reconhecimento e identificação da relação ao saber como	82

noção	
3.2 Núcleo duro epistemológico: abordagens teóricas da relação ao saber	85
<i>3.2.1 A abordagem da relação ao saber desenvolvida por Jacky Beillerot e equipe do CREF</i>	86
3.2.1.1 O lugar da Psicanálise na abordagem da relação ao saber	94
3.2.1.2 A noção de relação ao saber e a <i>démarche</i> clínica	95
<i>3.2.2 As abordagens da relação ao saber desenvolvida pela equipe ESCOL e por Bernard Charlot</i>	102
3.2.2.1 Da questão do fracasso	103
3.2.2.2 Do posicionamento da relação ao saber no início da equipe ESCOL	106
3.2.2.2.1 Da relação 'social' ao saber de Bernard Charlot à abordagem sociológica/microsociológica na equipe ESCOL	107
3.2.2.3 Da abordagem antropológica de Bernard Charlot	112
3.2.2.3.1 A definição da relação ao saber a partir da perspectiva antropológica de Bernard Charlot	115
<i>3.2.3 A abordagem da relação ao saber desenvolvida por Yves Chevallard</i>	118
3.2.3.1 O início da sistematização teórica da relação ao saber nos trabalhos de Yves Chevallard	120
3.2.3.2 A conceptualização da abordagem da relação ao saber na perspectiva antropológica de Chevallard	126
3.2.3.2.1 A noção de objeto	127
3.2.3.2.2 A noção de relação pessoal	129
3.2.3.2.3 A noção de pessoa	130
3.2.3.2.4 A noção de instituição e a relação institucional	131
3.2.3.2.5 Uma abordagem antropológica da 'relação ao saber' ou simplesmente considerações acerca da 'relação ao objeto - saber'?	133
CAPÍTULO 4	136
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E TERMINOLÓGICAS	
4.1 Relação ao saber: questões de terminologia e variações	137
<i>4.1.1 Rapport ou relation? Avec ou au? Savoir ou Connaissance?</i>	137
<i>4.1.2 A expressão rapport au savoir e as variações rapport(s) au(x) savoir(s)</i>	144
<i>4.1.3 Rapport au savoir: outras variações</i>	146
4.2 Posicionamento teórico da relação ao saber: noção, conceito ou teoria?	149
REFERÊNCIAS (PARTE 1)	154

Introdução da Parte 1

Como uma noção, um conceito ou teorização em curso, podem contribuir para produzir o conhecimento: como então passar de uma reflexão que pode ser de natureza filosófica, ao trabalho das ciências sociais e humanas, isto é, interrogar uma realidade humana para melhor a compreender ou a transformar?

Jacky Beillerot (1996).

Essa parte será constituída de três capítulos. O capítulo 1 aborda os fundamentos da origem da noção de relação ao saber. Estamos considerando como fundamentos da origem da noção de relação ao saber o surgimento da expressão '*rapport au savoir*' na literatura científica e o movimento inicial de propagação dessa expressão.

O capítulo 2 propõe uma leitura alternativa da história da noção de relação ao saber. Desse modo, partimos do pressuposto de que a literatura que menciona ou aborda a história da noção de relação ao saber geralmente relata apenas as questões ligadas ao que discutimos no capítulo 1. Isto é, abordam apenas as fases de surgimento e propagação inicial da expressão '*rapport au savoir*' na literatura científica.

A leitura alternativa que propomos defende que a história da noção de relação ao saber não seja restrita às fases de surgimento e propagação da expressão '*rapport au savoir*'. É por essa razão que optamos por designar o capítulo 1, que trata dessas duas fases, como fundamentos da origem da noção de relação ao saber.

Dessa maneira, fazemos uma releitura do capítulo 1 apresentando novos elementos que enfatizam, por exemplo, a questão da casualidade x causalidade e o contexto sócio-histórico que permeiam o surgimento e propagação da expressão '*rapport au savoir*' na literatura científica. Outro ponto relevante que o capítulo propõe, é incluir, na história da noção de relação ao saber, a questão da institucionalização da noção. Dessa maneira, o capítulo 2 sugere que o capítulo 1 (Fundamentos da origem) e o capítulo 3 (Institucionalização) sejam partes constitutivas da história da noção de relação ao saber.

O capítulo 3, por sua vez, corresponde ao processo de institucionalização da noção, marcada pelo reconhecimento da relação ao saber enquanto noção e sua respectiva sistematização teórica considerando o desenvolvimento do que estamos propondo como *núcleo duro epistemológico*⁴.

Em termos gerais, essa parte pode ser entendida como uma resposta ao questionamento (1) especificado no refinamento de nossa problemática:

- qual o estatuto epistemológico da noção de relação ao saber?

Esse questionamento inclui tanto a questão dos fundamentos da origem, quanto à sistematização teórica da relação ao saber enquanto noção, isto é, a sua institucionalização.

Essa parte da tese é mais teórica e especulativa. Dessa maneira, do ponto de vista metodológico, consideramos algumas das orientações de Van der Maren (1996) acerca das pesquisas especulativas.

A primeira orientação diz respeito à constituição de um corpus de enunciados de base. Essa etapa consiste na seleção de enunciados teóricos sobre os quais as reflexões serão construídas. Em nosso caso, esse corpus foi referente a um conjunto de textos e obras que representam, conforme nosso entendimento, a institucionalização da noção de relação ao saber – seu núcleo duro epistemológico.

Ainda, no âmbito das pesquisas teóricas, verificamos que a análise conceitual é mencionada em diversos estudos (e.g. VAN DER MAREN, 1996; RAÏCHE e NOËL-GAUDREAU, 2008; GOHIER, 1998) como uma das maneiras de analisar um determinado corpus teórico. Em linhas gerais, esse tipo de análise tem como finalidade:

... encontrar o sentido e as possibilidades de aplicação de um conceito ou uma noção, identificando os constituintes do campo semântico desse conceito ou dessa noção e suas interações com outros campos (VAN DER MAREN, 1996, p. 139, tradução nossa).

⁴ Reconhecemos que estamos utilizando essa expressão inspirados pela ideia de 'núcleo duro' desenvolvida no programa de pesquisa lakatosiano. Não obstante, retomaremos essa questão nas considerações finais, ponderando sobre o sentido mais particular que estamos a considerar.

A análise conceitual apresenta uma grande variedade de modalidades. Considerando esse fato, optamos por realizar uma adaptação inspirada no esquema de Van der Maren (ibid.)⁵, associando elementos da leitura científica descritos por Cervo e Bervian (2002)⁶, conforme esquematizado na figura a seguir.

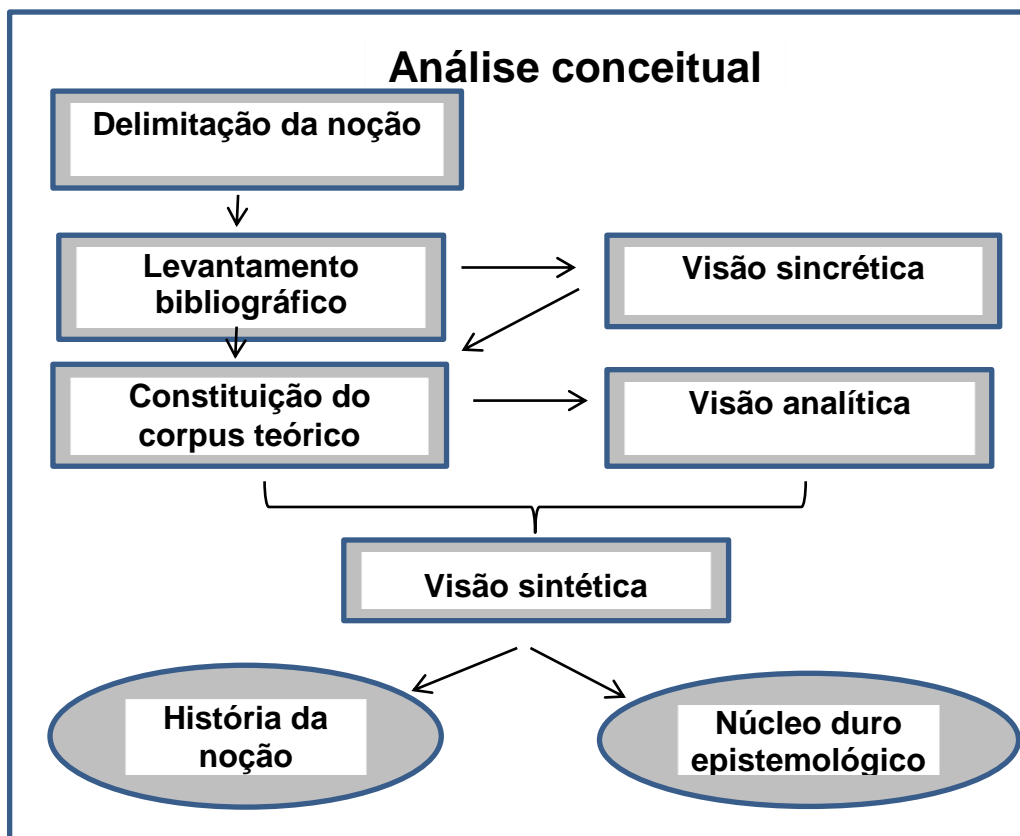


Figura 01 – Esquema da análise conceitual

Como pode ser observada no esquema acima, a primeira ação foi a delimitação da noção de relação ao saber. Nesse sentido, delimitamo-la no contexto da literatura científica. Em seguida, procedemos a um levantamento bibliográfico,

⁵ Anexo 03.

⁶ Esses elementos são organizados em três passos: visão sincrética, visão analítica e visão sintética. A visão sincrética corresponde à leitura de reconhecimento e à leitura seletiva. A visão analítica diz respeito à leitura crítico-reflexiva dos textos relacionados. A visão sintética, por sua vez, corresponde à leitura interpretativa, constituindo-se como a etapa final do método de leitura científica.

inicialmente, a partir de pesquisas randômicas⁷ em mecanismos de buscas⁸, sites de universidades, sites de grupos e/ou centro de pesquisas⁹, sites de pesquisadores¹⁰, sites especializados na divulgação e comercialização de produções científicas¹¹, contatos via e-mail solicitando artigos e livros a diversos pesquisadores¹², etc. Nesse processo, conseguimos levantar um considerável acervo de bibliografias a propósito da problemática da relação ao saber.

A esse acervo, foi realizada uma leitura de reconhecimento e uma leitura seletiva (visão sincrética) que nos permitiu identificar as abordagens teóricas da noção de relação ao saber e, assim, constituir um corpus teórico. Seguidamente, realizamos um estudo mais aprofundado por meio de uma leitura crítico-reflexiva de alguns textos selecionados (visão analítica). Por fim, realizamos uma leitura interpretativa (visão sintética) para produção de um texto síntese que conseguisse abordar a origem e a sistematização do núcleo duro epistemológico dessa noção. O produto desse processo de investigação está desenvolvido nos capítulos 1, 2, 3 e 4.

⁷ No sentido de não padronizadas.

⁸ Por exemplo: Google (www.google.com); Google acadêmico (www.scholar.google.com.br);

⁹ Por exemplo: <<http://cliniquedurapportausavoir.fr>> site da equipe de pesquisa « savoir, rapport au savoir et processus de transmission » de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

¹⁰ Por exemplo: Yves Chevallard <<http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/>>.

¹¹ Por exemplo: Éditions Harmattan <<http://www.editions-harmattan.fr/>>.

¹² Que gentilmente enviaram-me seus trabalhos - Cecilia Mornata - Université de Genève; Ahmed Chabchoub - Université de Tunis; Carl Winsløw - University of Copenhagen; Bernard Sarrazy - Université de Bordeaux; Marcelo Câmara dos Santos - Cap/UFPE; Luciana Santos - UFRPE;

CAPÍTULO 1
FUNDAMENTOS DA ORIGEM DA NOÇÃO DE
RELAÇÃO AO SABER

1. FUNDAMENTOS DA ORIGEM DA NOÇÃO¹³ DE RELAÇÃO AO SABER

Conforme Michel Caillot (CAILLOT, 2001) – um dos principais pesquisadores que utiliza e estuda a questão da relação ao saber no campo das Didáticas –, a origem da noção de relação ao saber é pouco clara. Uma vez que a noção de relação ao saber é o objeto central de nossa tese, sentimos a necessidade de eleger o estudo da origem dessa noção como um dos principais focos de nossa investigação.

Dessa maneira, esse capítulo corresponde às duas primeiras fases de desenvolvimento da noção de relação ao saber. A primeira tendo como referência o surgimento da expressão '*rapport au savoir*' na literatura científica. A segunda tendo como referência o movimento inicial de propagação dessa expressão na literatura científica.

Compreendemos essas fases como os fundamentos da origem da noção de relação ao saber. Em outras palavras, é o contexto envolvendo o surgimento da expressão na década de 1960 e sua propagação, principalmente na década de 1970, que desenvolverá a conjuntura e as condições que permitirão, na década de 1980, identificar a relação ao saber como noção e sua posterior institucionalização a partir de sua sistematização teórica.

1.1 Considerações iniciais

Conforme Mosconi (2005; 2008; 2010), a genealogia da noção de relação ao saber remete a duas fontes. Uma fonte psicanalítica e outra sociológica. Em Mosconi (2005), a autora destaca que a fonte psicanalítica está associada a Lacan, entre outros e, a fonte sociológica, respectiva ao trabalho de sociólogos, em particular, Marcel Lesne, associados ao setor da formação de adultos.

¹³ Reconhecemos que a maior parte dos trabalhos no Brasil sobre esse tema utiliza a expressão 'relação com o saber'. No entanto, em nosso trabalho, optamos pela utilização da expressão 'relação ao saber' por compreendermos ser mais próxima da expressão original '*rapport au savoir*'. Não obstante, em alguns casos específicos, utilizaremos a expressão 'relação com o saber', notadamente, na discussão da abordagem desenvolvida por Bernard Charlot e pela equipe ESCOL.

Já em Mosconi (2008), a autora ressalta que, do lado da Psicanálise, a genealogia se deve primeiramente a Lacan e em seguida a outros como Piera Aulagnier. Já do lado da Sociologia, a autora destaca a utilização da noção em Bourdieu e Passeron (em *La Reproduction* – 1970) e no decorrer da década de 1970 por outros sociólogos do setor da formação de adultos, de início do INFA¹⁴-CUCES¹⁵ de Nancy, destacando-se Marcel Lesne (em sua obra *Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF, 1977).

Laot (2009), por sua vez, desenvolve uma abordagem sócio-histórica na qual se propõe demonstrar “as contribuições dos ‘formadores de adultos’ na emergência dessa noção na metade dos anos 1960 e sua difusão no início dos anos 1970” (p.163).

Hatchuel (2005) e Blanchard-Laville (2013) apontam que a noção de relação ao saber emergiu a partir da década de 1960 em três campos distintos – da Psicanálise; da Sociologia Crítica; e da Formação de Adultos.

Charlot (2005, p. 36) explica que a expressão relação com o saber “*pode ser encontrada desde os anos 1960 e 1970 nos textos de psicanalistas, de sociólogos, bem como nos de um didático (sic) chamado Giordan*”. Em outro trecho, fundamentando-se em Beillerot (1989b), Charlot (ibid.) escreve que:

... a noção de relação com o saber emerge dos trabalhos de psicanalistas (Lacan, depois P. Aulagnier) e dos trabalhos de analistas de inspiração marxista dos sistemas de formação (B. Charlot, M. Lesne), com algumas raízes igualmente do lado da fenomenologia e dos formadores de adultos” (CHARLOT, 2005, p. 36).

Analisando a origem da noção de relação ao saber a partir do cenário acima descrito, pode-se chegar à compreensão de que essa origem é, realmente, pouco clara, como sinalizou Caillot (2001), ou permeada de ambiguidades. Tais ambiguidades podem ser em razão dos campos envolvidos (Psicanálise, Sociologia

¹⁴ Institut National pour la Formations des Adultes-INFA.

¹⁵ Centre de Universitaire de Coopération Économique et Sociale-CUCES.

e Formação de adultos) e da maneira como são mencionados os pesquisadores associados à genealogia da noção.

Com exceção de Caillot (2001), os demais trabalhos citados acima têm em comum o fato de utilizarem Jacky Beillerot (BELLEIROT, 1987; 1989) como referência em relação à sistematização da origem dessa noção.

Diversos outros trabalhos¹⁶ também pontuam a questão da origem da noção de relação ao saber a partir da utilização da expressão *rapport au savoir* na literatura científica (e.g. LÉONARDIS, LATERRASSE e HERMET, 2002; HEUBY, 2010; BEAUCHER, 2010; CROUZILLAS, 2006; BEAUCHER, BEAUCHER e MOREAU, 2013; CATEL, COQUIDÉ e GALLEZOT, 2002; SCHRAGER, 2011; BLANCHARD-LAVILLE et al, 2005; KALALI e VENTURINI, 2007; KALALI, 2007; CAILLOT, 2001; 2014; MILED, 2012; FERRARI, 2013).

A maior parte desses trabalhos também cita Beillerot (1989b) como principal referência. Dessa maneira, podemos concluir que Beillerot (ibid.), até o momento, é, além de pioneiro, o principal trabalho de sistematização da história da noção de relação ao saber.

Esse trabalho (BELLEIROT, 1989a), publicado como o capítulo 5 – *Le rapport au savoir: une notion en formation* – do livro ‘*Savoir et Rapport au Savoir: Elaborations Théoriques et Cliniques*’ (BEILLEROT et al, 1989), corresponde a um extrato da sua nota de defesa de tese *d’État* – ‘*Savoir et Rapport au Savoir: disposition intime et grammaire sociale*’ – defendida em 1987.

Em nossa compreensão, o respectivo trabalho destaca-se por sua riqueza e originalidade. O autor, ao colocar a relação ao saber como uma noção em formação, discute, por um lado, a origem e a evolução histórica dessa noção, considerando um período de duas décadas, após sua primeira utilização. Por outro lado, o texto também apresenta uma discussão aprofundada sobre questões acerca da noção de Saber e questões do campo da Psicanálise, como a pulsão e o desejo de saber.

¹⁶ Da literatura francófona. Na literatura brasileira que aborda a questão da relação ao saber, são raros os trabalhos que fazem alguma referência à genealogia dessa noção e, assim mesmo, os poucos que o fazem, limitam-se a uma pequena síntese encontrada no início do capítulo 1 – *Relação com o saber: questão antiga, noção nova* – do livro de Bernard Charlot - *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

1.1.1 A história da noção, conforme Beillerot (1989b)

Em linhas gerais, Beillerot (1989b) aponta o surgimento dessa noção na literatura científica na década de 1960, situando Jacques Lacan como o primeiro a utilizar o sintagma '*rapport au savoir*'. Em seguida, considerando duas décadas após esse surgimento, resume seu desenvolvimento em três subconjuntos.

O primeiro refere-se ao campo da Psicanálise, considerando a utilização pioneira nos trabalhos de Lacan e em trabalhos subsequentes de pesquisadores de inclinação lacaniana, como, por exemplo, Piera Aulagnier¹⁷. O segundo concerne à utilização da noção no campo da Sociologia, em particular, nos trabalhos de pesquisadores de inspiração marxista como, por exemplo, Bernard Charlot¹⁸ e Marcel Lesne¹⁹.

É importante ressaltar que Beillerot (1989b) cita a tese de Patrick Boumard²⁰ como um tipo de transição entre esses contextos, marcada, sobretudo, pela influência dos eventos de maio de 1968.

O terceiro subconjunto, por sua vez, diz respeito a trabalhos que, embora ligados eventualmente aos precedentes, apresentam uma distinção referente ao pensamento cristão. Assim, numa perspectiva ligada à fenomenologia, Beillerot (ibid.) cita os trabalhos de Paul Rostenne²¹ e Daniel Hameline²². O autor também inclui no terceiro subconjunto os trabalhos de pesquisadores sobre as práticas dos

¹⁷ AULAGNIER-SPAIRANI, P. Le désir de savoir dans ses rapports à la transgression, *L'Inconscient*, 1, janv. 1967, pp. 109-125

¹⁸ CHARLOT, B. Dis-moi ce que tu comprends, je te dirai ce que tu es. Apprentissage, pouvoir et rapport au savoir. *Education Permanente*, ° 47, 1979, pp. 5-21.

¹⁹ LESNE, Marcel. *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris: PUF, 1977, P. 35-36

²⁰ BOUMARD, Patrick. Le rapport au savoir: la libido sciendi et l'alibi docendi. Thèse de Doctorat de 3ème cycle. Université Paris 8, 1975.

²¹ ROSTENNE, Paul. *Limites et fondement de savoir*. G. Metafis. Ital., 15, 3, 1960, pp. 237-268.

²² HAMELINE, Daniel. *Du savoir et des hommes. Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire*. Paris: Gauthier-Villars, 1971, 258p.

professores e a formação de adultos, como, por exemplo, Bernadette Aumont (1979)²³ e Jean-Pierre Darré (1977)²⁴.

Embora a maior parte dos autores citados acima pode ser identificada em razão da utilização do sintagma '*rapport au savoir*', isso não fica evidente nos trabalhos de Rostenne (1960) e Hameline (1971). Buscamos, sem sucesso, ter acesso a esses trabalhos. No entanto, ao que parece, o trabalho de Rostene (ibid) é mais centralizado na questão do saber e o de Hameline nas reflexões acerca do saber e sobre o sujeito – sujeito de saber e o sujeito da educação. Dessa maneira, não temos evidência se estes autores utilizaram o sintagma '*rapport au savoir*'.

Outros autores também foram evocados por Beillerot (1989b) sem ficar claro se os mesmos teriam feito uso da noção de relação ao saber, levando-nos a acreditar que a intenção foi de apresentar alguns fundamentos acerca da noção.

Deste modo, na seção referente à história da noção, além de apontar a origem e aspectos de sua evolução histórica, esse autor abordou questões ligadas ao saber, ao sujeito, à noção de '*rapport à*', bem como transversalizando o estruturalismo e o marxismo.

Nessa perspectiva, foram mencionados autores como Foucault (ao qual é atribuído a origem da nova popularização acerca do termo saber) e Althusser (que utilizou a noção de '*rapport*' para definir a questão da ideologia). Outra menção importante a Althusser é sobre a busca pela conciliação do estruturalismo e sujeito²⁵.

Pontualmente, outros autores são citados, entre os quais, destacamos Gerard Mendel (principalmente quando Beillerot discute a relação entre a questão de relação ao saber e a relação à autoridade) e Claude Lefort (acerca da dimensão simbólica do saber).

²³ AUMONT, Bernadette. Que nous dit l'échec sur ler rapport au savoir?. *Education Permanente*, nº 47, 1979, pp. 53-58.

²⁴ DARRE, Jean Pierre. Le grand 'magic' savoir, *Education Permanente*, nº 39-40, 1977. pp. 23-41.

²⁵ Lacan também é mencionando nessa perspectiva.

1.2 Contribuindo com a sistematização dos fundamentos da origem da noção de relação ao saber

A consulta à literatura que aborda a origem da noção de relação ao saber pode, às vezes, conduzir a uma compreensão pouco clara, como sinalizou Caillot (2001), ou permeada de ambiguidades, como apontamos anteriormente.

Nesse sentido, compreendemos esse capítulo como uma ‘abordagem sócio-histórica’ acerca da noção de relação ao saber, tal como o trabalho desenvolvido por Laot (2009). Conforme essa autora, a abordagem ‘sócio-histórica’ se dá enquanto método histórico, comportando, também, uma dimensão arqueológica (inspirada em Foucault, 1966).

Especificamente, a autora situou seu estudo não apenas na noção enquanto ferramenta conceitual, mas sobretudo, no contexto de sua apropriação e, conseqüentemente, de sua utilização, considerando um grupo social (no caso, os formadores de adultos) e um período (referente à segunda metade da década de 1960) específicos.

Em nosso caso, vamos considerar diversos trabalhos como objeto de estudo para que possamos reconstruir e/ou reorganizar a leitura acerca da origem da noção de relação ao saber.

Nesse sentido, destacamos os trabalhos que abordam especificamente (e.g. BEILLEROT, 1989b; HATCHUEL, 2005 – cap. 1; LAOT, 2009; VERCELLINO, 2014) e os que relatam de maneira sintética (e.g. MOSCONI, 2005; 2008; 2009; CHARLOT, 2000; 2005) a origem/genealogia/história da noção de relação ao saber. Além disso, também utilizamos em nosso estudo algumas das referências originais, nas quais a noção emerge (e.g. LACAN, 1966; BOURDIEU e PASSERON, 1970; dossiê ‘*Le Rapport au Savoir*’ – *Revue Éducation Permanente*, (47), janvier, 1979).

A partir desse cenário, tentaremos contribuir com a sistematização do ponto de vista sócio-histórico, considerando as possíveis ambiguidades como leituras que podem ser tomadas como complementares, em relação ao contexto da origem da noção de relação ao saber.

Nossa opção, em relação à maneira de organizar a origem da noção de relação ao saber, será discutir, num primeiro momento, a emergência dessa noção

nos campos da Psicanálise e Sociologia. Isso se justifica em razão de que tudo indica que a noção surge nesses dois campos de maneira inédita, sem quaisquer evidências de a mesma ter sido importada de um campo a outro.

Em seguida, consideramos a utilização da noção nos campos da Formação de Adultos e da Didática das Ciências como um movimento de propagação dessa noção.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que, embora a noção de relação ao saber tenha sido utilizada no campo da Formação de Adultos (metade da década de 1960) antes de surgir no campo da Sociologia (considerando como referência a obra *La Reproduction*, de 1970), as evidências apontam que sua utilização não foi autônoma, mas sim importada do campo Psicanalítico.

Argumentamos esse fato tomando como referência o estudo desenvolvido por Laot (2009, p. 165)²⁶ no qual ela ressalta explicitamente que a expressão relação ao saber, “forjada a partir da caneta do psicanalista Jacques Lacan, foi exportada em 1966 à Nancy”. É importante compreender que quando a autora se refere que a noção foi exportada à Nancy, está considerando que a expressão, forjada por Lacan, foi retomada por pesquisadores do *Institut National pour la Formation des Adultes* (INFA).

1.2.1 A origem da noção de relação ao saber: entre psicanálise e sociologia

A maior parte dos trabalhos que abordam ou fazem alguma referência à história da noção de relação ao saber na literatura científica reconhecem sua origem nas décadas de 1960 e 1970 e filiação teórica emergindo paralelamente no campo da Psicanálise (num primeiro momento) e da Sociologia (em seguida).

Em nossa opinião, esse é o eixo central da origem – o DNA ou o *big bang* – da noção de relação ao saber. Essa dupla origem e inserção nesses dois campos foi, primeiramente, evidenciada por Jacky Beillerot que, ao defender em 1987 sua

²⁶ Vale ressaltar que esse trabalho voltou-se especificamente para a emergência e utilização da noção no campo da Formação de Adultos.

tese de *doctorat d'État*, intitulou sua nota de defesa como “Saber e Relação ao Saber: disposição íntima e gramática social”²⁷.

Nesse sentido, a relação ao saber de um sujeito envolve: uma dimensão psíquica singular – associada à dinâmica do contexto familiar e caracterizada por aspectos conscientes e inconscientes (imaginários e fantasmáticos) do psiquismo do sujeito. Assim, compreende o desejo, ou mesmo a paixão pelo saber, mas também a inibição e o desejo de não saber; uma dimensão social – em razão do mesmo (o sujeito) estar também inserido em um contexto sociocultural que envolve sua inscrição em uma dinâmica socioinstitucional e sócio-histórica (pois o contexto cultural se situa em um determinado momento histórico) (MOSCONI, 2010; 2008; 2005). Portanto, a relação ao saber é uma “‘disposição íntima’ que se constitui em função de uma ‘gramática social’” (BEILLEROT, 1989b apud MOSCONI, 2010, p. 19, tradução nossa).

Charlot (2005)²⁸, por sua vez, também defende essa dupla origem argumentando que não há indicativo algum que aponte que o termo tenha sido importado de uma área para outra. Além disso, continua o autor, a noção de relação ao saber foi forjada nesses campos em problemáticas completamente diferentes.

1.2.1.1 A genealogia da relação ao saber no contexto da Psicanálise

Beillerot (ibid) aborda a questão da relação ao saber como uma noção em formação e, nessa direção, apresenta um histórico acerca da sua utilização²⁹ na literatura científica. A partir de pesquisas bibliográficas, ele atribui a origem da utilização do sintagma *‘rapport au savoir’* à Lacan. Esse argumento é reforçado através de uma investigação considerando 816 referências do século XX, na língua francesa, na qual foi verificado que essa expressão não havia sido anteriormente utilizada por nenhum autor.

²⁷ BEILLEROT, Jacky. *Savoir et rapport au savoir: disposition intime et grammaire sociale*, Thèse de doctorat, Sciences de l'Éducation, université Paris-Descartes, 1987.

²⁸ Nota de rodapé 4.

²⁹ Utilização do sintagma *‘rapport au savoir’*.

Nessa perspectiva, a primeira utilização identificada do termo '*rapport au savoir*' (relação ao saber) foi no contexto da Psicanálise, em 1960, no texto 'Subversão do sujeito e dialética do desejo'³⁰. Em 1965, esse termo é retomado por Lacan no texto '*La Science et la vérité*' (BEILLEROT, *ibid.*). Portanto, para Beillerot (*ibid.*), Lacan é considerado o primeiro a utilizar a noção de relação ao saber.

Considerando o teor dos contextos nos quais o sintagma '*rapport au savoir*' é utilizado por Lacan, podemos dizer que, no primeiro (conferência no congresso em Royaumont), a expressão é utilizada acerca da pertinência do sujeito em Filosofia, notadamente, a partir de Hegel. Hatchuel (2005) argumenta que o sintagma foi utilizado, nessa ocasião, para questionar a postura do filósofo.

O termo não apresenta, aparentemente, uma definição explícita. Porém, ao analisarmos o trecho – “[...] *Le résumer ainsi à l'intérêt de nous présenter une médiation aisée pour situer le sujet: d'un rapport au savoir*” (extraído de BEILLEROT, *op. cit.*, p. 167) –, compreendemos que essa relação ao saber é denotada como uma mediação para situar o sujeito. Na continuação, Lacan pontua a ambiguidade de tal relação como sendo a mesma que revela os efeitos da Ciência no universo contemporâneo.

Para Lacan, a questão do saber, essencialmente, é semelhante à questão do desejo, bem como da consciência desse desejo (HATCHUEL, 2005). De fato, Beillerot (1989b) explica, nessa perspectiva, que o sentido da relação ao saber em Lacan corresponde à passagem de um interesse que não se sabe a um interesse que se sabe. Em outras palavras, a passagem da condição de sujeito que deseja um objeto, mas não tem consciência desse desejo, a um sujeito consciente de seu desejo. Assim, consciente do seu desejo, o sujeito produz “um saber de seu desejo e um saber da maneira na qual se produz o saber como dependente do objeto do desejo” (BEILLEROT, 1989b, p. 168, tradução nossa). Beillerot (*ibid.*) elucida, ainda, que tal relação permanece ambígua em consequência do saber e do não saber seu desejo.

Para Léonardis, Laterrasse e Hermet (2002), nessa ocasião, Lacan reintroduz o sujeito colocando a relação ao saber como elemento constitutivo de seu ser. Conforme Diaz (2008), nesse contexto, Lacan “opõe, então, o sujeito clássico a um

³⁰ Conferência proferida no “*Colloque philosophique international*, Royaumont, 19-23 de setembro de 1960” e posteriormente publicada em: LACAN, Jacques. *Ecrits*. Paris: Le Seuil, 1966, 793p.

sujeito em fading deduzível da obra freudiana” (p. 37). Conforme essa autora, o texto (Subversão do sujeito – Lacan, 1960), portanto, pode ser entendido como “uma crítica demolidora ao sujeito da psicologia, ou a toda suposta ciência que se rege por um critério da unidade do sujeito” (DIAZ, *ibid.*, p. 37).

No segundo contexto (texto *la Science et la vérité* – 1965), Lacan (1965) discute acerca do sujeito na Psicanálise, bem como sua correlação ao sujeito da ciência inaugurado por Descartes, colocando em evidência a questão da ruptura entre Freud e Jung. De maneira especial, tal ruptura se dá quando Jung tenta reestabelecer um sujeito dotado de profundidades. Deste modo, o termo profundidades, no plural, é justamente para denotar “um sujeito composto por uma relação ao saber, relação esta dita arquetípica (...)” (LACAN, 1965, p. 858, tradução nossa).

Contrariamente à relação arquetípica proposta por Jung, Lacan (*ibid.*) ressalta que, para a Psicanálise, “a relação ao saber nada mais é senão pontual e evanescente, e que tem seu momento inaugural com o cogito cartesiano” (PRADO, 1999, p. 64).

Conforme Prado (*ibid.*), isso é ratificado quando Lacan, em outro momento³¹ de sua construção teórica, define que “o sujeito não é jamais senão pontual e evanescente, pois ele só é sujeito por um significante, e para outro significante” (p. 64). A autora argumenta que pontual e evanescente, como significantes extraídos da elaboração de Lacan, referem-se não apenas à particularidade do sujeito para a Psicanálise. Assim, tais significantes são também referentes à sua relação ao saber.

Além da utilização da noção por Lacan, Beillerot (1989b) ressalta os trabalhos desenvolvidos por pesquisadores seguindo a corrente lacaniana. No campo da Psicanálise propriamente dita, destaca-se Piera Aulagnier. Para Rochex (2006), essa autora é, sem dúvida, quem mais utilizou a noção de relação ao saber no campo da Psicanálise.

Em 1967, essa autora utilizou a expressão em um texto³² abordando a problemática do desejo. Conforme Hatchuel (2005), esse texto tinha como questão

³¹ Seminário *Encore* – 1975.

³² AULAGNIER-SPAIRANI, Piera. Le désir de savoir dans ses rapports à la transgression. *L’Inconscient*, 1, janv, 1967. pp. 109-125.

central a criação e a impossibilidade do ser humano se reproduzir identicamente. Em 1971, Piera Aulagnier³³ aborda a noção de relação ao saber no contexto envolvendo a questão da mentira e do não-saber e, também, as consequências decorrentes da descoberta da criança no que concerne ao fato de sua mãe não saber tudo (HATCHUEL, 2005).

Em uma perspectiva um pouco diferente da anterior, mas ainda inspirada em um ponto de vista psicanalítico, a noção também é aplicada no contexto do campo pedagógico. Assim, a noção é utilizada para descrever fenômenos do campo educativo e escolar, em particular, criticando o comportamento dos agentes e o funcionamento das instituições (BEILLEROT, 1989b; HATCHUEL, 2005). Os trabalhos de François Gantheret (1969)³⁴, Claude Rabant (1976)³⁵ e Janine Filloux (1974)³⁶, portanto, são destacados por Beillerot (1989b) e Hatchuel (2005) como exemplos dessa aplicação da noção (inspirada em um ponto de vista psicanalítico) no contexto da Educação e da Escola.

Como já foi discutido na subseção 1.1.1, Patrick Boumard e Daniel Hameline são mencionados por Beillerot (1989b) no quadro da história da noção de relação ao saber. Patrick Boumard é situado na transição para o segundo subconjunto enquanto que Daniel Hameline é situado no terceiro subconjunto, referente à corrente de pensamento cristão. Hatchuel (2005), por sua vez, situa esses dois autores na história da noção de relação ao saber na parte referente aos psicanalistas. Assim, Hatchuel (ibid) explica que Daniel Hameline ao falar 'do saber e dos homens' está questionando o sujeito do saber, bem como o sujeito da educação enquanto que Patrick Bourmard teria se inspirado tanto na Psicanálise quanto na sociologia crítica em sua tese de doutorado.

³³ CASTORIADIS-AULAGNIER, Piera. *Le rapport du sujet au savoir*. Séminaire du 10 de mai 1971, dactylographié, 1971.

³⁴ GANTHERETE, Françoise. Le rapport au savoir, *Partisans*, 50, déc. 1969, pp. 61-71.

³⁵ RABANT, Claude. Désir de savoir et champ pédagogique. Dans *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*. Paris: Epi, 1976, t.1, pp. 121-125

³⁶ FILLOUX, Janine. *Du contrat pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail*. Paris: Dunod, 1974, 362p. Em especial o sub-capítulo "le rapport au savoir" que demonstra que a demanda que estrutura o ato de ensino está condicionada ao fato de a demanda do professor ser, antes de tudo, uma demanda de submissão à sua pessoa no sentido de detentora do saber (cf. HATCHUEL, 2005).

Por fim, apesar de Jacques Lacan ser reconhecido como o primeiro a utilizar o sintagma *rapport au savoir* na literatura científica, vale ressaltar que essa expressão não é mencionada em seu ‘índice bibliográfico de conceitos principais’³⁷ (BEILLEROT, 1989b; HATCHUEL, 2005). Sobre esse ponto, Laot (2009) argumenta que a utilização dessa expressão por Lacan foi bastante moderada. Dessa maneira, a noção de relação ao saber não teve um papel central nos ensinamentos de Lacan (LAOT, 2009) nem alcançou, no campo da Psicanálise, a celebridade da noção de *sujeito suposto saber* ou mesmo de *sujeito dividido por seu inconsciente*³⁸ (HATCHUEL, 2005).

1.2.1.2 A genealogia da noção de relação ao saber no contexto da Sociologia

Beillerot (1989b) cita o campo da Sociologia na genealogia da noção de relação ao saber no segundo subgrupo. Assim, a noção de relação ao saber após emergir na Psicanálise, surge também nos trabalhos de pesquisadores de inclinação marxista.

Beillerot (ibid) enfatiza, num primeiro momento, a popularização da “auto-sócio-construção do saber” pelo Grupo Francês de Educação Nova (GFEN)³⁹. Em seguida, Beillerot (ibid) cita Charlot (1979)⁴⁰ que, ligado ao GFEN, teria utilizado a noção e que, em outra ocasião, Charlot (1982)⁴¹ desenvolveu a ideia de relação social ao saber. Por fim, ainda nesse contexto, Beillerot (ibid.) destaca o trabalho de

³⁷ Index raisonné des concepts majeurs.

³⁸ Sujet divise (par son inconsciente).

³⁹ Groupe Français d'Education Nouvelle. Conforme Beillerot (1989b), Charlot (1979) estaria ligado ao movimento dos eventos de maio de 1968.

⁴⁰ CHARLOT, Bernard. Dis-moi ce que tu comprends, je te dirai ce que tu es. Apprentissage, pouvoir et rapport au savoir. *Education Permanente*, ° 47, 1979, pp. 5-21.

⁴¹ CHARLOT, Bernard. Je serais ouvrier comme papa, alors à quoi ça sert d'apprendre?. Echec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir. Dans GFEN, *Quelles pratiques pour une autre école?*; Paris-Tournai: Casterman, 1982, pp. 135-136.

Lesne (1977)⁴² que apresenta uma definição acerca da relação ao saber no contexto do trabalho pedagógico e da formação de adultos.

Beillerot (1989b) não menciona Bourdieu e Passeron no contexto da genealogia da noção de relação ao saber. Jacky Beillerot (com a colaboração de sua equipe *Savoir et rapport au savoir* - CREF) continuou a organizar a bibliografia acerca da noção de relação ao saber em uma 'coleção de fichas de empregos contextualizados da noção de relação ao saber'⁴³.

Conforme Charlot (2000/2005)⁴⁴, Bourdieu só é citado uma única vez (particularmente, o seu livro *La Noblesse d'État* de 1989) nessa coleção organizada por Beillerot e sua equipe. Dessa maneira, Charlot (ibid.) reivindica que, aos autores citados por Beillerot (1989b), seria necessário acrescentar também Bourdieu e Passeron (1970).

Charlot (2000) explica que foi relendo recentemente a obra *A reprodução*⁴⁵ que descobriu que Bourdieu e Passeron haviam intitulado como 'Linguagem e relação à linguagem' uma seção dessa obra na qual utilizaram as expressões 'relação à linguagem', 'relação à cultura' e relação à linguagem e ao saber'⁴⁶.

Ben Abderrahman (2000) tenta sintetizar os vários campos de pesquisa nos quais estão situados os trabalhos acerca da noção de relação ao saber. Entre esses campos, o autor cita o da pesquisa sociológica. Nesse campo, citando como referência Bourdieu (1965), a abordagem da relação ao saber corresponde à relação à cultura.

⁴² LESNE, Marcel. Travail pédagogique et formation d'adultes. Paris: PUF, 1977, P. 35-36.

⁴³ *Recueil de fiches d'emplois contextualisés*. Conforme Rinaudo (2002) essa coleção teve quatro edições em impressas (éditions papier) e depois foi disponibilizada on line em 1992 no site da Université Paris X-Nanterre sendo regularmente atualizada uma vez por mês (pelo menos até a data desse trabalho - 2002). O endereço <<http://www.u-paris10.fr/cref/savoirs/depart.htm>> disponibilizado pelo autor não está mais em uso.

⁴⁴ CHARLOT, Bernard. La problématique du rapport au savoir: question ancienne, notion nouvelle. In: CHABCHOUB, Ahmed - *Rapports aux savoirs et apprentissage des Sciences*. Tunis-ATRD, 2000. pp. 13-23. Esse texto foi reproduzido em língua portuguesa em CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: Questões para educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005. (capítulo 1 – A problemática da relação com o saber – pp. 35-47).

⁴⁵ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit, Paris, p. 279, 1970.

⁴⁶ *Rapport au langage, rapport à la culture, rapport au langage et au savoir* (CHARLOT, 2000, p. 14).

Desse modo, Ben Abderrahman (ibid.) explana que Bourdieu (1965) pensa em termos de 'reprodução', de 'herdeiros' e de 'transmissão' de um capital cultural. Assim, "as diferenças escolares entre crianças correspondem às diferenças sociais entre os pais" (BEN ABDERRAHMAN, 2000, p. 187). Consequentemente, a relação ao saber do aluno referente ao fracasso ou sucesso escolar é determinada pela relação ao saber da família.

É importante ressaltar que na bibliografia do trabalho de Ben Abderrahman (ibid.) não encontramos a referência respectiva a Bourdieu (1965). No entanto, aparecem duas outras obras (*Les héritiers*⁴⁷ e *La Reproduction*) de Bourdieu em co-autoria com Passeron.

1.2.1.2.1 Contribuições para a compreensão da genealogia da noção no campo da Sociologia

Considerando essas observações que atualizam a história da noção a partir de Beillerot (1989b), acreditamos que a fonte sociológica da genealogia da noção de relação ao saber pode ser situada em três momentos.

O primeiro corresponde à década de 1960, sendo marcado pela utilização da expressão '*rapport à*' nos trabalhos de autores de inspiração marxista (em especial, Althusser) e nos trabalhos de Sociólogos pós-estruturalistas (em especial Bourdieu e colaboradores) sem, contudo, utilização explícita do sintagma '*rapport au savoir*'.

O segundo momento corresponde, especificamente, ao ano de 1970 em razão da primeira utilização do sintagma '*rapport au savoir*' (na expressão *rapport au langage et au savoir*) no campo da Sociologia ter acontecido na obra '*La reproduction*' (BOURDEIU e PASSERON, 1970).

O terceiro momento se dá, principalmente, na década de 1970 até meados da década de 1980. A referência desse momento é a utilização do sintagma '*rapport au savoir*' por sociólogos de inspiração crítica, em particular, Bernard Charlot e Marcel Lesne.

⁴⁷ BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *Les héritiers*. Ed. Minuit, 1966.

Dessa maneira, tentaremos ensaiar uma discussão⁴⁸ abordando, de maneira sucinta, alguns aspectos relacionados aos contextos situados no panorama acima descrito.

1.2.1.2.1.1 Primeiro momento

A década de 1960 é marcada pela multiplicação e diversificação da utilização da noção de *'rapport à'*⁴⁹. É nesse contexto que Beillerot (1989b) argumenta que autores de inspiração marxista, mesmo não utilizando o sintagma *'rapport au savoir'*, desenvolveram um sentido próximo da noção de relação ao saber ao utilizarem a expressão *'rapport à'*. É o caso de Louis Althusser, mencionado anteriormente, que fez uso dessa expressão em seu ilustre texto⁵⁰ para definir a questão da ideologia.

Nesse sentido, embora Althusser coloque a questão da ideologia em termos de saber imaginário (*savoir imaginaire*) e relação imaginária (*rapport imaginaire*), Beillerot (1989b) esclarece que essa relação imaginária é uma relação ao mundo social real e não ao saber. De fato, pelo que compreendemos, Althusser utilizou a expressão *'rapport à'* e até o termo *'savoir'* em seu trabalho ao abordar a questão da ideologia. No entanto, o modo que *'rapport à'* e *'savoir'* foram utilizadas parece não correlacionar os dois termos.

Alguns trabalhos de Pierre Bourdieu também poderiam ser incluídos nessa perspectiva, destacando-se o uso de expressões como *'rapport à la culture'* e *'rapport au langage'*. Nesse sentido, Laot (2009) ressalta que Bourdieu, Passeron e Saint-Martin (1965) utilizaram a expressão de *'rapport au langage'* colocando em

⁴⁸ Tomaremos como referência em nossa discussão os trabalhos de Laot (2009), Hatchuel (2005) e Beillerot (1989b). Analisamos, também, a seção 'Linguagem e relação à linguagem' da obra *'La reproduction'* de Bourdieu e Passeron (1970), na qual utilizaram as expressões 'relação à linguagem', 'relação à cultura' e 'relação à linguagem e ao saber'.

⁴⁹ A expressão *'rapport au monde'*, por exemplo, já era utilizada há bastante tempo nos escritos filosóficos, em especial, nos referentes à fenomenologia (LAOT, 2009). É possível encontrar em Beillerot (1989b) uma discussão mais específica sobre o sentido dessa expressão - "Qu'est-ce qu'un rapport à...?" (BEILLEROT, 1989b, pp. 174-177).

⁵⁰ ALTHUSSER, Louis. *Idéologie et appareils idéologiques d'État. (Notes pour une recherche).* Article originalement publié dans la revue *La Pensée*, no 151, juin 1970. In ouvrage de Louis Althusser, *Positions* (1964-1975), pp. 67-125. Paris : Les Éditions sociales, 1976, 172 p.

evidência que a relação à linguagem adquirida em determinado meio social introduz um 'mal-entendido'. Esse mal-entendido diz respeito ao favorecimento, na relação pedagógica, dos estudantes das classes sociais mais altas.

Essa relação à linguagem – relação às palavras; saber dizer – é enfatizada em paralelo com a relação à cultura em Bourdieu (1966) (LAOT, 2009). A questão da relação à cultura teria sido explicada por Bourdieu (ibid) na seguinte nota do texto '*L'école conservatrice*':

No centro da definição mais tradicional de cultura está sem dúvida a distinção entre o conteúdo da cultura (no sentido subjetivo da cultura objetiva internalizada) ou se quiserem, o saber, e a modalidade característica da posse desse saber, que faz toda a significação e todo o valor. O que o filho herda de um meio culto, não é apenas uma cultura (no sentido objetivo), mas certo estilo de relação a esta cultura que deriva precisamente do modo de aquisição dessa cultura (BOURDIEU, 1966, p. 338 apud LAOT, 2009, p. 167, tradução nossa).

Conforme Laot (ibid.), Bourdieu (ibid.), ao discutir acerca da relação à cultura (cf. citação acima), aborda a questão da relação ao saber de maneira bastante próxima.

Ainda, no que concerne a questão do '*rapport à la culture*', Hatchuel (2005) ressalta que essa noção é bastante presente na obra '*Les héritiers*' de Bourdieu e Passeron (1966) e, além disso, também estaria de alguma maneira presente em todos os seus primeiros trabalhos.

Dessa maneira, compreendemos ter sido pertinente a posição de Ben Abderrahman (2000), mencionado anteriormente, ao discutir que abordagem da noção de relação ao saber, no campo da sociologia, estaria associada à Bourdieu. Dessa maneira, tem a ver com a noção de relação à cultura e, portanto, estaria inserida em um contexto envolvendo as questões de reprodução, de herança e de transmissão de um capital cultural.

1.2.1.2.1.2 Segundo momento

Além do que já foi discutido sobre a década de 1960, é importante considerar que o contexto sócio-histórico da França, nessa época, é também marcado pela abertura do ensino secundário a todos. O cenário de livre acesso é confrontado com a questão do insucesso escolar. Em outras palavras, havia uma ilusão de que o acesso a todos pudesse garantir o igual sucesso (BERNARDIN, 2003).

Como consequência desse cenário, surge a noção de fracasso escolar que vai ser inicialmente explicada com a teoria dos 'dons'. Assim, o fracasso escolar é entendido como efeito de uma característica do indivíduo. Contudo, essa teoria não explica a razão dos dons, bem como deixa de fora a questão de que a distribuição do fracasso escolar na população se dá partir de um viés que se revela social (CHARLOT, 1999).

É nesse contexto da década de 1960 que se desenvolvem os trabalhos de Bourdieu (alguns em colaboração, especialmente, com Jean Claude Passeron) que discutimos na seção anterior e que culmina, em 1970, na obra '*La reproduction*' em 1970. Dessa maneira, é importante destacar que, apesar de Bourdieu⁵¹ ter utilizado amplamente expressões derivadas de '*rapport à*' (por exemplo, *rapport au langage*; *rapport à la culture*)⁵² na década de 1960, é apenas em '*La reproduction*' que a expressão '*rapport au savoir*' pode ser, de fato, identificada no campo da Sociologia.

A teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron (1970), do ponto de vista da Sociologia crítica, pode ser entendida como uma resposta à questão do fracasso e à teoria dos dons. A explicação, nessa direção, passa a colocar a ênfase num cenário marcado pela reprodução das desigualdades sociais no contexto escolar.

Deste modo, as injustiças sociais são transformadas em desigualdades escolares pelo próprio sistema educativo. Tais injustiças, dessa maneira, acabam sendo perpetuadas, substituindo-se os privilégios do nascimento pelos privilégios do mérito certificado pela escola (BERNARDIN, 2003).

⁵¹ Essa referência à Bourdieu deve incluir, além de seu trabalho Bourdieu (1966), outros realizados com colaboração, como Bourdieu, Passeron e Saint-Martin (1965) e Bourdieu e Passeron (1966).

⁵² Inclusive com sentido próximo ao de relação ao saber, conforme discutimos na subseção anterior.

A questão da cultura, e da relação à cultura, bem como da linguagem, e da relação à linguagem, assumem um papel central nessa conjuntura de reprodução das desigualdades sociais no contexto escolar.

Uma leitura rápida no capítulo 2 – ‘*Tradition lettrée et conservation sociale*’ – do livro ‘*La reproduction*’ de Bourdieu e Passeron (1970), permitiu-nos perceber que a questão da relação ao saber está fortemente presente, notadamente, associada às expressões ‘relação à linguagem’, ‘relação à linguagem e ao saber’, e ‘relação à cultura’. Em alguns trechos específicos, é possível evidenciar como essas expressões estão inscritas no domínio sociológico, de maneira especial, nas dimensões institucional, histórica e cultural.

Na página 143, Bourdieu e Passeron (1970) destacam que o ensino transmite também um estilo. Em outras palavras, um tipo de relação à língua e à cultura. A transmissão desse estilo, por sua vez, está relacionada a um tipo de herança histórica e sociocultural dos colégios jesuítas que marca a tradição humanista.

Sem pretender a exaustividade, destacamos alguns trechos nos quais é possível ilustrar proximidades da problemática da relação ao saber na utilização de expressões derivadas de ‘*rapport à*’ (especialmente, *rapport au langage* e *rapport à la culture*). Ilustraremos, também, a diversidade de variações e adjetivações que acompanham a utilização dessas expressões.

Bourdieu e Passeron (1970, p. 145, tradução nossa) argumentam que “não podemos adquirir uma língua sem adquirir ao mesmo tempo uma relação à linguagem”. Esse trecho é contundente, em nossa compreensão, no que diz respeito à proximidade de sentido da expressão “relação à linguagem” (*rapport au langage*) com a noção de relação ao saber. Essa proximidade torna-se evidente, especialmente, quando se coloca em paralelo com o trecho “não há saber sem uma relação do sujeito com esse saber” (CHARLOT, 2000, p. 63) que é, sem dúvida, um dos trechos da obra de Charlot mais citados por outros pesquisadores.

A expressão ‘relação à linguagem’ é, frequentemente, utilizada em quase todo o texto (capítulo 2 da obra *La reproduction*). No entanto, é possível identificar

algumas variações derivadas, como ‘relação à linguagem escolar’⁵³ e ‘relação escolar à língua escolar’⁵⁴.

No primeiro caso, destacam-se as variações da ‘relação à linguagem escolar’ que podem ser, por exemplo, relação reverencial ou emancipada, tensa ou solta, embaraçada ou familiar, enfática ou moderada, ostentatória ou comedida (BOURDIEU e PASSERON, 1970, p. 146, tradução nossa). Tais variações, nessa perspectiva, são associadas à distância do domínio prático da linguagem (transmitida na primeira educação⁵⁵) ao domínio simbólico exigido pela escola e acabam por serem marcas distintivas da posição social do locutor (daquele que fala).

No segundo caso, a expressão ‘relação escolar à língua escolar’ é utilizada para se referir à oposição entre dois tipos de relação à linguagem que estão relacionados à oposição de dois modos de aquisição do domínio verbal. Assim, a ‘relação escolar à língua escolar’ está associada a um modo de aquisição exclusivamente escolar e se diferencia, por sua vez, do modo de aquisição por familiarização, capaz apenas de produzir o domínio prático da língua e da cultura (BOURDIEU e PASSERON, 1970).

É possível identificar, também, em uma mesma página (p. 156), a utilização das expressões ‘relação à cultura’ e ‘relação escolar à cultura’. Outro tipo de variação diz respeito às expressões compostas como ‘relação à linguagem e à cultura’ que se repetem, pelo menos, nas páginas 156, 159 e 162 e, particularmente, ‘relação à linguagem e ao saber’, na página 153.

A relação à linguagem e ao saber que está envolvida na primazia dada às palavras e as manipulações literárias das palavras constituem, para o corpo docente, a maneira mais econômica, porque é a mais conforme à sua formação passada, para se adaptar às condições institucionais do exercício do professor e, em particular, à morfologia do espaço educativo e de estrutura social pública (BOURDIEU e PASSERON, 1970, p. 153, tradução nossa).

⁵³ Ver página 146;

⁵⁴ Ver página 150;

⁵⁵ *Prime éducation*.

Embora não tenhamos conseguido fazer uma análise pormenorizada, acreditamos que é apenas nessa expressão – ‘relação à linguagem e ao saber’ – que se identifica o termo ‘saber’ compondo juntamente com a noção de ‘relação à’. Não obstante, em nosso entendimento, a aproximação de sentido respectivo à noção de relação ao saber parece ser mais evidente quando os autores discutem a questão da relação à linguagem e relação à cultura do que quando utiliza o termo saber junto da expressão ‘relação à’. Portanto, compreendemos que a expressão ‘relação à linguagem e ao saber’ corresponde, principalmente, ao uso diversificado que esses autores fazem da noção de ‘relação à’.

1.2.1.2.1.3 Terceiro momento: propagação da noção

O terceiro momento, como já foi mencionado, corresponde à utilização do sintagma *‘rapport au savoir’* por sociólogos⁵⁶ de inspiração crítica (militantes do marxismo), em particular, Bernard Charlot e Marcel Lesne. Dessa maneira, também corresponde ao segundo subconjunto sugerido por Beillerot (1989b), conforme já discutimos na seção 1.1.1.

A referência a Marcel Lesne corresponde ao seu texto *‘Travail pédagogique et formation d’adultes’* publicado em 1977. É nesse texto que o autor utiliza a noção de relação ao saber e elabora uma de suas primeiras definições.

A relação ao saber concerne às concepções e às opções relativas aos conteúdos que veiculam todo ato de formação: saber no sentido amplo do termo e recobrando a habitual trilogia dos saberes, saber-fazer e saber-ser, bem como todas as formas da imaginação pedagógica (saber tornar-se, saber se situar e mesmo aprender a aprender...) maneira de agir, de pensar ou de perceber, conhecimentos do tipo científico, econômico ou político... Essa relação ao saber pode ser concebida tanto como uma relação com o saber compartilhado de certa maneira por toda a sociedade que deve colocar em relação os diferentes depositários, quanto como uma relação de produção pessoal do saber por apropriação das construções teóricas emprestadas da sociedade sábia para favorecer as rupturas e as

⁵⁶ Ou sócio-formadores, como se refere Charlot (1992).

construções no universo pessoal do conhecimento. (LESNE, 1977 apud BEILLEROT, 1989b, pp. 170-171, tradução nossa).

Conforme Laot (2009), Lesne (1977) propõe nessa obra um '*mise à plat*' (revisão) da noção de relação ao saber, tornando-a autônoma no que diz respeito à noção de relação ao poder. Assim, as práticas de formação poderiam ser tomadas em duas perspectivas, sendo uma a partir da perspectiva da relação ao saber e outra a partir da relação ao poder.

Apesar de tal operacionalização poder ser compreendida como uma ação de clarificação dessa noção, ao mesmo tempo, argumenta Laot (2009), destituiu uma parte consubstancial e central que a dotava de uma profundidade teórica (permitindo a articulação de diferentes relações em uma única relação). Consequentemente, a perda de parte de sua complexidade transformou a noção de relação ao saber em uma espécie de chave de "leitura dos diferentes estilos pedagógicos, modos de apropriação dos saberes [...], mas que parece aplicar-se a quaisquer que sejam as 'pessoas em formação' [...]" (LAOT, 2009, p. 178).

Dessa maneira, pelo que compreendemos na argumentação da autora, é como se a condição dessas pessoas em formação seria a de "entidades abstratas concebidas como elementos de uma transação (a formação)" (LAOT, *ibid.*, p. 178).

A referência a Bernard Charlot, no desenvolvimento da noção de um ponto de vista da Sociologia, é acompanhada de sua identificação junto ao marxismo e ao Grupo Francês de Educação Nova-GFEN, bem como do fato de sua definição acerca da relação social ao saber (BEILLEROT, 1989b; HATCHUEL, 2005; CROUZILLAS, 2006; BROS, 2009).

Hatchuel (2005) explica que, em certo momento, o *acesso de todos ao saber* teria se tornado a tese *oficial* da militância marxista sem, contudo, levar em conta o 'como' esse acesso poderia ser feito.

É a partir desse cenário que autores como Bernard Charlot, por exemplo, rompem com essa linha *oficial* e assim retomam a noção de relação ao saber, considerando os problemas encontrados por alunos de meio popular como problemática para compreensão dos mecanismos de reprodução (HATCHUEL, *ibid.*).

Beillerot (1989b) faz uma dupla referência a Bernard Charlot. Num primeiro momento ligando-o ao GFEN que popularizou o movimento acerca da “auto-socio-construção do saber” (BEILLEROT, *ibid.*, p. 170) apontando como referência Charlot (1979) e, num segundo momento, remetendo a referência a Charlot (1982), atribui-lhe o desenvolvimento da ideia de ‘relação social ao saber’ como sendo...

O conjunto de imagens, as expectativas, os juízos que dizem respeito ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, sobre a disciplina ensinada, sobre a situação de aprendizagem e sobre si mesmo (CHARLOT, 1982 apud BEILLEROT, 1989b, p. 170, tradução nossa).

Esse episódio específico da referência à definição da relação social ao saber por Bernard Charlot tem sido acompanhado de alguns equívocos em sua interpretação. Alguns trabalhos (e.g. HATCHUEL, 2005; CROUZILLAS, 2006; BROS, 2009) atribuem essa definição à Charlot (1979). Hatchuel (*ibid.*), por exemplo, aponta, especificamente, que a definição supracitada foi desenvolvida por Bernard Charlot em 1979 em um de seus “primeiros artigos sobre o saber na revista *Éducation permanente*” (HATCHUEL, *ibid.*, p. 23).

Crouzillas (2006) segue a mesma linha de Hatchuel (*ibid.*) ficando evidente que o mesmo se fundamenta nessa autora. Bros (2009), além de apontar a definição em questão remetendo-a a Charlot (1979), ainda indica a página, no caso, a página 135.

A referência a Charlot (1979), citada por Beillerot (1989b) e Hatchuel (2005), corresponde ao artigo “*Dis-moi ce que tu comprends, je te dirais ce que tu es: apprentissage, pouvoir et rapport au savoir*” publicado na revista *Éducation Permanente*.

Crouzillas (2006) e Bros (2009) atribuem a definição acima mencionada a Charlot (1979), porém, em nenhuma das duas teses, essa referência aparece nas respectivas bibliografia.

De fato, acreditamos ser um equívoco remeter a definição de ‘relação social ao saber’ a Charlot (1979). Ao analisarmos esse texto, verificamos que o autor utiliza bastante a noção de relação ao saber, contudo, sem desenvolvê-la em termos de

definição. Esse equívoco se tornou indubitável quando identificamos que o próprio Bernard Charlot⁵⁷ afirma que em 1982⁵⁸ realizou a respectiva definição.

Em uma nota de rodapé, Charlot (2005), em esclarecimento motivado pela indicação de Beillerot (1989b) como um dos pioneiros no desenvolvimento da noção, ressalta que trabalhou a questão da relação ao saber em textos (voltados principalmente para às Matemáticas) de 1977 e 1978. No entanto, o autor acredita ter utilizado apenas a partir de 1979 no livro *'l'École aux enchères'*, escrito em colaboração com Madeleine Figeat. Nesse livro, foram utilizadas as expressões 'relação com a linguagem' e 'relação com o saber', que teriam sido motivadas, conforme Charlot (2000; 2005), a partir de um trabalho de Noëlle Bisseret⁵⁹.

Ao analisarmos o referido trabalho, Bisseret (1975), não identificamos a utilização do sintagma *'rapport au savoir'*. A expressão *'rapport au langage'* aparece apenas uma vez quando a autora discute a questão das relações de poder constituírem a linguagem de classe em oposições, nas quais um mesmo referente dá sentido. Assim, a Bisseret (ibid.) se referindo a Bourdieu e Boltanski (1975)⁶⁰ esclarece que, para esses autores, as oposições nas práticas da linguagem “se reduzem às diferenças na relação à linguagem (seja objeto de um jogo abstrato da realidade, seja ferramenta de uma prática) ou ainda às diferenças de ordem estilística” (BISSERET, 1975, p. 265, tradução nossa).

Nessa conjuntura, considerando que Bernard Charlot admite que utilizou essa noção (no caso, relação à linguagem) a partir do trabalho de Bisseret (1975) e essa autora, por sua vez, utilizou-a fazendo referência a Bourdieu e Boltanski (1975), podemos supor, mesmo que indiretamente, que as primeiras utilizações da noção de relação ao saber por Bernard Charlot mantêm alguma ligação com os trabalhos de Pierre Bourdieu. Esse fato é bastante emblemático já que Charlot (2005), em uma

⁵⁷ Charlot (2000), especificamente, na página 80.

⁵⁸ CHARLOT, Bernard. Je serais ouvrier comme papa, alors à quoi ça sert d'apprendre?. Echec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir. Dans GFEN, *Quelles pratiques pour une autre école?*; Paris-Tournai: Casterman, 1982, pp. 135-136.

⁵⁹ BISSERET, Noëlle. Classes sociales et langage: au-delà de la problématique privilège/handicap. *L'Homme et la Société*, v. 37, n. 1, p. 247-270, 1975. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/homso_0018-4306_1975_num_37_1_1609>.

⁶⁰ BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. Le fétichisme de la langue », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 4, 1975, pp. 2-33.

nota de rodapé (nota 3), explica que foi justamente por insatisfação com a teoria da Reprodução que ele se interessou a trabalhar na direção de uma teoria da relação ao saber.

Como discutimos nessa seção, a noção de relação ao saber emerge de maneira independente⁶¹ no campo da Sociologia no ano de 1970, em Bourdieu e Passeron (1970). Considerando o período que se segue como propagação do uso dessa noção, os autores Bernard Charlot e Marcel Lesne são mencionados como sociólogos que também a utilizaram na década de 1970. No entanto, é importante ressaltar que o próprio Bernard Charlot, em Charlot (1992), se refere a si mesmo e ao Marcel Lesne como pertencentes ao campo das Ciências da Educação mais do que ao campo da Sociologia, propriamente dita. Ainda, conforme Charlot (ibid.), a noção de relação (social) ao saber foi utilizada por Charlot e Lesne na década de 1970 em uma perspectiva mais heurística do que demonstrativa.

1.2.2 Da propagação da noção de relação ao saber e sua transferência para os campos da Formação de Adultos e da Didática das Ciências

Conforme temos discutido, a noção de relação ao saber, considerando suas primeiras utilizações na literatura científica, emerge nos campos da Psicanálise – na década de 1960, a partir de Lacan – e da Sociologia – no ano de 1970 na obra ‘*La Reproduction*’, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron.

Ao abordar a história dessa noção, Beillerot (1989b, p. 173) se refere aos formadores de adultos como “os veículos sociais da noção de ‘relação ao saber’”. Compreendemos que essa posição reconhece a genealogia da noção do campo da Psicanálise e sua propagação para outro campo. De fato, como já mencionamos na seção anterior, Laot (2009) ratifica essa posição, argumentando que a noção foi retomada no campo da Formação de Adultos a partir da Psicanálise.

⁶¹ Considerando que a noção já havia surgido no campo da Psicanálise na década de 1960, em trabalhos de Lacan, sendo retomada por pesquisadores de influência lacaniana.

Além desse movimento, podemos dizer que algo semelhante acontece no campo das Didáticas, uma vez que, conforme Charlot (2000; 2005), a noção foi utilizada na década de 1970 em trabalhos da Didática, especificamente, a partir de André Giordan. No entanto, o contexto no qual se deu essa utilização é pouco claro, não sendo possível identificar se a noção foi importada a partir da Psicanálise (referência em Lacan), da perspectiva da Sociologia (referência em Bourdieu e Passeron) ou mesmo do próprio movimento de propagação dessa noção.

1.2.2.1 Utilização da noção de relação ao saber no campo da Formação de Adultos

Diversos trabalhos (e.g. BEILLEROT, 1989b; BLANCHARD-LAVILLE, 2013; CHARLOT, 2005; HATCHUEL, 2005; LAOT, 2009) relatam o campo da Formação de Adultos no cenário da genealogia da noção de relação ao saber. Em alguns desses trabalhos, Blanchard-Laville (2013) e Hatchuel (2005), por exemplo, argumenta-se que essa noção emerge, quase ao mesmo tempo, nos campos da Psicanálise, da Sociologia e da Formação de Adultos.

Em nossa compreensão, como temos discutido, consideramos que a noção emerge independentemente nos campos da Psicanálise e Sociologia. Nesse sentido, essa noção não teria emergido nos campos da Formação de Adultos e das Didáticas. Portanto, sua utilização nesses campos procederia mais de um movimento de propagação, por meio da transferência ou importação da noção a partir de outro campo (Psicanálise) e, desse modo, não corresponderia a uma genealogia independente.

Ao discutirmos a história da noção conforme Beillerot (1989b), na seção 1.1.1 da presente tese, ressaltamos que esse autor organiza o desenvolvimento da noção, considerando um período de 20 anos, em três subconjuntos⁶². Os formadores de

⁶² O primeiro referente aos pesquisadores de influência lacaniana; o segundo respectivo aos sociólogos de inspiração marxista; o terceiro correspondendo a uma corrente fenomenológica ligada ao pensamento cristão e, ainda nesse subgrupo, acrescenta também, a contribuição dos professores e, especialmente, dos formadores de adultos que descobriram a noção a partir de suas práticas.

adultos foram situados no terceiro subgrupo, sendo citados, nessa direção, os trabalhos de Bernadette Aumont (1979)⁶³ e Jean-Pierre Darré (1977)⁶⁴.

Além desse trabalho de Beillerot (1989b), contamos com um trabalho sintético de Hatchuel (2005) e outro mais aprofundado desenvolvido por Laot (2009). Considerando que boa parte das questões levantadas por Hatchuel (ibid.) estão contempladas em Laot (2009), optamos por apresentar uma síntese das principais ideias e cenários a partir do trabalho de Laot (ibid.). Outro fato importante em relação à propagação da noção no campo da Formação de Adultos corresponde a um dossiê especial (edição 47) intitulado '*Le rapport au savoir*' da revista *Éducation Permanente*, publicado em janeiro de 1979.

O trabalho de Laot (2009) corresponde a um estudo realizado na literatura especializada, em documentos de arquivos e produtos pedagógicos dos anos 1960, em especial, enfatizando o ano de 1966, além da realização de entrevistas com depoimentos de sujeito específicos.

A investigação da autora não se restringiu à noção de relação ao saber enquanto ferramenta conceitual. Dessa maneira, seu foco foi a investigação da apropriação e utilização dessa noção por um grupo social específico – os formadores de adultos.

O contexto sócio-histórico, por sua vez, considera a atuação desse grupo em duas instituições – CUCES e INFA – de Nancy em um determinado período, no caso, a partir da segunda metade da década de 1960. Nesse sentido, esse trabalho desenvolve-se como uma abordagem sócio-histórica, comportando, também, uma dimensão arqueológica (no sentido foucaultiano).

Conforme Laot (2009), a problemática que subtende a aparição da noção no campo da Formação de Adultos envolve tanto o debate acerca do estatuto do saber em si mesmo quanto o debate referente à relação pedagógica, no qual estão inscritas as dimensões de poder, de autoridade e de legitimidade.

⁶³ AUMONT, Bernadette. Que nous dit l'échec sur le rapport au savoir?. *Éducation Permanente*, nº 47, 1979, pp. 53-58.

⁶⁴ DARRE, Jean Pierre. Le grand 'magic' savoir, *Éducation Permanente*, nº 39-40, 1977. pp. 23-41.

Além das questões que permeiam a problemática do saber⁶⁵ dos adultos em formação, tanto a crítica, da postura dos formadores de adultos face ao saber, quanto os conflitos, entre as equipes do INFA e do CUCES, são apontados como propulsores para o surgimento da temática da relação ao saber nesse campo.

Nessa conjuntura, a primeira vez que a noção de “relação ao saber” é identificada no campo da Formação de Adultos é justamente no quadro das discussões do CUCES-INFA, na ocasião de um seminário interno sobre o estudo das relações e das complementariedades entre as duas instituições. Desse modo, a noção surge na seguinte nota de Claude Lefort, na ocasião, pesquisador do INFA.

Nada pode ser dito de sério sobre a formação em ausência de uma reflexão sobre as relações dos sujeitos ao formador, sobre sua relação ao Saber que se espera que mantenha e sobre a relação do próprio formador a seu próprio saber e aos outros (LEFORT, 1966, pp. 3-4 apud LAOT, 2009, p. 176, tradução nossa).

Conforme seu próprio testemunho⁶⁶, Claude Lefort teria assistido ao seminário de Lacan e, provavelmente, a expressão teria sido escutada nessa ocasião, ou seja, a partir do próprio Lacan (cf. LAOT, 2009).

De acordo com Laot (ibid.), Claude Lefort questionava o projeto do INFA referente à elaboração de uma teoria da formação. Dessa maneira, Lefort reconhecia que o formador é quem detém e transmite um saber. No entanto, esse formador também induz os outros a conhecerem seu próprio desejo de formação. Assim, caso a questão da autoridade não seja colocada como um ponto chave, não seria possível a elaboração de uma teoria da formação. É em relação ao estudo do fenômeno da autoridade que esse autor propôs que se recorresse à Psicanálise.

O que está sendo colocado em pauta, portanto, é a questão do inconsciente, em particular, a questão da transferência e contratransferência, no contexto da formação (na relação formador-formando). Com algumas exceções de formadores

⁶⁵ É importante ressaltar que a autora destaca o fato da questão do saber dos adultos ser estudado sobre todas as costuras. Dessa maneira, florescem as diferentes tipologias dos saberes, como por exemplo, ‘saber fazer’ e ‘saber ser’. No entanto, considerando alguns escritos do INFA, o saber que dá legitimidade, em 1968, é a questão do ‘saber poder’.

⁶⁶ A partir de uma entrevista em novembro de 1998 – conforme nota 20 de Laot (2009).

que simpatizam, de maneira isolada, com essa proposta, a Psicanálise não foi “considerada como pertinente, nem pelo INFA, nem pelo CUCES, para esclarecer os problemas da formação” (LAOT, 2009, p. 177, tradução nossa). Por essa razão, Laot (ibid., p. 177), referindo-se a Claude Lefort, sublinha que a noção de relação ao saber surge no CUCES-INFA a partir “de um pesquisador muito atípico, não obstante um autêntico autor”.

De fato, o enredo que acompanha o surgimento da noção no quadro do CUCES-INFA é bastante peculiar. De início, a noção advém junto à tentativa de inserir bases psicanalíticas no contexto da Formação⁶⁷ de Adultos, porém, a Psicanálise não desperta o interesse nessas instituições. No entanto, apesar desse desinteresse pelas bases psicanalíticas, pode-se considerar a noção de relação ao saber como uma pequena semente lançada por Lefort no campo da Formação de adultos.

Assim, em 1968, dois anos depois, essa semente inicia um processo de crescimento e expansão sendo utilizada nos textos de muitos pesquisadores e formadores do INFA e CUCES (cf. LAOT, 2005). É importante ressaltar que os eventos de maio de 1968 e a crítica sobre a relação saber-poder provavelmente tiveram influência nessa evolução.

Dessa maneira, mesmo não relatando todas as utilizações da noção nos textos do CUCES-INFA, uma vez que eles são numerosos, Laot (ibid.) exemplifica alguns desses, como por exemplo, Lafargue (1966, p. 110), Ranjard (Ballier & al., 1969, p. 208, Thesmar (1970, p. 335), Fritsch (1971, *sommaire détaillé*) utilização ao pé da letra. Outros autores também teriam utilizado variações, tais como, ‘*relation avec le savoir*’, ‘*rapport avec le savoir*’, ‘*relations à la connaissance, à la culture, au langage*’; ou mesmo declinações do tipo ‘*le rapport à l’école*’ ou ‘*à la formation*’.

Conforme Laot (2009), a partir da bibliografia organizada por Beillerot sobre o tema ‘saber e relação ao saber’, é possível verificar que a noção (expressão literal) vai sendo utilizada gradualmente na década de 1970 em títulos de obras ou artigos. No entanto, cabe destacar que é com Marcel Lesne, como já discutimos na seção anterior, que a noção é desenvolvida de maneira mais aprofundada, acompanhada de uma definição.

⁶⁷ “A formação é também uma ação com e sobre o inconsciente” (BERCOVITZ, 1968) – Conforme Cf. nota número 20 de Laot (2009)

Outro ponto que merece ser mencionado como um dos principais eventos que acompanham o desenvolvimento da noção de relação ao saber – em sua propagação na década de 1970 no campo da Formação de Adultos – corresponde à publicação de um dossiê da revista *Éducation Permanente* (número 47 de janeiro de 1979), cujo título foi precisamente '*Le rapport au savoir*'. Conforme Laot (2009), esse evento inaugura uma nova fase referente à expansão e à diversificação dessa noção.

Ao analisarmos, mesmo de maneira superficial, esse dossiê, foi possível evidenciar algumas considerações que, em nossa compreensão, merecem ser ressaltadas. Esse número da revista é composto pelos seguintes artigos:

- *Dismoi ce que tu comprends, je te dirais ce que tu es: apprentissage, pouvoir et rapport au savoir* (Bernard Charlot);

- *Contre la promotion individuelle, une alternative collectiviste: avec cinq propositions et des perspectives de recherche* (Jean-Pierre Darré);

- *Le savoir: rapport et appropriation* (Jacky Beillerot);

- *Que nous dit l'échec sur le rapport au savoir?* (Bernadette Aumont);

- *Expressions mathématiques et expression en Mathématiques* (Michel Bruston);

- *Les besoins langagiers et l'apprentissage de l'autonomie: vers une nouvelle définition du rôle du formateur à l'anglais langue seconde, pour le traitement des besoins linguistiques* (Jacqueline Schilissinger);

- *La grève, hors la loi de la formation: production, appropriation de savoir à travers une lute – la greve des producteurs de lait em 1972* (Pierre Barge);

Desses artigos, apenas o de Bernadette Aumont é citado por Beillerot (1989b). No entanto, apesar da expressão '*rapport au savoir*' estar literalmente no título do artigo, não encontramos evidências de sua utilização no corpo do texto. Apesar desse dossiê temático sobre a relação ao saber contar com um artigo de Jean-Pierre Darré, Beillerot (ibid.) não o cita, fazendo menção apenas ao trabalho anterior, Darré (1977)⁶⁸. Sobre Darré (1979), não identificamos, nesse artigo, a

⁶⁸ Conforme já citado anteriormente.

expressão ‘rapport au savoir’ ao pé da letra. Apenas observamos que o mesmo utilizou algumas vezes a expressão ‘*relations au savoir*’ sendo que, em uma dessas, a expressão foi combinada com o termo *autorité* (*relations au savoir et l’autorité*).

Acreditamos, assim como Laot (2009), que esse dossiê é marco de uma nova fase de desenvolvimento da noção de relação ao saber. Em nossa opinião, o ponto mais significativo dessa nova fase é o fato de esse dossiê contar com a participação dos dois autores, Jacky Beillerot e Bernard Charlot⁶⁹, que num futuro próximo serão os principais responsáveis pela sistematização teórica dessa noção.

Em Charlot (1979), a noção é bastante utilizada de uma maneira heurística, tal como Charlot (1992) mencionou anteriormente acerca da maneira como utilizava essa noção na década de 1970. Uma dessas utilizações demonstra as ideias que de algum modo acompanharam a sistematização teórica que esse autor desenvolverá num futuro próximo.

Por exemplo, na página 6, Charlot (1979) chama a atenção para o fato de se levar em consideração o sentido que o saber apresenta para o formando. Desse modo, esse autor fala de dois tipos de relação ao saber que se sucedem sem se integrar no contexto da formação. De um lado, a questão da compreensão intelectual do saber. Do outro, a questão do sentido profissional e social.

O que nos chama a atenção é que, já nesse texto, Bernard Charlot aborda a relação ao saber envolvendo a questão do saber enfatizando o sentido social e profissional em referência ao sujeito, nesse caso, o formando. Assim, compreendemos que essa visão é próxima de uma das primeiras definições que esse autor, em colaboração com Elisabeth Bautier e Yves Rochex, apresenta para a noção de relação ao saber: “Uma relação de sentido, e então de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (CHARLOT, BAUTIER e ROCHEX, 1992, p. 29).

O artigo assinado por Jacky Beillerot na revista *Éducation Permanente* de janeiro de 1979 (BEILLEROT, 1979), por sua vez, abordou a questão do saber do ponto de vista da relação e apropriação⁷⁰. Conforme esse autor, as expressões

⁶⁹ Além de participarem desse dossiê temático como autores, Jacky Beillerot e Bernard Charlot também compuseram o comitê de redação.

⁷⁰ Conforme o título: *Le savoir: rapport et appropriation*.

'*appropriation*' e '*rapport*' se tornaram evidentes a partir de 1968, especialmente, pela difusão psicanalítica.

De maneira geral, Beillerot (1979) vai construindo sua discussão sobre o saber e sobre o ato de aprender questionando a imagem dominante que posiciona o saber como objeto exterior e, portanto, a ser conquistado. Assim, coloca em destaque o fato do saber não poder ser definido apenas como conteúdo, mas sim como conteúdo em uma relação ou nas relações. Nessa perspectiva, a relação ao saber envolve, também, a relação ao outro e à totalidade uma vez que aprender alguma coisa sempre diz respeito a "alguma coisa com ou com alguém" (BEILLEROT, 1979, p. 47).

Se, por um lado, a filiação ao campo das ideias psicanalíticas é facilmente observada nesse respectivo artigo, por outro, Beillerot (1979) reconhece que as dimensões realmente psicológicas da relação ao saber "não existem fora da estrutura das relações sociais" (p. 50). Portanto, Beillerot (ibid.) ressalta que a relação ao saber, como caso particular da relação social, torna-se também uma relação de poder.

Em nossa opinião, compreendemos que já, nesse artigo, Jacky Beillerot considera a dupla inscrição – psicanalítica e sociológica – da natureza da relação ao saber que, posteriormente, em 1987, seria sistematizada na nota de defesa de sua tese *d'État* que foi intitulada, como já mencionamos em outra seção, de '*savoir et rapport au savoir: disposition intime et grammaire sociale*'.

Considerando que Beillerot (1989b) aponta os formadores de adultos como os veículos sociais da noção de relação ao saber, ratificamos essa posição argumentando que parece ser nesse contexto da formação de adultos, que a noção de relação ao saber é evocada pela primeira vez tanto de um ponto de vista psicanalítico quanto sociológico.

1.2.2.2 Utilização da noção de relação ao saber no campo das Didáticas

O campo das Didáticas geralmente não é citado em trabalhos (e.g. BEILLEROT, 1989b; HATCHUEL, 2005; LAOT, 2009) nos quais a história da noção

de relação ao saber é abordada. No entanto, Charlot (2000/2005) aponta que essa noção “pode ser encontrada desde os anos 1960 e 1970 nos textos de psicanalistas, de sociólogos, bem como nos de um didático (*sic*) chamado Giordan” (p. 36)⁷¹.

Dessa maneira, a noção de relação ao saber teria sido excepcionalmente retomada pela Didática, uma vez que aparece nos trabalhos de André Giordan (1977⁷²; 1978⁷³). Cruzillas (2006) também afirma que, em um texto de 1977, Giordan introduz essa noção no campo da Didática das Ciências e da Psicologia social da aprendizagem.

Nessa perspectiva, a noção é utilizada para evocar a “atitude de possuidores que os professores e os alunos podem ter face ao saber” (GIORDAN, 1977 apud CROUZILLAS, *ibid*, p. 12, tradução nossa⁷⁴). Tal obra, conforme Cruzillas (*ibid.*), desenvolve-se em pauta de trabalhos posteriores de Giordan (alguns em colaboração, de maneira especial, com Gérard de Vecchi) acerca de uma transmissão não autoritária do saber.

Com a finalidade de sugerir uma possível inserção do campo da Didática, juntamente com a Sociologia e Psicanálise como campos nos quais se origina a noção de relação ao saber, procuramos compreender melhor a maneira como Giordan utilizou a noção de relação ao saber na década de 1970. No entanto, não conseguimos ter acesso aos trabalhos citados por Charlot (2005) e Cruzillas (2006).

Mesmo assim, procedemos pesquisando na rede associações entre os termos ‘André Giordan’ e ‘*rapport au savoir*’. Deparamo-nos com grande quantidade de informações e com dificuldades de avançar objetivamente na construção desse cenário.

⁷¹ É importante ressaltar que no próprio trecho no qual Charlot (2005) cita Giordan, está sendo relatado um estudo sistemático realizado por Jacky Beillerot. Na nota 2, Charlot (2005) credita esse estudo sistemático na seguinte referência: Cf. J. Beillerot. *Savoir et Rapport au savoir*. Bibliographie (Université Paris X, déc. 1992) e *Le Rapport au savoir, Recueil de fiches d'emplois contextualisés, op. cit.*

⁷² GIORDAN André, DE VECCHI Gérard, *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*, Delachaux et Niestlé, 1987.

⁷³ GIORDAN, A. Pour une éducation scientifique: changer le rapport de l'élève au savoir. *Raison présente*, n. 41, 1977; GIORDAN, A. *Quelle éducation scientifique pour quelle société?*. PUF, 1978.

⁷⁴ Attitude de possédants que les enseignants et les enseignés peuvent avoir vis-à-vis du savoir.

Avançamos apenas no sentido de compreender que a noção de relação ao saber acompanha a trajetória acadêmica de André Giordan, sendo frequentemente mencionada em entrevistas, textos diversos do autor e, até mesmo, em sua autobiografia.

Em linhas gerais, a partir das leituras que realizamos, não conseguimos identificar uma direção que nos permitisse afirmar que a utilização da noção de relação ao saber por André Giordan fosse autônoma e independente tal como aconteceu na década de 1960 e 1970 nos campos da Psicanálise e Sociologia.

É importante ressaltar que o próprio Charlot (2005), que menciona a utilização da noção de relação ao saber por Giordan na década de 1970 no campo da Didática, faz uma ressalva pontuando que, na área da Didática, a noção (o autor fala em conceito) só teria sido realmente abordada na década de 1990, após o trabalho de autoria de Yves Chevallard em 1989⁷⁵.

Apesar desse fato, acreditamos que a questão da origem da utilização da noção de relação ao saber e o contexto da Didática constituem um cenário que ainda pode ser mais bem aprofundado em outras ocasiões. Não obstante, compreendemos, nessa conjuntura, a utilização pontual no contexto da Didática das Ciências inserido na fase de propagação da noção de relação ao saber, tal como aconteceu, de maneira mais notável, no campo da Formação de Adultos.

⁷⁵ CHEVALLARD, Yves. *Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*, IREM d'Aix-Marseille, 1989.

CAPÍTULO 2

HISTÓRIA DA NOÇÃO DE RELAÇÃO AO SABER: PROPOSTA DE UMA LEITURA ALTERNATIVA

2. HISTÓRIA DA NOÇÃO DE RELAÇÃO AO SABER: PROPOSTA DE UMA LEITURA ALTERNATIVA

A história, genealogia ou origem da noção de relação ao saber é tratada, ou mencionada, em diversos trabalhos na literatura científica (BEILLEROT, 1989b; LAOT, 2009; HATCHUEL, 2005; CHARLOT, 2000; 2005; MOSCONI, 2005; 2008; 2010; BLANCHARD-LAVILLE, 2013; LÉONARDIS, LATERRASSE e HERMET, 2002; HEUBY, 2010; BEAUCHER, 2010; CROUZILLAS, 2006; BEAUCHER, BEAUCHER e MOREAU, 2013; CATEL, COQUIDÉ e GALLETZOT, 2002; SCHRAGER, 2011; BLANCHARD-LAVILLE et al, 2005; KALALI e VENTURINI, 2007; KALALI, 2007; CAILLOT, 2001; 2014; MILED, 2012; FERRARI, 2013).

No entanto, desses trabalhos, apenas Beillerot (1989b) e Laot (2009), em nosso entendimento, podem ser apontados como tendo contribuição efetiva na sistematização da história dessa noção.

Beillerot (ibid.) pode ser considerado o trabalho pioneiro e fundamental sobre o tema da história da noção de relação ao saber. Assim, os demais trabalhos utilizam esse autor como referência principal ao mencionarem ou tratarem da história dessa noção.

Em relação ao trabalho de Laot (ibid.), como ela mesma explica, a finalidade foi retomar a genealogia da noção iniciada por Jacky Beillerot⁷⁶, demonstrando a contribuição dos formadores de adultos. Portanto, aborda a noção de um ponto vista sócio-histórico.

No capítulo 3, buscamos estabelecer os fundamentos da origem da noção de relação ao saber a partir da sistematização da fase de surgimento da expressão '*rapport au savoir*' e da fase de propagação da mesma. Por um lado, retomamos o trabalho pioneiro de Beillerot (1989b) buscando complementá-lo, revisando algumas possíveis lacunas. Por outro lado, evidenciamos algumas ambiguidades na literatura que trata ou menciona a história da noção através da apropriação (no sentido de síntese e relato) do trabalho desenvolvido por Beillerot (1989b).

⁷⁶ No caso, ela cita Beillerot (1987), que corresponde a *thèse d'État* desse autor.

Geralmente, os trabalhos que citamos que mencionam ou tratam a questão da história, genealogia ou origem da noção de relação ao saber, o fazem apenas considerando essas duas fases (surgimento e propagação da expressão).

2.1 Considerações gerais sobre a leitura alternativa: o argumento e nossa pretensão

Reconhecemos que no decorrer de todo o capítulo 3 nos referimos à relação ao saber como noção, expressão e sintagma. A razão de utilizarmos essas múltiplas terminologias diz respeito ao fato dessa ser uma característica da maior parte dos trabalhos que, de alguma maneira, abordaram ou mencionaram a genealogia, história ou origem da noção de relação ao saber.

Acreditamos que essa condição pode gerar alguma imprecisão. Por essa razão, propomos que nessas primeiras fases (Surgimento e Propagação) – capítulo 3 – seja mais adequada a utilização do termo “expressão” para se referir à questão da utilização do sintagma *‘rapport au savoir’*.

Nesse sentido, a leitura alternativa, que argumentamos nesse capítulo, reivindica, antes de tudo, evidenciar uma pequena distinção em relação ao surgimento da “expressão” e ao surgimento da “noção”. Obviamente que não deixamos de compreender o surgimento da expressão como parte do surgimento da noção.

Em nossa opinião, o que levou a relação ao saber ser nomeada como ‘noção’ em formação – na década de 1980 – corresponde tanto ao conjunto de utilizações da expressão *‘rapport au savoir’* na literatura científica a partir da década de 1960, quanto à dinâmica dos contextos e dos campos nos quais a expressão foi evocada.

Dessa maneira, ratificamos nossa posição de que a noção de relação ao saber não surge na década de 1960. Portanto, como temos discutido, o surgimento da expressão e sua propagação inicial podem ser compreendidos como os fundamentos da origem da noção, e não a origem em si.

Acreditamos que os contextos nos quais a expressão surge, carrega um substrato que permite identificar alguma ideia sobre a relação ao saber, mais como fenômeno do que enquanto noção. Logo, o que está em jogo é o fato de que o atributo de noção, conceito ou teoria envolve outros processos além do surgimento e propagação da expressão.

Considerando essa conjuntura, propomos que o relato da história da noção seja reconstruído considerando duas partes distintas, mas complementares entre si. Assim, a leitura alternativa acerca da história da noção de relação ao saber compreende as duas seguintes partes: ‘fundamentos da origem’ e ‘institucionalização da noção’.

A parte referente aos fundamentos da origem da noção de relação ao saber compreende tanto o ‘surgimento’ quanto a ‘propagação da expressão’ ‘*rapport au savoir*’ na literatura científica, notadamente, nas décadas de 1960 a 1980.

Embora essa parte dos fundamentos corresponda ao capítulo anterior (capítulo 1) de nossa tese, compreendemos que são necessários alguns ajustes para afinar a questão dos fundamentos da origem a essa proposta de leitura alternativa.

Propomos, assim, uma releitura que recapitula e sintetiza o capítulo 3, por um lado, mas que permita adicionar, entre outras coisas, ênfase na causalidade e casualidade do surgimento da expressão e considerações sobre o contexto sócio-histórico, por outro lado.

A outra parte constitutiva da leitura alternativa acerca da história da noção de relação ao saber, como já foi mencionado, trata da institucionalização da relação ao saber como noção. Nesse sentido, envolve as questões do reconhecimento da relação ao saber como noção e do desenvolvimento do núcleo duro epistemológico.

Esse núcleo duro epistemológico, nada mais é, senão, as abordagens da relação ao saber a partir das suas principais teorizações, ao se tornar problemática de pesquisa na área de Ciências da Educação, no geral e, em particular, no campo das Didáticas.

Para que possamos discutir de maneira mais partiuar a problemática da institucionalização da relação ao saber como noção, resolvemos não abordá-la no

presente capítulo. Portanto, o próximo capítulo (capítulo 3) será especificamente sobre essa questão.

Por essa razão, esclarecemos que a leitura alternativa que estamos propondo inicia nesse capítulo e se completa com o próximo. Em outras palavras, no presente capítulo apresentamos apenas a releitura do capítulo 1 – surgimento e propagação da expressão '*rapport au savoir*' – enquanto que a institucionalização, considerando o reconhecimento e o desenvolvimento do núcleo duro epistemológico da noção, será explorada no capítulo que se segue (capítulo 3).

2.2 Releitura do capítulo 1: surgimento e propagação da expressão '*rapport au savoir*'

Em razão da densidade das discussões desenvolvidas no capítulo 1, optamos por apresentar, nesse capítulo, uma síntese focando no surgimento e propagação da expressão '*rapport au savoir*' na literatura científica.

A densidade das discussões desenvolvidas no capítulo 1 se deve à tentativa de avançar nos pontos que poderiam encaminhar a um cenário de falta de clareza, como apontou Caillot (2001), ou de ambiguidades, como também apontamos no início do capítulo.

Dessa maneira, a síntese do capítulo 1, que desenvolvemos na presente seção, pretende contribuir na direção de apresentar um relato que avance na clareza, evitando as ambiguidades que nos encaminharam ao aprofundamento que realizamos no capítulo 1.

*2.2.1 Surgimento da expressão *rapport au savoir*: causalidade x casualidade*

Para compreendermos o surgimento da expressão '*rapport au savoir*' na literatura científica, é imprescindível considerar a conjuntura sócio-histórica e cultural

do período no qual a expressão efetivamente emerge. Nesse sentido, as evidências nos levam a considerar que o surgimento dessa expressão está inserido em um cenário de causalidade e casualidade.

Causalidade porque nos parece bastante provável que o surgimento da expressão tenha sido consequência natural da conjuntura da literatura científica francesa na segunda metade do século XX. Isto posto, defendemos que a expressão *'rapport au savoir'* surgiu de maneira independente em duas ocasiões distintas.

- Na Psicanálise – com Jacques Lacan, em dois momentos. Primeiramente, no texto *'Subversão do sujeito e dialética do desejo'* apresentado em um congresso realizado em Royaumont no período de 19-23 setembro de 1960 (Esse texto foi publicado posteriormente na obra de Lacan, *'Écrits'*, de 1966). Essa foi a primeira utilização da expressão *'rapport au savoir'*. Em seguida, no texto *'A Ciência e a Verdade'* de 1965;
- Na Sociologia – com Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron na obra *'La Reproduction'*, de 1970, no qual estes autores utilizam a expressão *'rapport au langage et au savoir'*.

Da parte de Jacques Lacan, a expressão é forjada principalmente ligada aos debates acerca da questão do sujeito. Em *'Subversão do sujeito e dialética do desejo'* o debate se dá acerca da pertinência do sujeito em Filosofia. É interessante notar que, nesse contexto, a questão do saber é relacionada à do desejo. Em *'Ciência e a Verdade'*, Lacan discute acerca do sujeito na Psicanálise, bem como sua correlação ao sujeito da ciência inaugurado por Descartes, colocando em evidência a questão da ruptura entre Freud e Jung. Nessa ocasião Lacan fala em sujeito composto por uma relação ao saber.

Da parte de Bourdieu e Passeron, a expressão surge no capítulo 2 – *'Tradition lettrée et conservation sociale'* – da obra *'La Reproduction'*. Analisando esse capítulo, é possível identificar a utilização de diversas expressões derivadas de *'rapport à'*, tais como, *'rapport à la culture'*, *'rapport au langage'*, *'rapport au langage scolaire'*, *'rapport scolaire à la langue scolaire'*, *'rapport scolaire à la culture'*.

Dessa maneira, argumentamos que há causalidade no surgimento da expressão '*rapport au savoir*' como consequência natural do aumento e diversificação da utilização da expressão '*rapport à*' no decorrer nas décadas de 1960/1970 – esse fato é bem evidente em Bourdieu e Passeron (1970) –, bem como das discussões promovidas acerca das questões do 'sujeito' e do 'saber'⁷⁷.

De fato, nesse período os termos '*rapport à*' e '*savoir*' são amplamente promovidos nos debates intelectuais na França (BEILLEROT, 1989b), assim como a questão do 'sujeito' (VERCELLINO, 2014). Notadamente, pode-se acrescentar que o termo '*rapport à*' na época seria bastante ligado ao marxismo, destacando-se sua utilização por Louis Althusser, enquanto que os debates promovidos envolvendo os termos 'saber' e 'sujeito' seriam ligados ao estruturalismo (e pós-estruturalismo), destacando-se autores como Michel Foucault, Louis Althusser e o próprio Jacques Lacan.

Desse modo, argumentamos – de maneira complementar à Beillerot (1989b) e Vercellino (2014) – que a expressão 'relação ao saber' pode ser compreendida como uma forma canônica para representar uma questão mais complexa. De maneira mais completa, a expressão seria constituída pelos dois termos explícitos – 'relação à' e 'saber' – e pelo termo 'sujeito' que, mesmo implicitamente, está imprescindivelmente implicado na questão que a expressão representa.

O surgimento da expressão, além da causalidade acima descrita, também é marcado pela casualidade. Estamos considerando, em particular, o contexto da utilização da expressão nas obras de Lacan e Bourdieu e Passeron. Assim, podemos dizer que as evidências nos levam a sugerir que a utilização da expressão '*rapport au savoir*' tanto em Lacan (1960; 1965) quanto em Bourdieu e Passeron (1970) foi pontual e, portanto, casual. Em outras palavras, esses autores não deram nenhum destaque a essa expressão. Lacan (ibid.) não a menciona em seu índice bibliográfico de conceitos principais e Bourdieu e Passeron (1970) parecem que só a utilizaram nesse trabalho e, assim mesmo, uma única vez.

⁷⁷ Além de Lacan, outros como Michel Foucault e Louis Althusser também debateram acerca dessas questões.

2.2.2 Propagação da expressão *rapport au savoir*

Na década de 1960, além do surgimento da expressão, evidencia-se, também, o início de sua propagação. Essa propagação se deu por meio da utilização da expressão '*rapport au savoir*' por psicanalistas de inspiração lacaniana⁷⁸ mas também por sua utilização no campo da Formação de Adultos⁷⁹.

O que está em questão é o fato de que a expressão '*rapport au savoir*', cunhada por Lacan no campo da Psicanálise, se movimentou internamente e externamente. Em outras palavras, a expressão foi retomada por outros pesquisadores de inspiração lacaniana no próprio campo psicanalítico, mas também a expressão se movimentou pra fora do campo da Psicanálise, sendo transferida ou retomada para/pelo campo da Formação de Adultos.

Essa movimentação entre campos pode ser compreendida como um fenômeno chamado por alguns de 'exportação' ou 'transferência de um mundo a outro' (LAOT, 2009), ou por outros, como 'mobilidade' e 'deslocamentos teóricos' (VERCELLINO, HEUVE e GUERREIRO, 2014; VERCELLINO, 2015).

Laot (2009) fala em transferências sucessivas de um mundo a outro (Psicanálise, Formação de Adultos, Ciências da Educação, Didática). Particularmente, a autora desenvolve seu estudo sócio-histórico reconhecendo o surgimento da expressão no campo da Psicanálise, "forjada sobre pluma do psicanalista Jacques Lacan" (LAOT, 2009, p. 165) e sua posterior exportação ao campo da Formação de Adultos, em Nancy.

No presente artigo, a autora não esclarece se a transferência para os outros campos (Ciências da Educação e Didática), que ela apenas cita, se daria como exportação da expressão a partir da Psicanálise, ficando, portanto, essa possibilidade subtendida.

⁷⁸ Aulagnier-Spairani (1967); Gantheret (1969) - Cf. Beilleirot (1989b);

⁷⁹ Lefort (1966, pp. 3-4); Lafargue (1966, p. 110); Ranjard (Ballier & al., 1969, p. 208) – Cf. Laot (2009). Ainda, ao afirmar que não é possível relatar todas as utilizações da expressão nos escritos do CUCES-INFA, Laot (ibid.) deixa subtendido que a expressão pode ter sido utilizada por outros além dos citados nessa presente nota;

Vercellino, Heuve e Guerreiro (2014) argumentam que há uma mobilidade que acompanha a expressão⁸⁰ de relação ao saber a partir de deslocamentos teóricos. Nesse sentido, as autoras demarcam, especificamente, o surgimento da expressão no campo da Psicanálise lacaniana e sua retomada por outros campos do saber, como a Didática e a Sociologia. Assim, para essas autoras, a noção se desloca do campo psicanalítico para os campos da Didática e Sociologia.

Ambos os trabalhos, Laot (2009) e Vercellino, Heuve e Guerreiro (2014), parecem compreender a mobilidade da expressão sempre a partir da Psicanálise. Esse fato é mais contundente em Vercellino, Heuve e Guerreiro (2014), uma vez que até o surgimento da expressão no campo da Sociologia parece ser compreendido como um deslocamento a partir da Psicanálise.

Em nosso entendimento, o surgimento da expressão no campo da Formação de Adultos pode, exclusivamente, ser situado como deslocamento a partir do campo psicanalítico apenas no decorrer da década de 1960, uma vez que a expressão só surge no campo da Sociologia em 1970.

Na década de 1970, é possível identificar que o deslocamento da expressão para o campo da Formação de Adultos se dá também a partir do campo da Sociologia. Nesse sentido, mencionamos o artigo de Charlot (1979) no campo da Formação de Adultos, publicado na revista *Éducation Permanente*. Posteriormente, Charlot (2000; 2005) relata que utilizou a expressão na década de 1970 inspirado em Bisseret (1975) que, por sua vez, faz referência a Bourdieu e a Boltanski (1975).

Considerando que a expressão '*rapport au langage et au savoir*' surge no campo da Sociologia de maneira independente em 1970, forjada por Bourdieu e Passeron (1970), podemos argumentar que houve, no decorrer da década de 1970, movimentações da expressão, internas e externas, ao campo da Sociologia. Por exemplo, a movimentação interna pode ser exemplificada com a utilização dessa expressão em Bourdieu e Boltanski (1975) e Bisseret (1975). A movimentação externa pode ser entendida em relação ao trabalho de Charlot (1979). Dessa maneira, compreendemos que houve uma transferência, exportação, ou mesmo deslocamento teórico da expressão para o campo da Formação de Adultos.

⁸⁰ As autoras falam em noção e conceito. No entanto, optamos por seguir a linha referindo-se a relação ao saber, nesse momento, como expressão.

Em relação ao surgimento da expressão '*rapport au savoir*' no campo da Didática, podemos considerar que a primeira utilização aconteceu no final da década de 1970, através de trabalhos de André Giordan (GIORDAN, 1977; 1978). Não conseguimos avançar no estabelecimento de uma posição definitiva no que diz respeito ao contexto desse surgimento.

Assim sendo, não encontramos elementos que nos permitissem estabelecer se a expressão surge de maneira independente, tal como aconteceu no campo da Psicanálise e Sociologia, ou se houve um deslocamento teórico (transferência/exportação) a partir da Psicanálise e/ou Sociologia, tal como aconteceu no campo da Formação de Adultos. Para nós, essa questão segue em aberto.

2.3 Considerações sobre o contexto sócio-histórico

Beillerot (1989b) conclui a seção na qual discute a história da noção de relação ao saber, argumentando que essa noção "se situa, assim, na história do pensamento francês, ao interior dos debates mais intensos e originais dos últimos 20 anos" (p. 174, tradução nossa). A expressão está ligada à conjuntura de seu tempo. Dessa maneira, explica Beillerot (ibid), ela foi construída a partir de dois termos⁸¹ que por si só foram amplamente promovidos nas últimas décadas⁸².

Encontramos, recentemente, um trabalho da pesquisadora argentina Soledad Vercellino (VERCELLINO, 2014) no qual esta autora realiza um estudo a partir de uma revisita ao contexto inicial de origem da noção de relação ao saber. Vercellino (ibid.) considera que, atualmente, a noção é amplamente utilizada pela comunidade

⁸¹ Embora não esteja escrito ao pé da letra, acreditamos que o autor quis se referir aos termos '*rapport à*' e '*savoir*', uma vez que ele desenvolve considerações específicas sobre os mesmos - '*rapport à*' (pp. 174-177); '*savoir*' (pp. 177-181). Laot (2009) aborda, de maneira especial, a questão da multiplicidade e diversificação da noção de '*rapport à*' na literatura dos anos 1960. Nessa direção, ela argumenta que a noção, já utilizada há tempos nos escritos filosóficos por meio da expressão de '*rapport au monde*', também teria sido bastante desenvolvida por Bourdieu, em particular, no que se refere à discussão acerca do '*rapport au langage*' e por Foucault (1966) ao tentar precisar a questão do '*rapport de la pensée à la culture*'. Desse modo, Laot (2009) dá a entender que a noção de relação ao saber poderia ter sido um desenvolvimento natural desse contexto singular de intensa utilização da expressão '*rapport à*'.

⁸² Últimas décadas tomando como referência o ano de 1989.

acadêmica internacional. Nesse sentido, reconhece duas grandes escolas: a psicanalítica (referência em Beillerot e na equipe do CREF) e a sociológica (referência em Charlot e na equipe ESCOL).

Argumentando que tanto Beillerot (1998)⁸³ quanto Charlot (2008)⁸⁴ reconhecem que o sintagma ‘rapport au savoir’ foi, primeiramente, formulado por Lacan, ela levanta a hipótese de que “os desenvolvimentos conceituais e empíricos, que se dão em torno desta dita noção, tem descuidado das próprias condições de produção da noção no marco da proposta lacaniana” (VERCELLINO, 2014, p. 1).

Nessa perspectiva, a autora descreve o cenário cultural (citando Canguilhem, 1975)⁸⁵ no qual a noção emerge, situando-a no marco da filosofia francesa da segunda metade do século XX. Conforme a autora, Badiou (2005) assinala que a questão do sujeito é uma característica de toda a filosofia francesa da segunda metade do século XX (VERCELLINO, *ibid.*).

Em seguida, apoiando-se em Farran (2009)⁸⁶ – que aborda a questão da subversão do sujeito em Althusser, Lacan e Badiou –, Vercellino (2014) vincula a questão da relação ao saber com a ideia de subversão do sujeito.

Assim, **a questão da relação com o saber se vincula com a ideia da subversão do sujeito.** Da subversão, inversão ou retroversão que a psicanálise freudiana, e outros desenvolvimentos conceituais do século XX, como os de Cantor e Marx (Farrán, 2009), ou de Nietzsche, Freud e Marx como dirá Foucault (1995), fazem do sujeito cartesiano. Estes autores repararam, desde distintos campos de estudos, que o sujeito singular ou a episteme da época (no coletivo) ‘não vê que vê’, ‘não sabe que sabe’” (VERCELLINO, 2014, p. 3, tradução nossa; grifo nosso).

Na parte restante de seu trabalho, a autora analisa, de maneira particular, as obras de Lacan, na perspectiva de extrair considerações que permitam refletir

⁸³ BEILLEROT, Jacky, BLANCHARD-LAVILLE, Claudine y MOSCONI, Nicole. *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós Educador. 1998.

⁸⁴ CHARLOT, Bernard. *La relación con el saber*. Elementos para una teoría. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

⁸⁵ CANGUILHEM, Georges. *La formación del concepto de reflejo en los siglos XVII y XVIII*. Barcelona: Avance, 1975.

⁸⁶ FARRÁN, Roque. Subversión del sujeto: Althusser, Lacan, Badiou. *Nómadas*. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídica. 24.4 (2009): 87-95.

acerca da relação ao saber. Em nossa análise, esse trabalho de Vercellino (2014), assim como o de Beillerot (1989), apresenta um traço relevante de originalidade. Visivelmente a autora é guiada pelo intuito de promulgar a questão da vigilância epistemológica acerca da utilização da noção de relação ao saber, uma vez que a mesma sugere que há um descuido no que diz respeito às condições do contexto no qual a noção foi produzida.

Apesar da originalidade, o trabalho carece de algumas ponderações por desviar-se ou interpretar, de maneira restrita, alguns fatos acerca da origem e da evolução histórica da noção.

Primeiramente, a autora, reconhecendo o pioneirismo e as contribuições de Beillerot e Charlot⁸⁷ no que diz respeito ao estudo e sistematização da relação ao saber, argumenta que ambos os autores apontam Lacan como o primeiro a formular o sintagma ‘rapport au savoir’⁸⁸. Por essa razão, ela considera que as condições no qual a noção foi produzida estariam balizadas conforme a proposta lacaniana.

Em nossa opinião, o fato de Lacan ter sido o primeiro a utilizar o sintagma ‘rapport au savoir’ não implica necessariamente que a raiz de sentido da noção esteja centralizada nos contextos nos quais Lacan a utilizou.

De fato, nem Beillerot nem Charlot consideram essa condição. Jacky Beillerot, já em sua tese *d’État* em 1987, situa a relação ao saber como disposição íntima e gramática social, reconhecendo que a noção de relação ao saber tem uma dupla filiação – na Psicanálise e na Sociologia⁸⁹. Charlot (2005, p. 46)⁹⁰, por sua vez, também defende essa dupla origem quando afirma que “nada indica que a expressão tenha sido importada de uma área a outra, de outro, porque ela foi forjada em problemáticas completamente diferentes”.

Dessa maneira, compreendemos que o trabalho de Vercellino (2014) apresenta uma contribuição bastante relevante em relação às reflexões mais aprofundadas sobre o contexto – segunda metade do século XX – no qual a noção

⁸⁷ Nesse ponto, concordamos com a autora.

⁸⁸ Também concordamos com essa afirmação.

⁸⁹ Nicole Mosconi (MOSCONI, 2008), uma das colaboradoras de Jacky Beillerot no desenvolvimento da noção de relação ao saber a partir de um ponto de vista clínico, também situa a relação ao saber entre Psicanálise e Sociologia.

⁹⁰ Nota de rodapé 4.

emerge. No entanto, é importante ressaltar que essas reflexões dizem respeito a um ponto bastante específico (o contexto cultural, ou melhor, intelectual, e o sentido da noção restrito ao contexto do autor que primeiro a utilizou, no caso Lacan). Não obstante, não concordamos que essas reflexões sejam generalizadas, isto é, consideradas largamente na direção de dar conta do sentido original da noção em sua concepção.

Em nossa compreensão, concordamos com Beillerot (1989b) ao apontar que a noção de relação ao saber está ligada à conjuntura de seu tempo e que ela é construída a partir de 'rapport à' e 'savoir', termos amplamente promovidos na segunda metade do século XX. Concordamos, também, com Vercellino (2014) quando destaca a questão do sujeito como problemática característica da filosofia francesa desse mesmo período.

Embora o termo sujeito não seja explícito na expressão 'rapport au savoir', entendemos que ele está marcadamente implicado na noção de relação ao saber. Portanto, argumentamos – de maneira complementar à Beillerot (1989b) e Vercellino (2014) – que a noção de relação ao saber foi construída a partir de três termos (dois explícitos – 'relação à' e 'saber'; e um subjacente – sujeito) amplamente promovidos no cenário sócio-histórico da literatura científica francesa da segunda metade do século XX.

CAPÍTULO 3
INSTITUCIONALIZAÇÃO DA 'RELAÇÃO AO SABER'
COMO NOÇÃO

3. INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ‘RELAÇÃO AO SABER’ COMO ‘NOÇÃO’

Uma gota mais uma gota não fazem duas gotas, mas uma gota maior.

Domenico, personagem de Nostalghia, filme de Andrei Tarkovsky – retirado de Ferraz (2010).

Como temos defendido no capítulo anterior, a leitura alternativa da história da noção de relação ao saber compreende tanto a fase de surgimento quanto a fase de propagação inicial da expressão *‘rapport au savoir’* como *fundamentos* da origem da noção de relação ao saber. Portanto, o que a literatura científica geralmente aponta como história, genealogia e origem da noção, estamos considerando como parte da história, e não a história em si.

Ao reivindicarmos distinguir o ‘relato do surgimento e propagação inicial da expressão’ da ‘história da noção em si’, reconhecemos que o atributo de noção passa por um processo de desenvolvimento e por um respectivo reconhecimento e identificação da expressão como noção. Assim, ampliamos a história da noção de relação ao saber para além do relato do surgimento e propagação da expressão *‘rapport au savoir’*, incluindo-se, desse modo, a institucionalização da expressão (e da problemática que se segue) como noção.

A institucionalização da noção de relação ao saber, conforme estamos propondo, compreende dois momentos. O primeiro é referente ao contexto do reconhecimento e identificação da expressão *‘rapport au savoir’* como noção, seguido da criação de equipes de pesquisas. O segundo corresponde às primeiras teorizações já reconhecendo a relação ao saber como noção. Dessa maneira, está relacionada com o que temos denominado de fase desenvolvimento do núcleo duro epistemológico – respectivo às principais e pioneiras abordagens teóricas.

3.1 Reconhecimento e identificação da relação ao saber como noção

A década de 1960 pode ser apontada como o marco da inauguração da expressão '*rapport au savoir*' na literatura científica e o início de sua propagação. A década de 1970 marca a intensificação do uso da expressão confirmando sua dupla genealogia na Psicanálise e na Sociologia. Os eventos de maio de 68 teriam sido um dos fatores que motivou essa intensificação da propagação da noção, principalmente, no campo da Formação de Adultos.

Acreditamos que o reconhecimento e a identificação da expressão '*rapport au savoir*' com atributos de noção é consequência desse processo de propagação na década de 1970 e início da década de 1980.

Vários fatos podem ser ressaltados como concernentes a esse processo. Por exemplo, a primeira vez que a expressão é utilizada no título de uma tese de doutorado (BOUMARD, 1975); a primeira definição que acompanha a expressão '*rapport au savoir*' (LESNE, 1977) ou da expressão '*rapport social au savoir*' (CHARLOT, 1982); a primeira vez que a expressão é utilizada como tema em dossiê de um periódico (*Revue Éducation Permanente* - edição nº 47⁹¹ de janeiro de 1979 – Tema: *Le rapport au savoir*).

Esse último, em nossa compreensão, foi um dos principais fatos que consolidou a utilização da expressão no cenário da literatura científica. Outra questão que merece destaque em relação a essa edição da revista '*Éducation Permanente*' é que, entre os sete artigos que compõem a edição, dois deles são assinados pelos principais pesquisadores responsáveis pela institucionalização da relação ao saber enquanto noção. A saber, Jacky Beillerot e Bernard Charlot.

Acreditamos que essa ocasião pode ter sido a primeira vez que esses dois autores, utilizando a expressão em seus trabalhos, publicam, ao mesmo tempo, em um mesmo veículo. Enquanto Beillerot (1979) elabora seu texto enfatizando ideias e conceitos do campo Psicanalítico, Charlot (1979) realça as ideias do campo Sociológico, ratificando a vocação da expressão no que diz respeito à sua genealogia. Além de esses dois autores assinarem artigos nessa edição da revista, eles também fizeram parte do comitê de redação.

⁹¹ Ver <http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=47>.

Na década de 1980, esses dois autores serão os protagonistas principais da fase de institucionalização da relação ao saber como noção. Compreendemos, desse modo, essa fase como consequência do processo de propagação da expressão, mas também, do envolvimento notável desses dois autores. Em outras palavras, a história da institucionalização da relação ao saber como noção está intrinsecamente imbricada na história particular desses sujeitos, como pesquisadores no campo das Ciências da Educação.

Jacky Beillerot, em 1979 apresentou como tema de seu doutoramento (*doctorat d'État* – equivalente à livre docência) o título '*Savoir, idéologie, éducation*', que seria um prolongamento de seu livro '*Idéologie du savoir*'. No entanto, em 1983, ele modifica o tema para '*Rapport au savoir, division du travail et épistémologie des sciences de l'éducation*'. Outra mudança delineará o título definitivo de sua tese para '*Savoir et Rapport au Savoir: disposition intime e grammaire sociale*' (cf. MARZOLF, 2006).

É nessa ocasião, em nossa compreensão, que se inicia a fase de institucionalização. A citação a seguir nos permite argumentar que Jacky Beillerot foi o primeiro a identificar e reconhecer a relação ao saber como uma noção.

Continuo convencido de que para compreender os fenômenos educativos, a via real é a do trabalho do saber nos indivíduos e na sociedade. É por isso que um dos centros destas notas propõe uma reflexão sobre o saber (...) [que] propõe as escolhas para tentar compreender as questões do saber. De uma parte, a obra do saber através da divisão técnica e social do trabalho na evolução das sociedades, de outra parte, tentando **delimitar a relação ao saber como uma noção** ou maneira de dizer o mais essencial. Portanto, a questão da ideologia não é mais tão organizadora como eu acreditava (...). Eu procuro como o saber é o cerne do sujeito social e da pessoa, ao ponto de permitir de re-examinar através da constituição das ciências humanas, o lugar específico possível de uma ciência da educação (extrato de um documento do dossiê de apresentação da tese de Jacky Beillerot apud MARZOLF, 2006, p. 22, tradução nossa, grifo nosso).

Em nossa opinião, essa citação é contundente no processo de institucionalização da relação ao saber como noção. Nesse contexto, cabe-nos enfatizar o caráter intencional de Jacky Beillerot, ao propor trabalhar, como um dos focos de sua tese, a delimitação da relação ao saber como noção.

No mesmo ano da defesa de sua tese – isto é, 1987 – Jacky Beillerot funda o setor ‘*Savoirs et rapport au savoir*’ no quadro do ‘*Centre de Recherche Éducation et Formation*’ (CREF) da Université Paris X, Nanterre, contando com a colaboração de Nicole Mosconi e Claudine Blanchard-Laville. Dois anos após, essa equipe organiza e publica a primeira obra – ‘*Savoir et Rapport au Savoir: elaborations théoriques et cliniques*’ – na qual a relação ao saber é posicionada como noção central.

Uma noção em formação, cujos contornos são imprecisos e seu estatuto incerto, portanto, uma noção aberta e não estabilizada (BEILLEROT et al., 1989). Além disso, Beillerot (1989b) justifica o atributo de noção, ao invés de conceito, porque uma noção corresponde a “uma primeira abordagem nomeada da realidade que ela designa e descreve” (BEILLEROT, 1989b, p. 165, tradução nossa).

O atributo de conceito, por outro lado, envolveria a construção deste a partir de noções, sendo que sua utilidade seria a interpretação, seguida das verificações que o validam ou não (BEILLEROT, 1989b). Dessa maneira, a ascensão da noção de relação ao saber ao *status* de conceito envolveria bastante trabalho e confrontações (BEILLEROT et al., 1989).

Bernard Charlot, por sua vez, a partir de 1979 passa a utilizar de maneira constante a expressão ‘*rapport au savoir*’. No entanto, essa utilização se dá de maneira mais efetiva privilegiando sua forma adjetivada ‘*rapport social au savoir*’, apresentando uma das suas primeiras definições sobre essa temática em Charlot (1982). O interesse desse autor pela relação social ao saber leva-o, em 1985, a intitular sua nota de defesa de tese *d’État* como ‘*Du rapport social au savoir*’.

Embora pareça que Charlot não tenha identificado explicitamente a relação ao saber como noção, assim como o fez Jack Beillerot, os trabalhos desenvolvidos por ele (e.g. CHARLOT e FIGEAT, 1979⁹²; CHARLOT, 1979⁹³; CHARLOT, 1982⁹⁴;

⁹² CHARLOT, Bernard; FIGEAT, Madeleine. *L'école aux enchères*. Paris: Petite bibliothèque Payot, 1979.

⁹³ CHARLOT, Bernard. Dis-moi ce que tu comprends, je te dirai ce que tu es (Apprentissage, pouvoir et rapport au savoir). *Éducation Permanente*, Paris, v. 47, p. 5-21, 1979.

⁹⁴ CHARLOT, Bernard. Je serai ouvrier comme papa..., (échec scolaire, démarche pédagogique et rapport social au savoir). In *Quelles pratiques pour une autre école*. Paris: GFEN; Casterman, 1982.

CHARLOT, 1984⁹⁵; CHARLOT, 1985⁹⁶), em nossa opinião, parecem constituir o maior conjunto de trabalhos – considerando o período de 1979 a 1985 – acerca da questão da relação ao saber.

Notoriamente, a institucionalização da relação ao saber enquanto noção está ligada de maneira especial às trajetórias profissionais de Jacky Beillerot e Bernard Charlot, em razão do notável envolvimento que ambos desenvolveram com essa problemática. Sem aparentemente contar com trajetória semelhante, outro pesquisador ligado à Didática da Matemática, Yves Chevallard, desenvolveu, no final da década de 1980, uma abordagem teórica acerca da relação ao saber, independente das perspectivas desenvolvidas por Beillerot e Charlot.

Dessa maneira, entendemos que a fase do desenvolvimento do núcleo duro epistemológico da relação ao saber, enquanto noção, compreende as abordagens desenvolvidas a partir desses três pesquisadores, Jacky Beillerot, Bernard Charlot e Yves Chevallard.

3.2 Núcleo duro epistemológico: abordagens teóricas da relação ao saber

Compreendemos que a relação ao saber como noção do campo da Educação (no plano geral) e das Didáticas (no plano mais específico) tem organizado problemáticas e programas de pesquisas a partir de diferentes enfoques. Esse fato se dá em razão das diferentes disciplinas que são evocadas nas elaborações teóricas dessa noção.

Ao conjunto das elaborações teóricas que se desenvolvem de maneira independente na fase de institucionalização, vamos denominar de **núcleo duro epistemológico**. Assim sendo, estamos presumindo a constituição do núcleo duro epistemológico da noção levando em conta três componentes independentes, comumente referidos na literatura científica como abordagens da relação ao saber.

⁹⁵ CHARLOT, Bernard. L'échec scolaire en mathématiques et le rapport social au savoir. *Bulletin de l'APMEP*, février 1984, n° 342, p. 117-124.

⁹⁶ CHARLOT, Bernard. *Du rapport social au savoir*. Note de soutenance en vue de l'obtention du Doctorat d'État, Université de Nanterre, 1985.

Tais abordagens, por sua vez, são provenientes do desenvolvimento das teorias a partir de perspectivas disciplinares distintas. Assim, a esses três componentes correspondem às abordagens teóricas desenvolvidas por Jacky Beillerot e a equipe '*Savoir et Rapport au Savoir*' situada no CREF; por Bernard Charlot e a equipe ESCOL; e pelos trabalhos desenvolvidos por Yves Chevallard⁹⁷.

Propor que o núcleo duro epistemológico da noção seja instituído a partir de três componentes distintos permite, em nossa opinião, garantir algo que é da essência da própria problemática da relação ao saber: a versatilidade da noção e sua característica multidisciplinar.

Essa posição reconhece a complexidade das questões que se assentam na noção, bem como as que podem ser, a partir dela, suscitadas. Afinal, uma noção forjada desde seus fundamentos até sua institucionalização na multiplicidade de campos científicos não pode se esgotar na disciplinaridade, sob pena de se acometer de um reducionismo epistemológico. Isso não significa que a mesma não possa ser utilizada como ferramenta teoricamente situada a partir de apenas uma disciplina referência.

3.2.1 A abordagem da relação ao saber desenvolvida por Jacky Beillerot e equipe do CREF

A abordagem da relação ao saber que se desenvolveu a partir da equipe de pesquisa '*Savoir et Rapport au Savoir*' do CREF⁹⁸, geralmente é referida como

⁹⁷ Comumente, encontramos referência à abordagem da relação ao saber desenvolvida pela equipe do IREM sob a liderança de Yves Chevallard. Dessa maneira, dá a entender que a abordagem é desenvolvida coletivamente como nos casos das equipes C.R.E.F e E.S.C.O.L. Em nosso estudo, não compreendemos dessa maneira. Por essa razão, optamos por considerar a abordagem desenvolvida por Yves Chevallard e não pela equipe IREM de Marseille sob sua liderança.

⁹⁸ A equipe "Saber e Relação ao Saber" foi fundada em 1987 por Jacky Beillerot em colaboração com Claudine Blanchard-Laville e Nicole Mosconi, estando vinculada ao Centro de Recherches en Éducation et Formation-CREF. A partir das informações disponibilizadas em alguns endereços eletrônicos do CREF, compreendemos que a equipe 'Saber e Relação ao Saber' passou a contar com, pelo menos, dois eixos. Um destes eixos foi referente à equipe 'clínica da relação ao saber' (ver: <<http://cref.u-paris10.fr/cdr-education-et-formation/clinique-du-rapport-au-savoir/>> e <<http://cliniquedurapportausavoir.fr/>> criada por Claudine Blanchard-Laville, enquanto o outro foi respectivo à equipe 'relação ao saber e relações sociais de sexo' criada por Nicole Mosconi. A partir de 2009, essas equipes se tornam autônomas no seio do CREF sendo que a equipe 'relação ao

clínica⁹⁹, socioclínica¹⁰⁰ e/ou psicanalítica¹⁰¹. Podemos situar essa abordagem como um prolongamento do estudo realizado por Jacky Beillerot em sua tese de doutorado. Nessa ocasião, esse autor defende que a relação ao saber envolve uma dimensão social e uma dimensão psíquica.

Situada entre Psicanálise e Sociologia (MOSCONI, 2005; 2006; 2008), a relação ao saber pode ser entendida, desse modo, como uma disposição íntima – portanto, envolve um processo psíquico – constituída num quadro de uma gramática social (BEILLEROT, 1989b; MOSCONI, 2005).

No âmbito dessa equipe de pesquisa do CREF, a noção é desenvolvida privilegiando-se uma fundamentação de orientação psicanalítica sem, contudo, ignorar os aspectos sociológicos, culturais e institucionais intrínsecos à problemática da relação ao saber.

Essa equipe de pesquisa é protagonista de várias obras (BEILLEROT, et al., 1989; BEILLEROT, BLANCHARD-LAVILLE e MOSCONI, 1996; MOSCONI, BEILLEROT e BLANCHARD-LAVILLE, 2000; COLLECTIF "SAVOIRS ET RAPPORT AU SAVOIR", 2003; HATCHUEL, 2005, em sua maioria, coletivas), nas quais a noção de relação ao saber é abordada tanto do ponto de vista teórico quanto empírico¹⁰².

A perspectiva clínica parece ser o invariante da abordagem da equipe do CREF. De fato, o primeiro livro já preconiza em seu título – ‘*Savoir et Rapport au Savoir: elaborations théoriques et cliniques*’ – a intenção de explorar a “validade da noção sob um ângulo clínico” (BEILLEROT et al., 1989, P.10).

saber e relações sociais de sexo’ passou a se denominar ‘Gênero, Saber e Educação’ (ver: <<http://cref.u-paris10.fr/cdr-education-et-formation/genre-savoirs-et-education/>>), enquanto que a equipe ‘clínica da relação ao saber’, em janeiro de 2014, passou a ser designada como ‘saberes, relação ao saber e processos de transmissão’ (ver: <<http://cliniquedurapportausavoir.fr/equipe-de-recherche/accueil-equipe-de-recherche/>>).

⁹⁹ Pour une clinique du rapport au savoir – (BEILLEROT, BLANCHARD-LAVILLE e MOSCONI, 1996);

¹⁰⁰ Rapport au savoir: approche socio-clinique (MOSCONI, 2008);

¹⁰¹ Savoir, apprendre, transmettre: une approche psychanalytique du rapport au savoir (HATCHUEL, 2005);

¹⁰² Nas três primeiras e principais obras sobre a noção de relação ao saber (BEILLEROT, et al., 1989; BEILLEROT, BLANCHARD-LAVILLE e MOSCONI, 1996; MOSCONI, BEILLEROT e BLANCHARD-LAVILLE, 2000), a primeira parte se designa a apresentar alguns elementos de teorização enquanto que as outras partes são respectivas aos estudos empíricos desenvolvidos (MOSCONI, 2008).

Esse livro coletivo (BEILLEROT et al., 1989) é, também, o primeiro a adotar a relação ao saber como noção central. Assim, a noção é reconhecida levando em conta três ideias fundamentais.

- a noção faz referência à aquisição de saberes, a um processo ou a uma atividade – está em jogo aqui a questão do ‘sujeito que deseja’ considerando, intrinsecamente, as dimensões conscientes e inconscientes, bem como as inibições e os momentos criativos;
- permite colocar em questão a articulação do sujeito (com as dimensões grupais e sociais) desejando saber (ou não saber);
- a noção estabelece uma *démarche* clínica (ou socioclínica) no que diz respeito à apreensão dos fenômenos educativos e formativos.

Em linhas gerais, é possível perceber que a exploração da relação ao saber de um ponto de vista clínico é delineada a partir de diferentes perspectivas. Por exemplo, no contexto dos fenômenos didáticos – colocando em cena a questão da dinâmica transferencial e focando na análise da modificação da relação ao saber de um grupo de estudantes em uma situação de aprendizagem da Estatística (BLANCHARD-LAVILLE e OBERTELLI, 1989); no contexto da análise de um texto literário (BEILLEROT, 1989a); na tentativa de articular as dimensões psíquicas e sociais dos processos pelos quais as mulheres (ou certas mulheres) constituem e transformam sua relação ao saber (MOSCONI, 1989).

Em nossa compreensão, o livro faz jus ao título. Do lado das elaborações clínicas, destacamos o estudo clínico de uma situação didática – por Blanchard-Laville e Obertelli (1989) – e a análise da questão da relação ao saber de certas mulheres cuja introdução se faz a partir de um fato clínico exemplar reportado por Chasseguet-Smirgel – por Mosconi (1989).

Do lado das elaborações teóricas, destacamos o segundo capítulo assinado por Jacky Beillerot na obra (BEILLEROT, 1989b). Nesse capítulo, esse autor posiciona a relação ao saber como *noção em formação*, apresenta um panorama da origem e evolução histórica e elabora um ensaio delimitando uma primeira configuração de sentido acerca da noção de relação ao saber.

Essa configuração de sentido considera que a relação ao saber para um sujeito (individual ou coletivo) tem a ver com a necessidade de “analisar sua situação, sua posição, sua prática e sua história para dar-lhes seu próprio sentido” (BEILLEROT, 1989b, p. 189, tradução nossa). Assim, a relação ao saber torna-se, em seguida, “a criação permanente de saber sobre si e sobre o real [...] um processo criador de saber, pelo qual um sujeito integra todos os saberes disponíveis e possíveis do tempo” (ibid.). Enfim, um processo criador de saber do sujeito¹⁰³ que, por sua vez, o conduz a agir¹⁰⁴ e pensar¹⁰⁵ (BEILLEROT, 1989).

O segundo livro dessa equipe (BEILLEROT, BLANCHARD-LAVILLE e MOSCONI, 1996), intitulado ‘*Pour une clinique du rapport au savoir*’, segue revendo os avanços teóricos realizados em Beillerot et al. (1989) e ratificando a essência da *démarche* clínica na abordagem que a equipe vai desenvolvendo acerca da noção de relação ao saber.

Dos 14 trabalhos que compõem o livro, 06 correspondem a estudos teóricos. Jacky Beillerot assina três destes trabalhos. No primeiro deles – ‘*Désir, désir de savoir, désir d’apprendre*’ – o autor é enfático ao defender que “todo estudo que tome a relação ao saber como noção central não pode deixar de lado a base psicanalítica” (BEILLEROT, 1996a, p. 73, tradução nossa). Não obstante, isso não quer dizer que outras abordagens, acerca da noção, estão impedidas de serem desenvolvidas, afirma o autor.

Compreendemos que o que está em jogo é o primado da Psicanálise na relação ao saber a partir do posicionamento das noções psicanalíticas de desejo, desejo de saber e relação de objeto¹⁰⁶ como fundamentos de base da noção. Esse fato fica evidente quando o autor ressalta, especificamente, que:

... é a partir da teorização da relação de objeto, do desejo e do desejo de saber, seguidos da inscrição social das mesmas em relações (que ligam o

¹⁰³ Processo de criação de saber para um sujeito-autor (p. 194);

¹⁰⁴ Beillerot desenvolve a questão do agir nas páginas 195-197;

¹⁰⁵ Beillerot desenvolve a questão do pensar nas páginas 197-200.

¹⁰⁶ O terceiro texto teórico do livro ‘*Relation d’objet et rapport au savoir*’, de autoria de Nicole Mosconi, corresponde a um ensaio abordando a passagem da relação de objeto à relação ao saber.

psicológico ao social) que será possível correr o risco de trabalhar e evoluir a noção (BEILLEROT, 1996a, p. 73, tradução nossa)

O autor adverte, ainda, que o desenvolvimento da noção não pode deixar de lado algo essencial, pois isso poderia implicar na perda de seu sentido: “só há sentido do desejo”¹⁰⁷ (ibid.).

Desde o primeiro livro, a marca central das teorizações tem-se apoiado no aporte do campo psicanalítico, não se restringindo a uma única teoria desse campo. Desse modo, conforme Beillerot, Blanchard-Laville e Mosconi (1996), a exploração da constituição da relação ao saber no sujeito foi possível graças aos aportes de diferentes teorizações psicanalíticas.

Os autores, nesse segundo livro, optam, portanto, por prescindirem de fechar a noção em uma única teoria psicanalítica ou mesmo de tentar realizar uma síntese que transcenda a diversidade das teorizações.

Em nossa compreensão, essa posição permite aos membros da equipe gozar de certa autonomia e abertura, possibilitando lançar mão de qualquer perspectiva, entre as teorias psicanalíticas, para esclarecer questões da relação ao saber. Em outras palavras, há um cenário dinâmico no qual diferentes teorias psicanalíticas podem ser evocadas propiciando abordar a noção de relação ao saber a partir de diferentes perspectivas.

Por exemplo, Mosconi (1996a) utiliza as teorizações de Winnicott e Castoriadis para propor um ensaio acerca da passagem da ‘relação de objeto’¹⁰⁸ à ‘relação ao saber’. Nesse sentido, considera-se, também, a passagem da ‘relação de objeto’ à ‘relação ao objeto saber’. O saber assume, nesse contexto, o atributo de um ‘objeto’ – no sentido psicanalítico. Portanto, pode ser entendido como base do investimento emocional e afetivo e, assim, sujeito às projeções e fantasias (HATCHUEL, 2005).

¹⁰⁷ “*il n’y a de sens que du désir*” – Embora Beillerot (1989) não faça essa menção, acreditamos que essa afirmativa provém da interpretação de Wittgenstein por Lacan – “Chez Wittgenstein, il n’y a de sens que du désir, voila ce qu’on peut dire apres avoir lu Wittgenstein”. Essa citação é atribuída à Lacan (Jacques Lacan, “Le Seminaire XVII, *L’envers de la psychanalyse*”, Paris, Seuil, 1991 citado por Fonteneau, 2006, p. 54). Alain Badiou, em sua obra “*l’anti-philosophie de Wittgenstein*” (cf. <http://www.entretemps.asso.fr/Badiou/93-94.htm>) também retoma essa citação referindo-se à leitura de Wittgenstein por Lacan.

¹⁰⁸ ‘Relação de objeto’ primitivo, no sentido psicanalítico do termo (BEILLEROT, BLANCHARD-LAVILLE e MOSCONI, 1989, p. 8).

Blanchard-Laville (1996a), por sua vez, discute acerca das fontes da capacidade de pensar e aprender desenvolvendo a questão da relação ao saber a partir dos aportes conceituais de Bion¹⁰⁹. Desse modo, a autora enriquece as reflexões sobre a relação ao saber tomando como referência a posição teórica da escola inglesa de Psicanálise¹¹⁰.

Embora os autores tenham deliberadamente decidido evocar diferentes quadros teóricos da Psicanálise, é importante ressaltar que os mesmos esclarecem que esse cenário tem uma unidade epistemológica. Tal unidade epistemológica é, justamente, a dimensão clínica – enfatizada no próprio título do livro '*Pour une clinique du rapport au savoir*'. Beillerot, Blanchard-Laville e Mosconi (1996) esclarecem que compreendem essa dimensão clínica da relação ao saber como “uma abordagem que afirma uma consistência própria do psiquismo no que concerne ao orgânico e ao social” (pp. 7-8, tradução nossa).

Esse ponto de vista permite colocar a questão do sujeito singular em situação. Desse modo, tal contexto de interação, entre sujeito e situação, sugere, às vezes, uma dinâmica psicológica e social (BELLEIROT, BLANCHARD-LAVILLE e MOSCONI, 1996).

Os autores ratificam a vinculação basilar da abordagem clínica com o campo da Psicanálise – notadamente, com diferentes teorias psicanalíticas. Apesar disso, os autores recorrem à interpretação dada por Castoriadis à noção de sublimação e à questão da transmissão sociocultural do inconsciente, desenvolvida por Gérard Mendel, na intenção de articular as dimensões psicanalítica e sociológica da relação ao saber.

Dessa maneira, a obra se mantém fiel à inscrição da relação ao saber às dimensões psicanalítica e sociológica, posição já colocada em pauta desde a tese de Beillerot (1987). Conforme Beillerot, Blanchard-Laville e Mosconi (1996), a inscrição socioinstitucional e sócio-histórica da noção, já pontuada em Beillerot et al

¹⁰⁹ Wilfred Ruprecht Bion (1897-1979) - psicanalista britânico discípulo de Melanie Klein.

¹¹⁰ É importante ressaltar que os fundamentos da origem da noção de relação ao saber são ligados, principalmente, à utilização da expressão '*rapport au savoir*' por Lacan e outros psicanalistas de inclinação lacaniana – por exemplo, Piera Aulagnier. Blanchard-Laville (ibid.) ainda resalta que a questão da relação ao saber é, também, abordada em trabalhos ligados à escola freudiana. Dessa maneira, a opção de Blanchard-Laville (1996) por utilizar teorias psicanalíticas ligadas à escola inglesa de Psicanálise ilustra a versatilidade da abordagem clínica ao prescindir da centralização da relação ao saber em uma única teoria psicanalítica.

(1989b), também é ratificada na obra, em especial, na análise realizada por Jacky Beillerot acerca do saber e dos saberes a partir de um ponto de vista institucional e sócio-histórico.

Em resumo, a base psicanalítica da abordagem clínica da relação ao saber é fundada, conforme a parte teórica desse segundo livro da equipe do CREF, nas noções de 'relação de objeto' (BEILLEROT, 1996a; MOSCONI, 1996a) e 'desejo' e 'desejo de saber' (BEILLEROT, 1996a).

Após a publicação desses dois primeiros livros coletivos da equipe do CREF, Jacky Beillerot propõe, em 1997, uma definição da relação ao saber como "um processo pelo qual um sujeito, a partir de saberes adquiridos, produz novos saberes singulares que lhe permitem pensar, transformar e sentir o mundo natural e social" (BEILLEROT, 1997 citado por LE COLLECTIF 'SAVOIRS ET RAPPORT AU SAVOIR', 2004, tradução nossa).

Essa definição é retomada por Beillerot (2000, p. 51) em Mosconi, Beillerot e Blanchard-Laville (2000) – terceiro livro coletivo da equipe do CREF, intitulado '*Formes et Formations du Rapport au Savoir*'¹¹¹. Nesse livro, o primado da Psicanálise na base da problemática da relação ao saber é novamente defendido, especialmente, em resposta à sociologia do sujeito proposta por Charlot (1997/2000).

Para a equipe do CREF, uma teoria do sujeito deve ter uma dimensão sociológica da mesma maneira que deve, também, ter uma dimensão psicológica. Obviamente que tal dimensão psicológica poderia ter referências múltiplas.

Para a maior parte da equipe do CREF, a Psicanálise seria a referência dessa dimensão psicológica (MOSCONI, BEILLEROT e BLANCHARD-LAVILLE, 2000). Isso posto, os autores ratificam a posição teórica, já afirmada no livro anterior, de evocar múltiplas referências psicanalíticas (e.g. Freud, Klein, Bion, Castoriadis, Winnicott, Mendel).

¹¹¹ Esse livro, que coloca em ênfase formas e formações da relação ao saber, entre outras coisas, propõe-se a abordar questões como as gêneses e evoluções da relação ao saber, a questão das formações do inconsciente e a questão das configurações múltiplas dos saberes. Assim, pelo que compreendemos, questões ligadas às culturas, aos grupos, aos sexos, as idades, por um lado, mas também, à questão dos objetos do saber, por outro lado, podem ser entendidas no contexto das variáveis ou como elementos das variações da relação ao saber (cf. MOSCONI, BEILLEROT e BLANCHARD-LAVILLE, 2000).

No decorrer da década de 2000, destacamos mais duas obras relacionadas ao trabalho desenvolvido no seio da equipe do CREF. Em 2003, a equipe publica o livro coletivo '*Autobiographie de Carl Rogers: lectures plurielles*'. Em 2005, Françoise Hatchuel publica o livro '*Savoir, Apprendre, Transmettre: une approche psychanalytique du rapport au savoir*', cuja pretensão é homenagear¹¹² os conhecimentos produzidos pela equipe '*Savoir e Rapport au Savoir*'. Assim, esse livro – Hatchuel (2005) – corresponde a um trabalho de síntese.

Conforme Hatchuel (2005, p. 10), a configuração da equipe pode ser resumida a partir dos seguintes termos – “uma noção, os temas, as abordagens”. Para a equipe, a noção de relação ao saber é considerada como unificadora e organizadora de questões da educação e formação¹¹³. Como consequência dessa posição, a noção deve ser flexível no sentido de possibilitar que vários pontos de vistas teóricos sejam investidos, permitindo-a se estabelecer por meio de várias temáticas. Nesse sentido, a equipe reagrupa essas temáticas em três eixos:

- a formação de adultos, a auto-formação e a difusão dos saberes;
- as relações sociais de sexo;
- as práticas docentes e as aprendizagens dos alunos no seio do sistema escolar.

Tal cenário de flexibilidade se verifica, também, nas abordagens teóricas que recorrem a diferentes disciplinas, tais como, “a história, a psicossociologia, a antropologia, a análise institucional, o estudo de textos literários ou a psicanálise” (MOSCONI, 2005, p. 10).

Apesar de a equipe recorrer a essas diversas disciplinas, a Psicanálise e, particularmente, a perspectiva clínica de orientação psicanalítica, parecem ser o eixo

¹¹² Conforme - <http://pedagopsy.eu/livre_savoir_hatchuel.html>.

¹¹³ Em nossa opinião, essa posição é bastante significativa. Se na primeira obra coletiva da equipe do CREF (BEILLEROT, et al., 1989), a noção foi tomada – hipoteticamente – como susceptível de organizar as interrogações e pesquisas da equipe sobre Educação e Formação, em Hatchuel (2005) há um reconhecimento, uma confirmação desse posicionamento. Dessa maneira, podemos evidenciar que houve um trabalho consistente com a noção que permitiu essa evolução de *status* – de susceptibilidade ao reconhecimento de fato.

principal que nortearam e permitiram a sistematização dos estudos desenvolvidos pela equipe do CREF.

Em nossa compreensão, a abordagem teórica e metodológica da relação ao saber desenvolvida por essa equipe pode ser caracterizada de uma perspectiva geral – como sendo uma abordagem psicanalítica – e de uma perspectiva específica – como sendo uma abordagem clínica, que também pode ser compreendida como socioclínica, como discute Mosconi (2008).

3.2.1.1 O lugar da Psicanálise na abordagem da relação ao saber

Esse título permitiria uma abertura para além da relação entre Psicanálise e Relação ao Saber desenvolvida no seio da equipe CREF. Por termos optado por estruturar o núcleo duro da noção tendo como um dos componentes a abordagem desenvolvida por essa equipe, vamos nos limitar a esse cenário. Não obstante, gostaríamos de, ao menos, mencionar nesse plano mais geral, fora do contexto dessa equipe, o trabalho desenvolvido por Jacques Nimier (NIMIER, 1988)¹¹⁴ acerca dos ‘modos de relações às Matemáticas’ no qual o autor destaca as apreensões fantasmáticas em relação ao objeto (no sentido psicanalítico) Matemática.

Voltando à abordagem desenvolvida pela equipe ‘*Savoir et Rapport au Savoir*’ do CREF, tal como discutimos na seção anterior, ela é identificada como clínica, socioclínica ou psicanalítica. Devido a esse cenário, compreendemos que seriam importantes alguns esclarecimentos sobre essa questão.

Primeiramente, essa abordagem desenvolvida pela equipe do CREF não se trata de ‘pesquisa em Psicanálise’, tampouco, de ‘pesquisa psicanalítica’. Em sentido estrito, tais perspectivas de pesquisas seriam reservadas aos trabalhos associados à relação terapêutica, isto é, sobre o divã (c.f. HATCHUEL, 2005).

Dessa maneira, em nossa compreensão, a relação da Psicanálise na abordagem da relação ao saber desenvolvida pela equipe do CREF é enquanto

¹¹⁴ NIMIER, Jacques. *Les modes de relations aux mathématiques: attitudes et représentations*. Méridiens Klincksieck, 1988.

corpus teórico de base referencial. Em outras palavras, a noção é enriquecida teoricamente e empiricamente a partir dos aportes das teorizações psicanalíticas sem, contudo, se constituir objeto do campo da Psicanálise propriamente dita.

Nessa perspectiva, podemos dizer que o aporte das teorias psicanalíticas permitiu organizar a questão da relação ao saber sob a égide de uma dinâmica que interpola sujeito-inconsciente-saber. Assim, noções como relação de objeto, desejo e desejo de saber, por exemplo, tornaram-se elementos importantes na teorização da relação ao saber.

3.2.1.2 A noção de relação ao saber e a *démarche* clínica

A palavra ‘clínica’ quase de imediato nos leva a pensar em um local – estabelecimento médico – ou talvez no próprio médico, que pode ser identificado como clínico-geral – especialista na clínica geral. No dicionário, podemos ter definições, como a que apresentamos a seguir, que nos levam a reforçar essa percepção, mas também ampliam o entendimento da palavra para um sentido de prática (cf. negrito).

Clínica

clí.ni.ca

sf (gr kliniké) **1 Med** Preleção de instrução médica feita em um hospital ao lado da cama de pacientes que servem de objeto de estudo. **2 Prática ou exercício da Medicina.** **3** Estabelecimento onde são admitidos doentes para tratamento por um grupo de médicos de diversas especialidades, que praticam a Medicina em conjunto. **4** Clientela de um médico (MICHAELIS¹¹⁵, 2015, s/p, negrito nosso).

Essa acepção da palavra ‘clínica’ permite ter uma compreensão ampla. Não obstante, não é suficiente para que possamos compreender o sentido e o porquê de uma abordagem clínica da relação ao saber. Portanto, mesmo sem pretendermos a exaustividade, é imprescindível que avancemos, ao menos um pouco mais, sobre a

¹¹⁵ MICHAELIS, Dicionário de Português Online. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/cl%C3%ADnica%20_930319.html>. Consultado em setembro de 2015.

questão do termo 'clínica' e da especificidade de sua utilização no contexto do desenvolvimento da noção de relação ao saber.

Partindo da etimologia¹¹⁶ dessa palavra, podemos evidenciar que a mesma tem a ver com cama e com o ato de se inclinar/acostar, por conseguinte, poderíamos entender como – se inclinar sobre a cama. Conforme Blanchard-Laville (1999b), tem a ver com o que se faz à cabeceira do doente, isto é, “com o paciente mesmo, e não nos livros e pelas teorias” (p. 11).

Em razão de o termo ter sido herança da medicina da Grécia antiga, particularmente, de Hipócrates (ROUZEL, 2009)¹¹⁷, o sentido está associado à questão da técnica e da medicina clínica. Nesse contexto, consiste em se inclinar sobre a cama – no sentido que é aí que estão as doenças, as deficiências e os males da vida. É, portanto, no ato clínico que o médico se inclina – do alto de seu saber e poder – à cabeceira da cama para, antes de tudo conhecer aquele que sofre (ROUZEL, 2009, s/p.).

Embora o termo 'clínica' tenha surgido no contexto do campo da medicina, aos poucos foi sendo utilizado em outras áreas profissionais da relação humana, tais como Psicologia, Psicanálise, Trabalho Social, Pedagogia (ROUZEL, *ibid.*).

Danvers (2010), por sua vez, também destaca esse movimento de descolamento gradual do termo 'clínica' do campo da Medicina e sua expansão para os campos da Psicologia da Educação e da Formação elevando-se, dessa maneira, os debates teóricos e metodológicos. Conforme esse autor, são colocadas em jogos questões como:

... as fronteiras entre o normal e o patológico, a diferenciação entre método experimental e método clínico, as condições da relação ao saber e do desejo de aprender, a postura clínica nas práticas de orientação e de acompanhamento, o papel das práticas reflexivas no desenvolvimento pessoal e profissional (DANVERS, 2010, p. 105, tradução nossa).

¹¹⁶ La palabra **clínica** viene del griego κλινική (*kliniké*). *Kliniké* le llamaban a la práctica médica de atender a los pacientes en la cama. *Kliniké* es el femenino del adjetivo *klinikós*, formado con el sufijo -ikos a partir de κλίνη (*klinē* = cama), o sea, *klinikós* es "de la cama". La palabra *kline* viene del verbo κλίνειν (*klinein*) que significa inclinarse o acostarse. Se asocia con una raíz indoeuropea *klei (inclinación, subida) - Conforme <<http://etimologias.dechile.net/?cli.nica>>.

¹¹⁷ Disponível em: <<http://www.psychasoc.com/Textes/De-la-clinique-avant-toute-chose>>.

A questão da *démarche* clínica no quadro das Ciências Humanas é sintetizado no trabalho organizado por Revault D'Allonnes (1989)¹¹⁸ citado por Hatchuel (2005). De maneira mais resumida, Barus-Michel (1999) discute a abordagem clínica em Ciências Sociais, Psicologia Social e Sociologia Clínica.

No campo das Ciências da Educação, o termo 'clínica' é utilizado em diferentes perspectivas. Consequentemente, é um termo que apresenta sentidos diversificados considerando o contexto no qual seu uso está inscrito tais como, "em uma orientação psicanalítica ou, por exemplo, na clínica do trabalho, da atividade, na psicologia social clínica, ou na sociologia clínica, para citar os campos disciplinares vizinhos do nosso" (COMITÉ D'ORGANISATION DU 4e COLLOQUE CLIOPSY, p. 7, tradução nossa).

De fato, essa característica também é reconhecida no dossiê 'Abordagens clínicas da aprendizagem' da revista '*Recherche et Formation*'. Tal dossiê publicado em 2010 foi coordenado por Maria Pagoni. Na apresentação do dossiê, Pagoni (2010) aponta para o cruzamento de diferentes abordagens clínicas – no sentido de buscar qual a contribuição para a compreensão do sujeito aprendiz em situação de Educação e Formação – destacando a convocação de vários quadros teóricos como a abordagem clínica de orientação psicanalítica, a sociologia clínica e a clínica da atividade.

Apesar de reconhecermos que a '*démarche*' clínica em Ciências da Educação apresenta diferentes sentidos e perspectivas, gostaríamos de destacar seu desenvolvimento a partir da relação entre Psicanálise e Pedagogia. Essa relação é sintetizada no trabalho de Jean-Claude Filloux (FILLOUX, 1987), no qual o autor coloca em evidência a questão do inconsciente no campo pedagógico.

Na mesma época, essa relação entre Psicanálise e Pedagogia vai se tornando mais específica a partir dos trabalhos do trio de pesquisadores Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville e Nicole Mosconi que, sob a liderança do primeiro, fundam a equipe de pesquisa '*Savoir et Rapport au Savoir*' no CREF.

Como já foi discutida, essa equipe teve como eixo central o desenvolvimento teórico e a realização de pesquisas empíricas acerca da noção de relação ao saber.

¹¹⁸ CLAUDE, Revault d'Allonnes (dir). *La démarche clinique en sciences humaines*, Dunod, Paris, 1989.

Essa noção vai se desenvolver tendo como base diferentes teorias psicanalíticas¹¹⁹, mas que tem a dimensão clínica como unidade epistemológica (BEILLEROT, BLANCHARD-LAVILLE e MOSCONI, 1996).

Dessa maneira, na primeira obra (BEILLEROT, et al., 1989), os autores defendem que uma das ideias fundamentais acerca da relação ao saber seria que a noção “estabelece uma *démarche* clínica (ou sócio-clínica) na apreensão dos fenômenos educativos e normativos” (ibid., p. 10). Assim, o livro explora a noção sob um ângulo clínico. A segunda obra (BEILLEROT, BLANCHARD-LAVILLE e MOSCONI, ibid.), por sua vez, se propõe a estabelecer uma clínica da relação ao saber.

Conforme estamos compreendendo, ao mesmo tempo em que a equipe do CREF vai desenvolvendo uma clínica da relação ao saber, parece que também vai desenvolvendo um papel fundamental no processo de especificação da *démarche* clínica no campo das Ciências da Educação. Essa especificação vai se consolidar no desenvolvimento de uma *abordagem clínica de orientação psicanalítica*.

De acordo com Blanchard-Laville (2013)¹²⁰, ao se falar de uma clínica de orientação psicanalítica, está se considerando como referência um sujeito ligado ao seu psiquismo inconsciente¹²¹ – no sentido da Psicanálise. Conforme Hatchuel (2005), uma das características dessa abordagem é o estudo¹²² aprofundado de um pequeno número de casos sobre os quais se tenta capturar e compreender a dinâmica subjacente para, a partir de então, teorizá-la.

Blanchard-Laville (ibid.) esclarece ainda que, a seus olhos, a *démarche* clínica de orientação psicanalítica não se reduziria a um estilo metodológico, sendo entendida, portanto, como uma *démarche* de conhecimento. Desse modo, poderia

¹¹⁹ Sem excluir sua inscrição sociológica.

¹²⁰ Conforme síntese disponível no site: <http://pedagopsy.eu/clinique_blanchard_laville.html>.

¹²¹ Aquele que tem um aparelho psíquico, com suas diversas instâncias, sua carga pulsional, seus fantasmas, seus mecanismos próprios. Conforme a nota anterior.

¹²² Metodologicamente, as entrevistas não diretivas – ou entrevistas clínicas de pesquisa – são utilizadas com mais frequência enquanto que a observação ou o registro de sessões de aulas são utilizados, mas de maneira esporádica. Os textos escritos, em particular, os autobiográficos, também podem ser trabalhados, considerando o fato de que é o sujeito singular que se coloca em cena (cf. HATCHUEL, 2005).

servir como aporte para produção de saberes nas pesquisas em Ciências da Educação.

Essa perspectiva específica da *démarche* clínica nas pesquisas nos campos das Ciências da Educação e Formação vai demonstrar sua fecundidade nos colóquios *Cliopsy* (Clinique d'orientation psychanalytique en Sciences de l'Éducation – 2003; 2006; 2009; 2013). Impulsionada por essa fecundidade, surge, em 2009, a iniciativa de criação da revista *Cliopsy*¹²³, contando com Claudine Blanchard-Laville como diretora de publicação.

Pelo que observamos, uma das principais pesquisadoras envolvidas com o desenvolvimento e estruturação dessa perspectiva de pesquisa tem sido a pesquisadora Claudine Blanchard-Laville (membro fundadora da equipe '*Savoir et Rapport au Savoir*'-CREF). Além de sua participação nos colóquios *Cliopsy* e ter assumido a direção da revista *Cliopsy*, nota-se que são de sua autoria alguns dos principais trabalhos que sistematizam e sintetizam essa abordagem (e.g. BLANCHARD-LAVILLE, 1999¹²⁴; BLANCHARD-LAVILLE et al., 2005¹²⁵; BLANCHARD-LAVILLE, 2009).

Em nota de síntese sobre essa abordagem clínica, Blanchard-Laville (2005) propõe um panorama geral dos trabalhos e pesquisas sobre esse tema. Nesse panorama, são consideradas três categorias: “infância”; “a(s) relação(ões) ao(s) saber(es)”; a tríade “grupos-instituições-organizações”. Para a autora, essas três categorias constituem as noções organizadoras e/ou unificadores desse campo (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 111).

Pelo que discutimos até o momento, o desenvolvimento da noção de relação ao saber e da abordagem clínica de orientação psicanalítica comungam do mesmo contexto histórico e institucional – ou seja, os trabalhos desenvolvidos nas últimas três décadas pela equipe '*Savoir et Rapport au Savoir*' do CREF. Portanto, há uma relação bastante próxima. Não obstante, em nosso processo de pesquisa, essa

¹²³ Revista *Cliopsy* - <<http://www.revuecliopsy.fr/comites/>>.

¹²⁴ Coordenação do dossiê *Approches cliniques d'inspiration psychanalytique*. *Revue Française de Pédagogie*. Volume 127, 1999. Disponível em: <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/RF127.pdf>>.

¹²⁵ Nota de síntese sobre os trabalhos de pesquisa clínicas nos campos da Educação e Formação. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2005_num_151_1_3280>.

relação suscitou-nos alguns questionamentos e necessidade de alguns esclarecimentos. Por exemplo: a relação ao saber emerge como noção a partir do desenvolvimento da abordagem clínica de inspiração psicanalítica ou esta é que surge a partir do desenvolvimento da noção de relação ao saber? Como se dá essa relação – uma está incluída na outra; uma depende da outra? Para tentarmos avançar na compreensão desses questionamentos, realizamos algumas considerações e confrontações.

- a relação ao saber é apenas uma das noções organizadoras da abordagem clínica de orientação psicanalítica (conforme podemos deduzir da citação de BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 111);

- uma das ideias fundamentais acerca da relação ao saber seria que a noção “estabelece uma *démarche* clínica (ou sócio-clínica) na apreensão dos fenômenos educativos e normativos” (BEILLEROT, et al., p. 10).

Em nosso entendimento, a relação ao saber não seria uma das noções organizadoras da abordagem clínica de orientação psicanalítica, pois isso implicaria em um reducionismo – no qual a relação ao saber estaria contida como parte da abordagem clínica de orientação psicanalítica. Assim, de maneira alternativa, propomos considerar a relação ao saber como um dos contextos nos quais tem sentido a abordagem clínica de orientação psicanalítica como *démarche* específica da clínica em Ciências da Educação e Formação.

Em nossa compreensão, o fato da equipe do CREF assumir como essencial a ideia de a relação ao saber estabelecer uma *démarche* clínica (BEILLEROT et al., 1989) foi fundamental para que a perspectiva clínica – inicialmente posta em evidência a partir da relação entre Pedagogia e Psicanálise (FILLOUX, 1987) – se especificasse na abordagem clínica de orientação psicanalítica.

Esse fato se corrobora ao tomarmos como referência alguns esclarecimentos postos pela pesquisadora Nicole Mosconi (membro fundadora da equipe

supracitada) em uma entrevista¹²⁶ sobre as abordagens clínicas dos processos ensinar-aprender.

Nessa ocasião, ela comenta que o trio formado por Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville e ela própria tentou “dar eficácia a esta ideia de uma abordagem clínica de orientação psicanalítica” (MOSCONI, 2010, p. 1, tradução nossa).

Em outro trecho, a pesquisadora destaca que a noção de relação ao saber era o foco da atenção da equipe e, portanto, que eles estavam muito centrados sobre essa noção de tal maneira que desejavam “fazer um tipo de relação ao saber de orientação psicanalítica” (MOSCONI, *ibid.*, p. 2). No entanto, em seguida, ela acrescenta que a abordagem que a equipe vai desenvolver para a noção de relação ao saber não se encerra na perspectiva clínica de orientação psicanalítica.

Assim, especialmente a partir da liderança de Jacky Beillerot, a equipe desenvolve uma abordagem clínica cuja especificidade considera os elementos sócio-históricos, implicados na concepção de saber, que têm influência no funcionamento psíquico. Essa abordagem, portanto, é denominada de socioclínica (MOSCONI, 2010).

A partir de toda essa discussão, na qual buscamos analisar as questões envolvendo as inter-relações entre a “clínica da relação ao saber – também denominada de socioclínica” e a “abordagem clínica de orientação psicanalítica” – como especificidade da *démarche* clínica nas pesquisas em Ciências da Educação e Formação, nosso entendimento nos leva a argumentar que tais inter-relações não são elementos de restrição de uma a partir da outra.

Em outros termos, essas inter-relações não atuam como interdependências. Desse modo, a abordagem da relação ao saber desenvolvida pela equipe ‘*Savoir et Rapport au Savoir*’ considera e se insere no contexto da abordagem clínica de orientação psicanalítica, mas vai além ao reconhecer elementos de natureza sócio-histórica. Da mesma maneira, a abordagem clínica de orientação psicanalítica considera e toma como referencial a dimensão contextual que se abre a partir da questão da relação ao saber, mas também vai além ao considerar outras categorias como a ‘infância’ e a tríade ‘grupos-instituições-organizações’.

¹²⁶ Entrevista realizada por Maria Pagoni – Disponível em: <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR063-09.pdf>>.

3.2.2 *As abordagens da relação ao saber desenvolvida pela equipe ESCOL e por Charlot*

A criação da equipe¹²⁷ ESCOL, em 1987, no Departamento de Ciências da Educação da Université Paris VIII-Saint-Denis, teve como problemática central, a questão do fracasso escolar. Nesse sentido, Charlot (2000) destaca alguns dos questionamentos que foram basilares nessa fundação.

Por que será que certos alunos fracassam na escola? Por que será que esse fracasso é mais frequente entre as famílias de categorias sociais populares do que em outras famílias? Mais ainda: por que será que certas crianças dos meios populares alcançam, apesar de tudo, sucesso em seus estudos, como se elas conseguissem esgueirar-se pelos interstícios estatísticos? (CHARLOT, 2000, p. 9).

A via de investigação privilegiada no início da equipe para a compreensão dessas questões foi através de pesquisas sobre as relações com o saber e com a escola, particularmente, de jovens inseridos em estabelecimentos de ensino nos subúrbios (CHARLOT, *ibid.*).

Em outro texto, Charlot (1999) ressalta que as pesquisas realizadas por ele e sua equipe acerca da relação ao saber se dão a partir de uma reflexão crítica sobre a maneira como a problemática do fracasso escolar foi abordada pela Sociologia clássica.

Desse modo, a questão da relação ao saber se manifesta no início dos trabalhos da equipe ESCOL, em nossa compreensão, enquanto via de reflexão crítica e de investigação da problemática acerca do fracasso escolar.

Os estudos e pesquisas sobre a problemática da relação ao saber desenvolvidos por Bernard Charlot e pela equipe ESCOL são bastante discutidos na literatura científica. A sistematização teórica e metodológica que resulta desses estudos e pesquisas é comumente referida como abordagem sociológica ou microsociológica. Há também alguns pesquisadores, por exemplo, Michel Caillot e

¹²⁷ A equipe criada por Bernard Charlot contou essencialmente em seu início com a participação de Jean-Yves Rochex e Elisabeth Bautier.

Patrice Venturine, que se referem a essa sistematização como abordagem socioantropológica.

Da nossa parte, estamos convencidos que Bernard Charlot e a equipe ESCOL não desenvolveram apenas uma abordagem referente à questão da relação ao saber. Nesse sentido, a equipe ESCOL (Incluindo Bernard Charlot, fundador) sintetiza o conjunto de suas questões acerca da problemática do fracasso escolar na noção de relação ao saber (cf. CHALROT, 1992). Em nossa maneira de compreender, a sistematização teórica da relação ao saber, decorrente dos trabalhos desenvolvidos por esta equipe, pode ser entendida como abordagem sociológica ou microssociológica.

A partir da sua obra '*Du rapport au savoir: Éléments pour une théorie*', entendemos que Bernard Charlot inicia outro contexto de interpretação da noção de relação ao saber. Em linhas gerais, esse autor propõe uma Sociologia do sujeito e situa a questão da relação ao saber em uma perspectiva mais antropológica. Portanto, é a partir desse contexto que estamos entendendo que esse autor desenvolve outra abordagem de cunho mais antropológico.

3.2.2.1 Da questão do fracasso

A questão do fracasso escolar na França tornou-se evidente no final da década de 1960. A teoria do dom explicava esse fenômeno colocando ênfase nas aptidões naturais do indivíduo. Ainda na década de 1960, Pierre Bourdieu opõe-se à crença dessas aptidões através da ideia de capital cultural – como uma maneira de explicar as diferenças respectivas aos desempenhos escolares de crianças de distintas classes sociais (PIOTTO, 2009).

As desigualdades na perspectiva de Bourdieu (1998) apud Piotto (ibid.) seriam, portanto, produto de uma distribuição desigual do capital cultural entre as classes. A teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron (1970), por sua vez, consolida a ênfase na herança de um capital cultural de tal maneira que o desempenho escolar seria *correlacionado* com a origem social.

A pauta explicativa do fracasso escolar durante a década de 1970 se desenvolve sob essa visão, sendo marcada, fundamentalmente, pelas abordagens macrossociológicas da Sociologia Crítica. O foco de tais abordagens era, preponderantemente, apoiado em abordagens quantitativas, destacando-se as correlações estatísticas entre o fracasso e a origem social. Portanto, em nossa compreensão, parece estabelecer-se uma visão determinista operada pela lógica da reprodução e reforçada pelas estatísticas.

Bernard Lahire e Bernard Charlot são alguns dos principais questionadores dessa visão determinista da Teoria da Reprodução. Lahire (1997) apud Piotto (2009) argumenta que as posições escolares dos alunos não podem ser entendidas como “reprodução necessária e direta das condições sociais, econômicas e culturais de suas famílias” (p. 7).

Bernard Charlot e a equipe de pesquisa ESCOL, apesar de reconhecerem que a tese da correlação entre o desempenho escolar (fracasso/sucesso) e a origem social seja inegavelmente sólida na Sociologia da Educação, não se satisfazem com tal explicação. Como argumenta Charlot (2005), o problema estaria em buscar compreender o fato de como essa reprodução é produzida no âmbito escolar.

Nessa direção, Charlot (1999) destacou dois fatos gerais que considera inegáveis sobre a questão do fracasso. O primeiro reconhece o fracasso escolar como um fenômeno social. Como tal, afeta, de maneira particular, alguns grupos (e.g. classes sociais, categorias socioprofissionais, tipos de famílias), assim como demonstram as correlações estatísticas. O segundo situa o fracasso em relação ao sujeito em termos de uma ‘situação’ na qual o mesmo se encontra. Portanto, a ênfase é na história singular desse sujeito.

Tais fatos, embora inegáveis, não são prontamente conciliáveis (CHARLOT, 1999) nas maneiras de se abordar a questão do fracasso escolar. É o caso, por exemplo, das abordagens explicativas fornecidas pela teoria do dom e pela teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron. Teorias como essas não permitem acessar respostas para questionamentos consequentes de suas proposições.

A teoria do dom não apresenta elementos explicativos sobre o porquê do dom, tampouco permite explicar a questão de o fracasso escolar revelar-se como um

fenômeno cuja distribuição entre a população jovem aponta para características sociais.

É justamente sobre esse último caso que Bourdieu e Passeron questionam a teoria do dom como explicação para o fracasso escolar e desenvolvem sua teoria da reprodução. Não obstante, as teorias da reprodução (considerando também as que se inspiram na teoria de Bourdieu e Passeron) demonstram-se, similarmente, insuficientes.

Sobre esse fato, Charlot (1999) esclarece que as teorias da reprodução não dão conta de explicar casos atípicos nos quais se evidenciam tanto o sucesso escolar, em indivíduos de famílias populares, quanto o fracasso escolar, em indivíduos de origens privilegiadas.

Foram questões como estas que levaram Bernard Charlot e a equipe ESCOL a proporem uma via alternativa de pensar o fracasso escolar, na qual a singularidade das histórias escolares é tomada como referencial (CHARLOT e BAUTIER, 1993). Assim, há uma descentralização da problemática do fracasso escolar no qual o social é respectivo à posição (as teorias da reprodução) e um reposicionamento do social como posição, história e atividade (CHARLOT, 2005).

A fórmula na qual se fundamenta Charlot e a equipe ESCOL reivindica o lugar da singularidade da história dos indivíduos no sistema escolar. Assim, o fracasso escolar, antes explicado como característica dos indivíduos de um grupo social, poderia ser analisado, também, como algo que acontece na história do indivíduo (CHARLOT, 1999). Entre as diversas implicações dessa fórmula, percebemos que ela permite uma ruptura essencial em relação ao primado quase absolutista dos conceitos bourdieuanos de capital cultural e *habitus*, relativizando-os no plano explicativo do fenômeno referente ao fracasso escolar.

Considerar o fracasso escolar a partir da singularidade das histórias dos indivíduos (incluindo as histórias escolares) implica considerar as questões acerca do sentido que estes dão para a escola, para o saber (CHARLOT e BAUTIER, 1993) e para as atividades que os mesmos realizam no mundo e sobre o mundo (CHARLOT, 1995). Desse modo, “este indivíduo que tem uma história singular não é um objeto, mas um sujeito. Como tal, ele constrói o sentido e implementa as atividades” (CHARLOT, 1999, p. 20, tradução nossa).

É a partir desse contexto de reposicionamento sobre a questão do fracasso escolar, que Charlot e a equipe ESCOL rompem com a lógica dominante dos determinismos da Sociologia Clássica. Esse rompimento se dá porque tal lógica determinista encaminharia uma leitura negativa da realidade social – sobretudo fundadas na ideia de *handicap*¹²⁸ sociocultural. Consequentemente, Charlot e a equipe ESCOL propõem uma leitura positiva dessa realidade por meio da análise da relação com o saber. Charlot (2000) explica que a referida leitura positiva estabelece, portanto, a ligação entre a experiência dos alunos, as suas maneiras de interpretar o mundo e a sua atividade.

3.2.2.2 Do posicionamento da relação ao saber no início da equipe ESCOL

De um ponto de vista sintético, podemos dizer que a equipe se posicionou ante uma pauta (como discutimos acima) já instaurada desde as décadas de 1960 e 1970 acerca da problemática do fracasso (e/ou sucesso) escolar. Pauta essa amplamente ocupada pelas explicações estatísticas das sociológicas clássicas, ancoradas no social como posição.

De fato, foi precisamente a não satisfação com essa pauta que fez com que Charlot e a equipe ESCOL – Elisabeth Bautier e Jean-Yves Rochex – passassem a analisar a questão do fracasso, alternativamente, a partir da problemática da relação ao saber (e.g. CHARLOT, BAUTIER e ROCHEX, 1992; CHARLOT e BAUTIER, 1993; CHARLOT, 1996; 1999; 2000; 2005).

Rochex (2006) ratifica o entendimento acima exposto. Nesse sentido, o autor esclarece que um dos intentos da equipe ESCOL foi justamente ir além das explicações baseadas em *handicaps* socioculturais. Tais explicações, argumenta Rochex (ibid.), corresponderiam a visões unilaterais e globalmente deficitárias, assim como discutimos na seção anterior. Assim, colocar a questão do fracasso escolar de um ponto de vista da relação ao saber seria uma maneira de ir além ao que estava

¹²⁸ Geralmente esse termo é referido como desvantagem ou deficiência. Remetemos à leitura de Charlot (2000, pp. 25-29).

posto a partir dessas visões em termos de *handicaps* e de conceitos hegemônicos, como o de código (Bernstein) ou de *habitus* (Bourdieu), que seriam muitos gerais.

Conforme Rochex (2004), a questão da relação ao saber foi retomada a partir de trabalhos desenvolvidos anteriormente por Bernard Charlot. Entendemos que esse fato nos encaminha a necessidade de revisitarmos esse contexto dos trabalhos anteriores para que possamos desenvolver algumas ponderações.

3.2.2.2.1 Da relação 'social' ao saber de Bernard Charlot à abordagem sociológica/microsociológica na equipe ESCOL

No primeiro capítulo dessa tese, relatamos um pouco da mobilidade da expressão '*rapport au savoir*' no sentido de sua propagação. Nessa perspectiva, podemos dizer que, já na década de 1970, essa expressão figurava de modo bem propagado na literatura científica francesa no campo da Educação e Formação.

Nesse contexto, o próprio Bernard Charlot utilizava essa expressão de modo regular desde 1979¹²⁹. No entanto, essa utilização geralmente privilegiava sua forma adjetivada – '*rapport social au savoir*'.

Outro ponto que cabe ressaltar é que a utilização da expressão não costumava ser sistematicamente acompanhada de uma respectiva definição. Desse modo, esclarecemos que a primeira definição¹³⁰ elaborada por Bernard Charlot acontece em Charlot (1982). O interesse desse autor pela relação 'social' ao saber leva-o, em 1985, a intitular sua nota de defesa de tese *d'État* como '*Du rapport social au savoir*'.

¹²⁹ Como já mencionamos no capítulo 1, os trabalhos desenvolvidos por Bernard Charlot (e.g. CHARLOT e FIGEAT, 1979; CHARLOT, 1979; CHARLOT, 1982; CHARLOT, 1984; CHARLOT, 1985) parecem constituir, em nossa opinião, o maior conjunto de trabalhos de um mesmo autor – considerando o período de 1979 a 1985 – acerca da questão da relação ao saber.

¹³⁰ Nesse momento, o autor esboça a ideia de relação 'social' ao saber como sendo: "O conjunto de imagens, as expectativas, os juízos que dizem respeito, ao mesmo tempo, ao sentido e à função social do saber e da escola, sobre a disciplina ensinada, sobre a situação de aprendizagem e sobre si mesmo" (CHARLOT, 1982 apud CHARLOT, 1992, p. 122, tradução nossa). Apresentamos essa definição de Charlot (1982) na parte 1. No entanto, achamos pertinente retomá-la aqui também. Além disso, ressaltamos que essa definição propiciada por Charlot (ibid.) e a desenvolvida por Lesne (1977) parecem ser as primeiras ocasiões nas quais a utilização da expressão é acompanhada de uma respectiva definição.

Câmara dos Santos (1995) esclarece que a ideia de relação ‘social’ ao saber permite considerar duas dimensões. Por um lado, implica o sentido que o indivíduo dá ao saber. Nessa direção, coloca-se em questão a singularidade, isto é, a identidade do próprio indivíduo. Essa dimensão pode ser entendida como uma questão da relação ao saber em si mesma.

Por outro lado, a relação ‘social’ ao saber considera, também, a inscrição social do indivíduo¹³¹. Desse modo, a participação de um indivíduo em um grupo social estruturado por relações sociais coloca em cena o “universo social no qual o indivíduo está inserido” (CÂMARA DOS SANTOS, 1995, p. 29, tradução nossa). Conforme Akkari e Perrin (2006), esta definição de relação ‘social’ ao saber de Charlot (1982) vai proporcionar as bases teóricas da noção que será desenvolvida pela equipe ESCOL.

De fato, é possível perceber que parte das questões que Charlot e a equipe levantam sobre a questão do fracasso dialoga com essa primeira definição da relação ‘social’ ao saber proposta por Charlot (1982). No entanto, tal definição “procedia por acumulação de *relações com o saber* [...]” enquanto que “ocultava a *idéia (sic)*, essencial, de relação” (CHARLOT, 2000, p. 80, *itálico do autor*).

A questão da relação ao saber nos trabalhos anteriores de Charlot, ao que entendemos, foi acentuadamente ancorada em bases sociológicas, uma vez que o próprio autor adjetivou-a como relação ‘social’ ao saber. Com a criação da equipe ESCOL e, conseqüentemente, da adoção da relação ao saber como problemática de estudo e pesquisa, abdicou-se do adjetivo ‘social’.

Há, portanto, um fato novo. A equipe ESCOL, ao retomar a questão da relação ao saber dos trabalhos anteriores de Charlot, opera sobre ela uma reconfiguração. Essa reconfiguração, nesse contexto, é marcada, em nossa compreensão, por dois fatos relevantes.

O primeiro, ligado diretamente ao fato da equipe prescindir do adjetivo ‘social’, que acompanhava a questão da relação ao saber – relação ‘social’ ao saber. Nesse sentido, estaríamos falando de uma passagem da questão da relação ‘social’ ao saber – cuja problemática se situa, principalmente, ancorada na Sociologia – para a

¹³¹ Estas considerações também estariam pertinentes à questão grupal.

questão da relação ao saber – cuja ausência do adjetivo ‘social’ permite a articulação de diversas abordagens disciplinares (cf. CHARLOT, 2005).

Consequentemente, há um processo de enriquecimento da questão da relação ao saber com elementos epistemológicos além do campo da Sociologia. Conforme Rochex (2006) esclarece, a equipe ESCOL, ao realizar a pesquisa da qual resulta a obra seminal *‘École et savoir dans les banlieues... et ailleurs’* (CHARLOT, BAUTIER e ROCHEX, 1992), buscou enriquecer a questão da relação ao saber (retomada a partir dos trabalhos anteriores de Charlot) com abordagens advindas de outros campos como das Ciências da Linguagem e da Psicanálise.

O segundo fato, por sua vez, remete à construção de uma nova definição que, como estamos compreendendo, avança no sentido da sistematização da questão da relação ao saber em termos de noção. Desse modo, a equipe define a noção de relação ao saber como “uma relação de sentido, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (CHARLOT, BAUTIER e ROCHEX, 1992 apud CHARLOT, 1992, p. 122; ou CHARLOT, 1996 p. 49; ou CHARLOT, 2000, p. 80).

Em Bautier e Rochex (1998) e Rochex (2002), a definição acima citada é, habilmente, modificada. Dessa maneira, a relação ao saber é, então, definida como:

[...] relação aos **processos** (o ato de aprender), aos **produtos** (os saberes como competências adquiridas e como objetos epistêmicos e institucionais, culturais e sociais), mas também às **situações de aprendizagem**. Ela é relação de **sentido** e de **valor**: o indivíduo valoriza ou desvaloriza os saberes e as atividades que lhe dizem respeito em função do sentido que lhes confere (ROCHEX, 2002, p. 2, tradução nossa, grifos nossos).

Em nossa análise, essa modificação leva a uma fórmula de natureza composta em que podemos distinguir em duas partes. A primeira parte corresponderia à estruturação da relação ao saber que seria constituída pela tríade – **processos** (o ato de aprender), **produtos** do saber, **situações de**

aprendizagem¹³². A segunda parte, em nossa compreensão, enfatiza uma dialetização entre ‘sentido’ e ‘valor’ na formulação.

A equipe ESCOL distingue e articula (CHARLOT, 1992) dois tipos de registros – identitário e epistêmico – não excludentes entre si, portanto, complementares (ROCHEX, 2002).

O registro identitário corresponde a uma relação do tipo identária ou subjetiva que diz respeito “à maneira pela qual o saber adquire sentido por referência a modelos, a expectativas, a crenças, a valores, [...]” (ROCHEX, *ibid.*, p. 2, tradução nossa) remetendo, enfim, ao enraizamento da relação ao saber na própria identidade do indivíduo (CHARLOT, 1992).

O registro epistêmico, por sua vez, refere-se ao sentido que tem para o sujeito, a própria natureza do ato de aprender e o fato de saber. Nesse caso, aprender seria apropriar-se do saber ou construir um sentido? Saber como se conduzir nas diversas situações, circunstâncias ou cumprir as obrigações escolares que lhe cabem? Afinal, o que é aprender para o sujeito? As implicações dessa questão são inerentes à relação epistêmica com o saber (CHARLOT, 1992; ROCHEX, 2002).

Do ponto de vista metodológico, a equipe desenvolveu um instrumento de investigação que denominaram ‘*Bilan de Savoir*’¹³³. Esse instrumento é a ‘marca’ da equipe em relação à investigação da problemática da relação ao saber.

A pesquisa inicial – Charlot, Bautier e Rochex (1992) – foi bastante extensa envolvendo crianças do ensino fundamental (*primaire*), mas, sobretudo, com jovens do ensino médio (*collège*) que frequentavam estabelecimentos de ensino localizados em periferias (CHARLOT, 1996; 1999a; 2000)¹³⁴ e contou com a elaboração de mais

¹³² A definição de Charlot, Bautier e Rochex (1992) dá a entender que se considera apenas um ou outro termo – processo ou produtos – e não os dois ao mesmo tempo. Após a modificação, tal como vimos em Rochex (2002), é perceptível a estrutura em tríade.

¹³³ Comumente traduzidos como balanço do saber ou inventário do saber. Conforme Charlot (1996), a ideia básica consiste em realizar um inventário de saber tal como se realiza, por exemplo, um *checkup* de saúde ou uma revisão de um automóvel. Em síntese, são textos escritos pelos estudantes.

¹³⁴ A equipe trabalhou em um *collège* da Zona de Educação Prioritária (ZEP) em Saint-Denis – periferia norte de Paris – e em outro *collège* em Massy – periferia sul de Paris. Além dessas, trabalhou também com crianças do *primaire* em La Courneuve e em Saint-Denis.

de 300 (trezentos) inventários do saber. Além desses inventários, foram realizadas, ainda, entrevistas semi-dirigidas aprofundadas (CHARLOT, 1996).

Ao final da década de 1990, a equipe direcionou suas pesquisas para os *liceus* (ciclo que se segue após o *collège*). Bautier e Rochex (1998) trabalharam com *liceus* gerais e técnicos enquanto que Charlot (1999b) trabalhou com os *liceus* profissionais. Essas duas pesquisas, embora partilhassem de algumas convergências, foram desenvolvidas de maneira distintas. Considerando esse contexto, Rochex (2006), entre outras coisas, relata algumas questões referentes às divergências entre os caminhos trilhados no seio da ESCOL.

Nesse sentido, Bernard Charlot assinalou que Bautier e Rochex (1998) não teriam sido suficientemente cautelosos e, assim, hierarquizaram implicitamente as diversas formas do aprender e da subjetividade. Desse modo, a relação ao saber dos jovens de ambientes populares teria sido relacionada aos requisitos das aprendizagens e do trabalho de escrita específicos do *liceu*, levando a uma “leitura em negativo da realidade social” (ROCHEX, 2006, p. 642).

Sobre esse posicionamento de Bernard Charlot acerca da pesquisa realizada em Bautier e Rochex (1998), Rochex (2006) apresenta outro olhar no qual argumenta que o que parece estar acontecendo é uma questão de diferença – ou mesmo um mal-entendido – no que diz respeito às duas orientações de pesquisa.

Bautier e Rochex (ibid.) buscaram investigar as relações ao saber e os modos da experiência escolar, particularmente, dos novos estudantes do *liceu*. A metodologia utilizada nessa pesquisa foi diversificada e não exclusivamente declarativa. Assim, foram realizadas entrevistas, provas de conhecimento, bem como observações em classe. Considerou-se, também, como fonte de dados para análise, diferentes tipos de produções dos alunos (ROCHEX, 2006).

Sobre a pesquisa de Charlot (1999b), apesar de a mesma ter sido realizada com estudantes do *liceu*, seu foco não foi necessariamente as condições de escolarização, tal como a pesquisa de Bautier e Rochex (1998). Nesse sentido, Conforme, Rochex (2006, p. 642), Charlot (1999b) buscou estudar mais a “relação com o saber dos jovens de origem popular com o que se chama fracasso escolar”. Além disso, o seu material de análise se deu a partir de materiais exclusivamente declaratórios tais como entrevistas e provas de conhecimentos (ROCHEX, ibid.).

Conforme Rochex (ibid.), o foco de interesse de Charlot (1999b) não estaria situando-se, ao que parece, na questão “das condições concretas de escolarização, nas quais se combinam os processos de produção/reprodução das desigualdades sociais de acesso ao saber e ao êxito escolar” (ROCHEX, 2006, p. 642). Não obstante, Rochex (ibid.) sugere que a inclinação de Charlot (1999b) leva a uma reflexão mais ampla, notadamente, em uma perspectiva antropológica.

3.2.2.3 Da abordagem antropológica de Bernard Charlot

Como acabamos de mencionar pouco antes, as evidências nos encaminham a considerar que a equipe ESCOL, depois da pesquisa inicial (CHARLOT, BAUTIER e ROCHEX, 1992), desenvolveu outros trabalhos com orientações de pesquisas distintas (e.g. BAUTIER e ROCHEX, 1998 e CHARLOT, 1999b). Ao que parece, Charlot (1999b) já promovia uma reflexão mais ampla sobre a relação ao saber, privilegiando um ponto de vista antropológico.

A fundamentação teórica da noção de relação ao saber de Charlot (1999b), conforme Rochex (2006), provém de suas discussões teóricas publicadas em Charlot (1997/2000)¹³⁵. Essa obra, por sua vez, torna manifesto, logo em sua introdução, a intenção do autor em “inserir o conceito de relação com o saber no quadro de uma abordagem antropológica da condição do filho do homem” (CHARLOT, 2000, p. 10). A discussão dessa abordagem antropológica, fundada sobre a obrigação de aprender do filho do homem, é desenvolvida, principalmente, no capítulo 4 dessa obra.

A questão da abordagem da relação com o saber em uma perspectiva antropológica¹³⁶ também é encontrada em trabalhos posteriores de Bernard Charlot, como em Charlot (2001), no qual aborda fundamentos antropológicos da noção de

¹³⁵ CHARLOT, Bernard. *Du rapport au savoir*. Éléments pour une théorie. Paris: Anthropos, 1997. Estamos discutindo essa referência como Charlot (2000) referente à sua versão publicada no Brasil.

¹³⁶ É importante ressaltar que, em nota, Charlot (2001) esclarece que sua posição é a de uma antropologia filosófica. Por sua vez, essa abordagem não se confunde com a desenvolvida por Yves Chevallard – que nomeia de abordagem antropológica a sua teorização da relação ao saber.

relação ao saber, e em Charlot (2013), no qual apresenta reflexões antropológicas e pedagógicas sobre a relação com o saber na sociedade contemporânea.

Charlot (2000) coloca como base de sua discussão, a obrigação de aprender como condição antropológica do filho do homem. Citando Kant, o autor destaca que “o homem é a única criatura que precisa ser educado [...]” (KANT apud CHARLOT, 2000, p. 51). Portanto, ressalta Charlot (ibid.), desde o nascimento, o ser humano está submetido à obrigação de aprender.

O filho do homem nasce inacabado, porém, em um mundo ‘humano’ já preexistente e estruturado. Nesse sentido, seu encontro com o ‘humano’ se dá a partir de outros homens, mas também do que já foi construído pela espécie humana. Assim, tornar-se humano pressupõe apropriação do humano – que já está presente no mundo (CHARLOT, 2001).

Tornar-se humano, desse modo, passa por um processo de transformação que, para ser realizado, necessita da mediação. Tal mediação, logo, é de outros seres humanos – por exemplo, os pais, os parentes, outros adultos, mas também as instituições (CHARLOT, ibid.).

Aprender para ser. Conseqüentemente, o aprender, como condição antropológica, assume um papel fundamental para o sujeito construir-se a partir de um processo que é triplo – ‘*hominização*’ (tornar-se homem), ‘*singularização*’ (tornar-se um exemplar único de homem), e ‘*socialização*’ (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando lugar nela) (CHARLOT, 2000).

Nessa discussão, Charlot (2000) retoma três conceitos – ‘mobilização’, ‘atividade’ e ‘sentido’ – que a equipe ESCOL utiliza frequentemente nas análises que realiza acerca da relação com o saber. Em termos gerais, a questão da mobilização implica a ideia de movimento enquanto dinâmica interna (CHARLOT, 2000) que seria marcada pela entrada do sujeito na ‘atividade’ intelectual (CHARLOT, 2001). Portanto, a mobilização do sujeito provém de um movimento interno.

O conceito de atividade, por sua vez, corresponde ao “conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam a uma meta” (LEOTIEV, 1975; ROCHEX, 1995 apud CHARLOT, 2000, p. 55). Nesse sentido, o móbil seria referente ao que instiga o sujeito a agir.

Sobre a questão do sentido, o autor propõe uma tripla definição:

Têm (sic) sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significativo (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significativo (ou, por ampliação novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros (CHARLOT, 2000, p. 56).

Optamos por reproduzir, na íntegra, essa citação em razão de compreendermos essa definição pragmática do conceito de 'sentido' como contundente. Em nossa compreensão, ela aponta a passagem da definição de relação ao saber construída em Charlot, Bautier e Rochex (1992) para a formulação da(s) definição(ões) do 'conceito' de relação ao saber que Charlot (2000) propõe na sequência, isto é, já considerando uma perspectiva mais antropológica.

Após essa formulação pragmática da definição do conceito de sentido, o autor se propõe a ir adiante destacando o fato de que “esse sentido é um sentido para alguém, que é um sujeito” (CHARLOT, 2000, p. 56). Conseqüentemente, evoca novamente a teoria da atividade (cf. Leontiev, 1975; Rochex, 1995) para fundamentar a questão do sentido de uma atividade. Nessa perspectiva, ressalta que a atividade seria, para Leontiev (1975), “a relação entre sua meta e seu móbil, entre o que incita a agir e o que orienta a ação, como resultado imediatamente buscado” (CHARLOT, 2000, p. 56). Nessa direção, o sentido do ato não seria entendido nem pela exclusividade da meta nem pela exclusividade do móbil. Portanto, esse sentido só se estabelece na atividade por meio da relação entre a meta e o móbil.

Após tais considerações, esse autor introduz a questão do desejo¹³⁷. Assim, o sujeito é um nó de desejos no qual se inscreve a questão do sentido de um ato, de uma situação ou acontecimento. Afinal, “não há sentido senão do desejo”, escreve Charlot (2000, p. 57) citando Beillerot et al (1996).

¹³⁷ A questão do desejo, conforme Charlot (2000), não se encontraria explicitamente na teoria de Leontiev.

Charlot (ibid.) distingue, ainda, que o sentido pode ser entendido enquanto *desejabilidade* e *significação*. Nessa perspectiva, um sujeito quando enuncia que algo tem sentido para si, estaria indicando que dá importância, isto é, que esse algo tem um valor. O inverso – não tem sentido para o sujeito – pode implicar que esse algo não tem valor. Portanto, o sentido enquanto *desejabilidade* implica a atribuição de um valor (positivo ou negativo). O sentido enquanto *significação*, por sua vez, remete a situação no qual o enunciado ou acontecimento teria ou não significado como, por exemplo, na situação na qual um sujeito enuncia que entendeu tudo ou não entendeu nada.

3.2.2.3.1 A definição da relação ao saber a partir da perspectiva antropológica de Bernard Charlot

Charlot (2000) é categórico ao estabelecer como proposição básica, que a relação ao saber é uma forma da relação com o mundo. Esse mundo é aquele já pré-estabelecido estruturalmente ao qual o sujeito está submetido, em sua condição antropológica, de aprender para ser. Desse modo, a análise da relação com o saber implica o estudo do “sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros” [...], pois, a relação com o saber é “*relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros*” (ibid., 79, itálicos do autor).

É relação com o mundo como “*conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo*” (CHARLOT, ibid., p. 78, itálicos do autor). Após incluir a questão da inscrição no tempo na formulação acima, o autor pontua que “a relação com o saber é relação com o tempo” (ibid.) sendo esse tempo o da história respectiva à espécie humana, mas também do sujeito.

Essa relação com o mundo, obviamente, não é com o mundo em sua totalidade, mas sim com aquilo que lhe é potencialmente oferecido como consequência do fato de que se nasce em um determinado momento da história humana, em uma cultura e em uma sociedade, bem como em certo lugar nessa sociedade (CHARLOT, 2001). Sendo assim, o sujeito vive e aprende em uma ‘forma’ do mundo no qual ele mantém uma atividade, que não é reduzível a uma

interiorização passiva desse mundo, pois o mesmo (o mundo) é, também, co-construído pelo sujeito através da sua maneira de organizá-lo e interpretá-lo (CHARLOT, *ibid.*).

Como relação consigo mesmo, postula-se o fato de que, ao aprender, o sujeito está se construindo. Assim, ele se autoconstrói se apropriando de algo do mundo humano, uma vez que o filho do homem está obrigado a aprender para ser – condição antropológica. Isto posto, Charlot (*ibid.*) argumenta que tanto o sentido quanto o valor daquilo que é aprendido “está indissociavelmente ligado ao ‘sentido’ e ao ‘valor’ que o sujeito atribui a ele mesmo enquanto aprende (ou fracassa em sua tentativa de aprender)” (*ibid.*, p. 27).

Conforme Charlot (2000), a ‘relação consigo mesmo’ passa pela ‘relação com o outro’. Tal princípio estaria presente na Psicanálise¹³⁸ além de ser reconhecido por filósofos e antropólogos. Esse autor dialetiza¹³⁹ esse princípio afirmando que “toda relação consigo é também relação com o outro, e toda a relação com o outro é também relação consigo próprio” (*ibid.*, p. 46).

O outro, em questão, não implica necessariamente a natureza física do ser. Dessa maneira, explica Charlot (*ibid.*) em nota, esse outro corresponde à “forma pessoal da alteridade, como ordem simbólica, como ordem social...” (p. 49).

De acordo com Charlot (2001), a ‘relação com o saber’ como ‘relação com o outro’ considera que este outro se manifesta no processo de aprender em três formas:

- o outro como mediador do processo (por exemplo, os pais ou o professor fisicamente; mas também o autor do livro didático, ao se dirigir ao aluno);
- o outro constituído psicologicamente relativo ao fantasma de outrem¹⁴⁰ que cada um trás em si;
- o outro existente como humanidade. Isto é, a partir das obras que são produzidas pelo ser humano no decorrer de sua história.

¹³⁸ Charlot (2000) destaca que esse princípio é implementado por Freud em conceitos como identificação, sublimação, superego. Estaria também no cerne do sujeito da teoria lacaniana.

¹³⁹ No sentido de dar forma dialética.

¹⁴⁰ Charlot (2000) destina uma seção do capítulo 3 para discutir a questão do fantasma de outrem como uma incursão no terreno dos psicólogos. Vale lembrar que é no capítulo 3 que Charlot (*ibid.*) elabora sua proposição de uma Sociologia do Sujeito.

Essas formas da presença do outro na relação do sujeito com o saber são coexistentes de maneira que uma não seria possível sem as outras (CHARLOT, *ibid.*).

Charlot (2000) reconhece que tem proposto ao longo do tempo diferentes definições para a relação com o saber. Ele argumenta que uma dada definição pode remeter tanto para o conceito em si quanto para um determinado momento respectivo ao processo de pesquisa. Dessa maneira, o autor afirma que vai propor várias definições.

Nessa direção, Charlot (*ibid.*) faz um retrospectivo retomando a definição que ele elaborou em Charlot (1982)¹⁴¹ e a definição elaborada em conjunto com a equipe ESCOL em Charlot, Bautier e Rochex (1992)¹⁴². Para Charlot (2000), a primeira definição é mais intuitiva, enquanto a segunda, por outro lado, apresenta um maior rigor formal.

Se a primeira definição oculta a ideia de relação, a segunda definição, por seu turno, oculta a pluralidade de relações. O autor ainda sugere que em ambas as definições poder-se-iam realizar uma retificação destacando que a “relação com o saber é um conjunto de *relações*” (CHARLOT, 2000, p. 81).

Em seguida, o autor apresenta outras definições construídas com base no que foi sendo discutido em partes anteriores do livro – que estamos compreendendo como decorrentes de sua abordagem mais antropológica. Charlot (*ibid.*), desse modo, apresenta três definições, as quais reproduzimos a seguir.

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender¹⁴³;

A relação com o saber é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com ‘o aprender’ e o saber;

¹⁴¹ “o conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que concernem ao mesmo tempo ao sentido e à função social do saber e da escola, à disciplina ensinada, à situação de aprendizado e a nós mesmos”. Já citamos essa definição anteriormente, nesse mesmo capítulo. No entanto, optamos por retomá-la na presente nota, a título ilustrativo.

¹⁴² “relação de sentido, portanto, de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber”. *Idem* nota 20.

¹⁴³ Note-se que esta primeira definição já foi citada por nós ainda nesse capítulo.

Ou, sob uma forma mais ‘intuitiva’: a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um ‘conteúdo do pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc. ligados de alguma maneira com o aprender e com o saber [...] (CHARLOT, 2000, p. 80-81).

Por fim, esclarece Charlot (2000), que o que é relevante em si não é a definição adotada. Nessa perspectiva, o importante seria referente à inserção da relação com o saber em uma rede de conceitos – o autor trabalha mais enfaticamente nas relações entre ‘relação com o saber’ e outras questões como ‘desejo de saber’, ‘representação do saber’, ‘relações de saber’.

3.2.3 A abordagem da relação ao saber desenvolvida por Yves Chevallard

O francês Yves Chevallard, professor emérito da Université d’Aix-Marseille-França, é um dos principais nomes da Didática da Matemática. A originalidade, riqueza e influência de sua obra, consequência de um trabalho de, pelo menos, três décadas, são notadamente reconhecidas pela comunidade acadêmica internacional de educadores matemáticos.

Seu livro *‘La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné’*, publicado em 1985, é uma das suas obras mais conhecida internacionalmente. O reconhecimento da obra constituída ao longo de sua trajetória conferiu-lhe, em 2009, um dos principais prêmios outorgados pela *International Commission on Mathematical Instruction (ICMI)* – a medalha Hans Freudenthal¹⁴⁴.

A noção de Transposição Didática foi introduzida, inicialmente, por Michel Verret em 1975. Yves Chevallard retomou-a desenvolvendo-a e especificando-a no campo da Didática da Matemática.

Fundamentalmente, essa noção permite colocar em questão o fato de o saber ensinado na escola não ter sido produzido nessa instituição. Assim, há um fenômeno de ‘transposição’ do saber da instituição no qual foi produzido para a

¹⁴⁴ Ver: <http://www.mathunion.org/icmi/activities/awards/past-recipients/the-hans-freudenthal-medal-for-2009/?no_cache=1&sword_list%5B%5D=freudenthal>.

instituição no qual o mesmo deverá ser ensinado. No entanto, essa ‘transposição’ não remete a uma transferência direta do saber de uma instituição a outra.

A questão da transposição didática nos leva a considerar que o saber Matemático (ou seus objetos) produzido pelo matemático, por exemplo, não seria um saber ensinável na escola, tal qual foi produzido. Dessa maneira, sendo a produção do saber geralmente exógena à escola, faz-se necessário que o mesmo passe por modificações e adaptações que o transforme em um saber passível de ser ensinado na instituição escolar (BOSCH e GASCÓN, 2006).

Nossa questão de pesquisa não nos permite continuar discutindo particularmente a noção de transposição didática. No entanto, consideramos oportuno trazê-la de maneira breve por questões de contextualização. Nesse sentido, destacamos que o desenvolvimento da teoria didática de Chevallard acerca da transposição didática foi abertamente filiado à teoria das Situações Didáticas de Guy Brousseau (WOZNIAK, BOSCH e ARTAUD, 2015¹⁴⁵).

Na perspectiva da teoria das Situações Didáticas, a Didática da Matemática é posicionada “no quadro de uma ciência das condições de produção e de difusão dos saberes úteis às sociedades e às relações humanas” (BROUSSEAU, 1995 apud BOSCH e CHEVALLARD, 1999, p.1, tradução nossa). Em ocasião anterior, Brousseau (1994) apud Bosch e Chevallard (1999, p. 1, tradução nossa) apresenta uma definição mais precisa na qual a Didática da Matemática é apreciada como “a ciência das condições específicas da difusão (imposta) dos saberes matemáticos úteis aos membros e às instituições da humanidade”.

Se considerarmos o retrospectivo início da constituição do campo da Didática da Matemática, Brousseau (1986) apud Bosch e Chevallard (ibid., p. 1, tradução nossa) concebia que esse campo tinha como propósito estudar “as atividades que tem por objeto o ensino, evidentemente no que elas têm de específico à Matemática”. Conforme as definições mais recentes, supracitadas, percebe-se que

¹⁴⁵ Em razão de não conseguirmos identificar a data do artigo, optamos por utilizar o ano de acesso. A referência respectiva a essa citação, dessa maneira, corresponderá à: WOZNIAK, Floriane; BOSCH, Marianna; ARTAUD, Michèle. *Yves Chevallard: La Théorie Anthropologique du Didactique*. In: Quatre figures emblématiques de la didactique des mathématiques française. Artigo disponível no site da Association pour la Recherche en Didactique des Mathématiques (ARDM). Data não identificada. Acessado em 28 de novembro de 2015. Disponível em: <<http://www.ardm.eu/contenu/yves-chevallard>>.

houve uma expansão do objeto da Didática da Matemática para além das práticas escolares (BOSCH e CHEVALLARD, 1999).

Os trabalhos desenvolvidos por Yves Chevallard estão em consonância com esse paradigma de pesquisa da Didática da Matemática, tal como concebe a teoria das Situações Didáticas. A essência que parece permear seus trabalhos é a intenção de integrar a questão da relatividade institucional dos saberes no seio das análises dos fenômenos didáticos. Com efeito, essa essência é notada em seus trabalhos iniciais na década de 1980 sobre a Transposição Didática (como rapidamente mencionamos no início dessa seção) e prossegue com o desenvolvimento da Teoria Antropológica do Didático (TAD), no início dos anos 1990 (WOZNIAK, BOSCH e ARTAUD, 2015).

3.2.3.1 O início da sistematização teórica da relação ao saber nos trabalhos de Yves Chevallard

É no contexto do final da década de 1980 que Yves Chevallard introduz a questão da relação ao saber na Didática da Matemática. De fato, na maior parte dos trabalhos que analisamos que fazem alguma menção à abordagem da relação ao saber desenvolvida por Yves Chevallard, a referência citada é Chevallard (1988/1989)⁽¹⁴⁶⁾.

Não conseguimos analisar diretamente esse artigo, em específico. No entanto, a partir da leitura de outros autores que o citavam, de maneira especial a tese de doutoramento de Câmara dos Santos (1995) – que apresenta uma síntese bastante esclarecedora – foi possível compreender a essência do que Yves Chevallard havia proposto.

¹⁴⁶ CHEVALLARD, Yves. Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel, In *Actes du séminaire de didactique des mathématiques*. Nº 108, (1988/1989).

Não conseguimos acesso direto a esse artigo. Em nossa pesquisa, encontramos essa referência com a indicação tanto do ano de 1988 quanto 1989. Acreditamos que ambas as referências são respectivas ao mesmo trabalho que, em nossa compreensão, pode ter sido apresentado em um ano e publicado no outro. Portanto, considerando que tivemos acesso à leitura da síntese desse artigo a partir da tese de Câmara dos Santos (1995), e sendo que este autor utiliza a referência 'Chevallard (1988)', optamos por também utilizá-la em nosso trabalho.

De maneira geral, conforme Câmara dos Santos (ibid.), quando Chevallard (1988) introduz a questão da relação ao saber na Didática da Matemática, o faz “na perspectiva de um prolongamento da teoria das situações didáticas” (CÂMARA DOS SANTOS, 1995, pp. 25-26). Um aspecto observado a partir do próprio título do artigo de Chevallard (1988) é o posicionamento da relação ao saber como um ‘conceito’ ao qual se faz patente a tríade ‘relação pessoal’, ‘relação institucional’ e ‘relação oficial’.

Na conceptualização proposta por Chevallard (1988), o sistema conceitual constituído por duas noções fundamentais – ‘objeto’ e ‘relação ao objeto’ – seria rapidamente resumido por meio da expressão ‘*rapport au savoir*’. Acrescentando-se a noção de instituição, o autor desenvolve uma formulação de natureza preponderantemente axiomática do ‘conceito’ de relação ao saber (CÂMARA DOS SANTOS, op. cit.).

Em nossa análise, a abordagem axiomática do ‘conceito’ de relação ao saber – que se inicia em Chevallard (1988) e que acompanha vários de seus trabalhos sobre a TAD (e.g. CHEVALLARD, 1992; 2002; 2015) – é extremamente original e seu estilo é notadamente primoroso. Não obstante, nos passa a impressão de uma teorização pouco conectada com a problemática mais geral da relação ao saber em si.

O que estamos querendo argumentar é que, em nossa apreciação, compreendemos que a axiomatização do ‘conceito’¹⁴⁷ de relação ao saber parece se tornar um sistema sintaticamente autorreferente. Isto é, um sistema no qual a validação do conceito se dá mais pela lógica interna de sua estrutura do que pela pertinência e interlocução com a problemática da relação ao saber.

A depender da maneira como nos posicionamos ante essa axiomatização, grande parte das questões suscitadas e desenvolvidas por meio da problemática desenvolvida acerca da relação ao saber, nas últimas décadas, poderá ficar difícil de serem percebidas. A metáfora ‘a árvore que esconde (ou pode esconder) a floresta’ talvez simplifique o que estamos tentando refletir.

Feitos estes comentários, podemos prosseguir adentrando um pouco mais no cenário do desenvolvimento da abordagem da relação ao saber desenvolvida por

¹⁴⁷ Posteriormente, Chevallard (1992) posiciona a relação ao saber como ‘noção’.

Yves Chevallard. Desse modo, voltando à discussão, lembramos que a maior parte dos trabalhos que menciona a abordagem desenvolvida por Chevallard acerca da relação ao saber também cita a referência – Chevallard (1988). No entanto, identificamos outro texto¹⁴⁸ precedente de Chevallard – apresentado em 1986 e publicado em 1988 – no qual a questão da relação ao saber é bastante enfatizada. Optamos, assim, por adiar a apresentação da axiomatização para, antes disso, colocarmos em pauta o discurso de Chevallard (1986) sobre a questão da relação ao saber antes de propô-la como ‘conceito’ formulado axiomáticamente em Chevallard (1988).

Nesse trabalho, o autor apresenta um esboço de uma teoria formal do didático. O foco do trabalho é a apresentação de um desenvolvimento teórico no qual a noção de transposição didática é situada em uma perspectiva mais ampla e aberta, sinalizando para a construção da antropologia do didático.

A questão da relação ao saber em Chevallard (1986), não é apresentada de maneira axiomática como em Chevallard (1988). Em nossa compreensão, talvez possamos inferir que a axiomatização do ‘conceito’ de relação ao saber em Chevallard (1988) pode ter se efetivado como uma generalização de boa parte do que o autor já havia discutido em Chevallard (1986).

Em seu esboço, Chevallard (1986) destaca quatro termos primitivos. Os universos culturais; as instituições; os domínios da realidade; os saberes. Em seguida, o autor propõe a noção de ‘formação epistemológica’. Esta noção seria constituída por uma tríade (instituição, domínio da realidade, saber) e estaria situada no contexto de um universo cultural determinado.

De maneira geral, o indivíduo, para ter acesso a um dado domínio da realidade, precisa se submeter ao assujeitamento de uma formação epistemológica. Portanto, se assujeita a uma instituição que propõe uma espécie de ‘saber imagem’ correspondente a dado domínio da realidade. Nessas condições, o indivíduo se transforma em sujeito, no sentido de se tornar membro da formação epistemológica.

¹⁴⁸ CHEVALLARD, Yves. Esquisse d’une théorie formelle du didactique. Communication au *Premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l’informatique* (CIRM, Marseille, 16-21 novembre 1986) publicado posteriormente em: *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l’informatique*. 1988. p. 97-106. De maneira pragmática, optamos por citar essa referência a partir do ano de sua primeira comunicação, no caso, 1986.

Nessa conjuntura de formação epistemológica, a questão da ligação dos indivíduos com os saberes está delineada em termos da ‘relação do indivíduo considerado’ com o ‘saber em questão’. O processo de formação dessa relação, nesse sentido, corresponderia ao que é designado como processos de aprendizagem (CHEVALLARD, 1986). Em outras palavras, pelo que compreendemos no momento, a formação da relação ao saber, que liga indivíduos e saberes num processo de formação epistemológica, seria decorrente de processos de aprendizagem.

Consequentemente, essa relação estabelecida entre indivíduo e saber, em um quadro de uma instituição, se concretiza a partir de um contrato e em situações que são institucionalmente determinadas. Assim, “a formação da relação ao saber, tal como é gerida pela instituição, supõe a entrada do indivíduo no contrato e sua passagem pelas situações que ela estabelece” (CHEVALLARD, 1986, p. 3, tradução nossa).

Ainda na conjuntura de uma formação epistemológica, cabe considerar alguns pontos sobre a questão posta entre ‘saber’ e ‘relação ao saber’. Desse modo, Chevallard (ibid.) ressalta que o saber de uma formação epistemológica não pode ser o saber de uma pessoa. De fato, para esse autor, o saber da formação epistemológica é o saber da instituição, que seria produzido por despersonalização e institucionalização.

Nesse contexto, o autor argumenta que o ‘saber de um indivíduo’ (determinado) corresponderia à sua própria relação ao saber em questão (CHEVALLARD, ibid.). Uma implicação decorrente desse fato seria respectiva à aplicação da noção de ‘conceito’. Sendo assim, para esse autor, não faria sentido falar em formação de conceitos dos sujeitos. Por outro lado, caberia então falar de “formação da relação de tal indivíduo a este ou aquele conceito” (CHEVALLARD, 1986, p. 3, tradução nossa).

Chevallard (ibid.) segue enunciando um tipo de ‘relação pública ao saber’ que se impõe ao sujeito – membro de uma formação epistemológica – a partir de sua posição na instituição. No entanto, a relação de um determinado indivíduo a um saber – institucionalmente determinado – não é completamente institucionalizável. Por conseguinte, este autor fala de uma ‘relação privada ao saber’ que seria gerida conforme a vontade do próprio sujeito, desde que permaneça privada. Em outras

palavras, essa relação privada deve considerar as restrições do regime do saber da instituição, não interferindo nos atos públicos.

A questão da relação ao saber segue sendo discutida a partir do que Chevallard (1986) chama de *endogênese*¹⁴⁹ *formal do saber*. O autor situa, nessa discussão, três questões: a dialética da relação ao saber e do saber; a personalização e redespertalização; a ecologia da relação ao saber.

No que diz respeito à dialética entre ‘relação ao saber’ e ‘saber’, Chevallard (ibid.) pontua o surgimento do saber em uma determinada instituição “como o que pode ser reconhecido em comum pelos membros da instituição [...]” (p. 4, tradução nossa). Em outros termos, para que a formação epistemológica seja possível e, assim, o saber e a instituição existam como tais, faz-se necessário, portanto, que uma ‘*relação oficial ao saber*’ seja reconhecida pelos sujeitos.

Com relação à dinâmica da personalização e redespertalização, compreendemos que Chevallard (ibid.) coloca em pauta a questão do reconhecimento do saber da instituição pelos sujeitos e o processo dialético entre os componentes ‘público’ e ‘privado’ da relação ao saber.

A questão da ecologia da relação ao saber, por sua vez, provém da ecologia do saber. Nesse sentido, Chevallard (ibid., p. 4, tradução nossa) sugere que “a ecologia do saber supõe também uma ecologia das relações oficial e pessoal ao saber”. O autor complementa afirmando que a ecologia da relação ao saber, por sua vez, pressupõe “uma teoria das situações institucionais (vinculada com o saber) e uma teoria do sujeito” (ibid.).

Após estas considerações, Chevallard (ibid.) apresenta, na sequência, algumas anotações breves sobre a antropologia do didático posicionando a Didática como um domínio do real. Nesse contexto, o autor fala da relação ao saber retomando o fato de sua formação dar-se a partir de uma formação epistemológica determinada. O autor acrescenta, também, a questão da intencionalidade, seja esta do aprender ou ensinar, respectiva às sequências de interação relacionadas aos sujeitos da instituição.

¹⁴⁹ Endogênese

sf (*endo+gênese*) Crescimento de dentro de ou de uma camada interna. *Var: endogenia*. Conforme o dicionário *on line michaelis*
<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/endogenese%20_952767.html>.

Por conseguinte, Chevallard (1986) aborda o tema dos *fundamentos das instituições didáticas*. Em nossa compreensão, a questão da relação ao saber é bastante presente no desenvolvimento de vários dos tópicos relativos a esse tema.

No tópico '*saber ensinado e saber didático*', por exemplo, o autor discute acerca das formações epistemológicas em relação a uma dada instituição didática, frente a um determinado saber X. A entrada de um indivíduo na instituição estaria condicionada ao seu assujeitamento ao respectivo contrato institucional. Tal contrato corresponderia ao próprio contrato didático relativo a X. Desse modo, coloca-se em pauta a vinculação do indivíduo (aluno ou professor) com o saber X e o saber didático relativo a X, e a formação de uma relação clivada (oficial/pessoal, pública/privada) do indivíduo (professor ou aluno) a estes saberes (CHEVALLARD, 1986).

Ainda, em relação ao tema dos *fundamentos das instituições didáticas*, Chevallard (ibid.) aborda a questão da relação ao saber ao discutir acerca da *formação da relação pública e da institucionalização* (tópico 7.7); das *evoluções da relação oficial e da relação privada* (tópico 7.8); do *saber ensinado ao saber didático* (tópico 7.9).

Chevallard (ibid.) retoma a questão da *dialética do saber e da relação ao saber* (tópico 8.1) enfatizando as restrições externas e internas subjacentes à existência e ao funcionamento das instituições didáticas. Além disso, argumenta sobre a notabilidade da ecologia didática dos saberes e das relações aos saberes, em razão tanto do que ela permite, quanto do que ela exclui.

Chevallard (ibid.) conclui o texto falando da *robustez* da relação ao saber (tópico 8.2). Para este autor, conforme compreendemos, essa *robustez* corresponde à capacidade da relação ao saber “de se transformar para se adaptar, quer seja a mudança interna ao processo didático [...], quer seja as mudanças externas [...]” (CHEVALLARD, 1986, p. 8, tradução nossa).

Pelo que pudemos compreender, a questão da relação ao saber está marcada centralmente no esboço desenvolvido em Chevallard (1986) acerca de uma teoria formal do didático. Acreditamos que grande parte do que é discutido nesse artigo servirá de base para o desenvolvimento de seu trabalho posterior de conceptualização, em Chevallard (1988).

A base da conceptualização axiomática, apresentada em Chevallard (ibid.), prossegue sendo retomada, com alguns pequenos ajustes, em muitos dos trabalhos que Chevallard desenvolve – no contexto da TAD – a partir da década de 1990. Conforme nossa análise, destacamos três trabalhos (CHEVALLARD, 1992/1996¹⁵⁰; 2002; e 2015) que, em nossa compreensão, são contundentes. O primeiro, Chevallard (1996), por situar a relação ao saber no quadro de referência da TAD como uma noção de base. Os dois últimos – Chevallard (2002) e Chevallard (2015) – porque são os únicos trabalhos, depois de Chevallard (1988), que se destinam especificamente à relação ao saber como sendo o foco central.

3.2.3.2 A conceptualização da abordagem da relação ao saber na perspectiva antropológica de Chevallard

No conjunto da obra de Yves Chevallard, identificamos dois trabalhos específicos – Chevallard (2002) e Chevallard (2015) – cujo foco é a relação ao saber a partir de um ponto de vista da Teoria Antropológica do Didático-TAD. Em outras palavras, o autor institui uma ‘*abordagem antropológica da relação ao saber*’¹⁵¹.

A formulação da noção de relação ao saber nessa respectiva perspectiva é proveniente da problemática que envolve as próprias noções fundamentais da TAD (e.g. Objeto, Pessoas, Relação Pessoal, Instituição, Relação Institucional). Desse modo, não é possível compreendê-la sem que se entre no universo teórico da própria TAD.

Como já temos tratado desde o início, o conjunto da obra teórica de Yves Chevallard é bastante amplo. Em termos simples, poderíamos dizer que se inicia com a Teoria da Transposição Didática e evolui para a TAD. Desse ponto de vista, a TAD seria o ponto de convergência da obra teórica de Yves Chevallard. Uma obra,

¹⁵⁰ Em razão de termos tido acesso à versão em língua portuguesa desse artigo, publicada em: BRUN, jean (dir). *Didáctica das Matemáticas*. Instituto Piaget, 1996, passaremos, desse ponto em diante, a nos referir por meio da citação Chevallard (1996).

¹⁵¹ Ocasionalmente, para fins de distinção da abordagem antropológica desenvolvida por Bernard Charlot, vamos nos referir a esta abordagem desenvolvida por Yves Chevallard como antropológica.

em nosso entendimento, de envergadura colossal pela quantidade de noções teorizadas, pela amplitude das questões que permite formular ou reformular e pelo reconhecimento internacional de sua influência.

Sendo assim, considerando que se é inevitável entrar no universo teórico da TAD, como o fazer, de modo a não ofuscar o nosso objeto central, isto é, a noção de relação ao saber? Dessa maneira, achamos prudente não entrar muito profundo nessa teoria, de maneira que tentaremos evocar apenas o mínimo indispensável.

Nesse sentido, esse mínimo indispensável, pelo que estamos compreendendo, inicia-se ao considerarmos que a plataforma da Teoria Antropológica do Didático é estabelecida a partir de uma *antropologia do conhecimento* ou *antropologia cognitiva*. Com efeito, é nesse contexto que se formulam noções fundamentais como as de objeto, relação pessoal, pessoa, instituição, relação institucional.

A partir dessas formulações, e, acrescentando outras, como a de sujeito, por exemplo, será possível, então, passar do domínio das formulações gerais – que esboçam uma teoria do conhecimento – para a questão da relação ao saber, no qual o saber entra em jogo como um tipo específico de objeto. A noção de objeto, cabe destacar, assume a posição de noção principal da TAD.

3.2.3.2.1 A noção de objeto

A noção de *objeto* é situada no seio da TAD como a primeira noção fundamental (CHEVALLARD, 2002), ocupando, portanto, a posição privilegiada de ser o material de base de sua formulação teórica (CHEVALLARD, 1996).

Mas afinal, o que pode ser assinalado como *objeto*?

De maneira surpreendente, Chevallard (2002) preceitua que é *objeto* “toda entidade material ou imaterial, que existe para ao menos um indivíduo” [...] “toda

obra, isto é, todo produto intencional da atividade humana é um objeto” (p. 1, tradução nossa). Chevallard (2015) descreve que:

O objeto é material ou imaterial, simples ou complexo, minúsculo ou imenso: o número 3 é um objeto, o grafismo 3, também; a caneta que eu tenho diante de mim, mas também a ideia de caneta são objetos; a obra de Diderot é um objeto, como é *Hamlet*, como é também qualquer pessoa determinada (CHEVALLARD, 2015, p. 1, tradução nossa, itálico do autor).

Sendo assim, tudo é *objeto*! (CHEVALLARD, 1996; 2002; 2015). Referindo a formulação que irá desenvolver, Chevallard (1996) afirma que as *peessoas*, as *instituições* e todas as entidades que irá introduzir são também *objetos* de um tipo particular. O autor associa sua definição ao que acontece no caso específico do universo matemático contemporâneo. Nesse universo matemático, fundamentado na teoria de conjuntos, tudo seria conjunto (ibid.).

Obviamente, há de se refletir se esse ‘tudo é conjunto’, no contexto do universo particular matemático fundado na teoria dos conjuntos, seria, de fato, análogo ao ‘tudo é objeto’, no contexto da TAD. Essa proposição parece encaminhar a um cenário de indeterminação. Ao assumir-se que tudo é *objeto* não se estaria recursivamente assumindo que nada é *objeto*?¹⁵² Nesse momento, pensamos ser mais prudente deixar essa reflexão para outra ocasião. Sendo assim, prossigamos.

Nesse sentido, o autor postula que tanto as *peessoas* e as *instituições* quanto os restantes das entidades que irá introduzir, podem ser entendidos como “objetos de um tipo particular” (CHEVALLARD, 1996, p. 127). Apesar do primado da noção de *objeto* na TAD, sua existência não é dada *a priori*. Sendo assim, o *objeto* para existir necessita ter sua existência reconhecida por uma *peessoa* ou por uma *instituição*.

¹⁵² Se tudo é, nada é. Por exemplo: se tudo é arte, nada é arte; se tudo é poesia, então, nada é poesia. Acredito que esse questionamento nos encaminha a uma reflexão que pode ser, em outra ocasião, melhor discutida.

3.2.3.2.2 A noção de relação pessoal

A noção de *relação pessoal* de um indivíduo x a um objeto o , representada como $R(x,o)$, é a segunda noção fundamental da TAD (CHEVALLARD, 2002). Chevallard (1991) escreve que esta relação se apresentaria “como um sistema com um estado, isto é, como um ponto em um espaço de estados” (p. 2).

Nesse sentido, o autor comenta que, culturalmente, “a relação $R(x,o)$ é considerada como um sistema com dois estados possíveis, 0 e 1, correspondendo, respectivamente, às afirmações ‘ x conhece o ’ e ‘ x não conhece o ’” (CHEVALLARD, 1991, p. 2, tradução, negrito e itálico nossos, aspas do autor). O autor esclarece que, obviamente, essa descrição é bastante simplista, uma vez que se poderiam considerar também outros estados como “‘ x conhece o suficientemente bem’, ou ‘ x conhece o muito bem’, ou ‘ x conhece o perfeitamente bem’, etc.” (ibid.).

Em outros textos posteriores, Chevallard (2002; 2009) também se refere a $R(x,o)$ como um sistema sem, contudo, retomar a problemática que esboçou em Chevallard (1991). Assim, $R(x,o)$ corresponde tão somente ao sistema “de todas as interações que x pode ter com o objeto o ” (CHEVALLARD, 2002, p. 1, grifos nossos). Segundo Chevallard (2015), considerando-se um determinado *indivíduo* x e um dado *objeto* o , a noção de ‘*relação pessoal* de x ao objeto’, isto é, $R(x,o)$, designa “o sistema mais ou menos integrado, mais ou menos rico, de todas as maneiras de como x pode se conectar a o ” (CHEVALLARD, ibid., p. 1, tradução nossa).

Retomando o que já foi dito anteriormente, o fato de ‘ x conhecer o ’ ou ‘ o existir para x ’, tem como premissa $R(x,o) \neq \emptyset$, isto é, a *relação pessoal* de x a o precisa ser ‘não vazia’ (cf. CHEVALLARD, 2002; 2009). Conforme Chevallard (2015), o contrário também é possível, de tal forma que $R(x,o) = \emptyset$. Logo, isto pode ser entendido como ‘ x não conhece o ’.

3.2.3.2.3 A noção de pessoa

A terceira noção fundamental da TAD é a de *pessoa*. Essa noção corresponde ao par constituído por “um indivíduo x e o sistema de suas relações pessoais $R(x,o)$, a um dado momento da história de x ” (CHEVALLARD, 2002, p. 1, tradução e negritos nossos).

A noção de *pessoa* não deve ser confundida com o termo *indivíduo*, embora no contexto mais amplo e popular, às vezes esses termos são utilizados como sinônimos ou com sentidos aproximados. Na TAD, conforme Chevallard (2002), ao curso do tempo, objetos que não existem para o indivíduo x podem passar a existir, assim como outros podem deixar de existir. Em outras palavras, o fato é que o sistema de relações pessoais de x (indivíduo) evolui. Nessa evolução, que se efetiva a partir das mudanças nas relações pessoais de x , note-se que o que muda é a *pessoa* (enquanto par formado por um indivíduo x e o sistema de suas relações pessoais a um dado momento da história de x). O *indivíduo*, nesse contexto, é invariante (CHEVALLARD, *ibid.*).

Dessa maneira, Chevallard (2015) escreve que se $x_2 \neq x_1$, então $R(x_2, o) \neq R(x_1, o)$. Em outras palavras, a relação pessoal a um objeto muda de pessoa a pessoa.

Como já mencionamos, um pouco antes, $R(x,o) \neq \emptyset$ indica que ‘o objeto o existe para o indivíduo x ’, fato que também pode ser compreendido como ‘o indivíduo x conhece o objeto o ’. A relação $R(x,o)$, portanto, como sistema de relações pessoais, “*precisa a maneira como x conhece o* ” (Chevallard, 2002, p. 1, tradução nossa, itálico do autor).

Nesse sentido, complementando a noção de *pessoa*, o autor articula as duas primeiras noções – ‘objeto’ e ‘relação pessoal de um indivíduo x a um objeto o ’ – e define o conjunto $U(x) = \{ (o, R(x,o)) / R(x,o) \neq \emptyset \}$ como sendo o *universo cognitivo*¹⁵³ de x .

¹⁵³ Cognitivo num sentido amplo sem se restringir à acepção intelectualista que lhe é comum (CHEVALLARD, 2002).

3.2.3.2.4 A noção de instituição e a relação institucional

A noção de *instituição* é central na obra de Yves Chevallard. Conforme discutimos na seção 3.2.3.1, Chevallard (1986) apresenta um esboço de uma teoria formal do didático, na qual a noção de instituição foi posicionada como um dos quatro termos primitivos.

Na perspectiva da TAD, a noção de *Instituição* é posicionada por Chevallard (2002) como a quarta noção fundamental. Esse autor, então, apresenta a seguinte definição da noção de *instituição I*:

Um dispositivo social 'total', que pode certamente ter apenas uma extensão bastante reduzida no espaço social (existem as 'micro-instituições'), mas que permitem – e impõem – a seus sujeitos, isto é, às pessoas¹⁵⁴ *x* que vêm a ocupar as diferentes posições *p* ofertadas em *I*, o envolvimento com maneiras de fazer e de pensar próprias (CHEVALLARD, 2002, p. 2, tradução, grifos e itálicos nossos).

A definição acima, em nossa opinião, torna possível operacionalizar a noção¹⁵⁵ de *sujeito*. Nesse sentido, Chevallard (2002) coloca em pauta a questão da sujeição¹⁵⁶ do *indivíduo* às múltiplas *instituições*. Dessa maneira, o indivíduo se torna sujeito das instituições ao ocupar posições nas mesmas (CHEVALLARD, 1996; 2002; BOSCH e CHEVALLARD, 1999). Além disso, Chevallard (2002) acrescenta que, “de uma maneira geral, é por suas *sujeições*, pelo fato que ele é sujeito de uma multitude de instituições, que o indivíduo *x* se constitui em uma *pessoa*” (p. 2, tradução nossa, itálicos do autor).

Conforme Chevallard (ibid.), o que foi discutido até o momento – sobre as noções de *objeto*, *relação pessoal*, *pessoa* – poderia ser entendido como o esboço de uma teoria do conhecimento a propósito dos *indivíduos*. Conforme o autor, tais

¹⁵⁴ Acreditamos que Chevallard (2002) ao escrever 'pessoas' na frase 'as pessoas *x* que vêm a ocupar as diferentes posições *p* ofertadas em *I* estaria se referindo aos 'indivíduos'. Pelo que estamos compreendendo, na TAD, a pessoa é uma noção que envolve o par '*indivíduo x* e *R(X)*'. Portanto, é o indivíduo que ocupa as *posições p* em *I*.

¹⁵⁵ Em Chevallard (1996), o sujeito é posicionado como uma noção primitiva (ver página, 130).

¹⁵⁶ Sujeição no sentido de estar, às vezes, submisso à instituição, às vezes, sustentado pela instituição. Isso se dá desde o nascimento, por exemplo, considerando o indivíduo no seio de sua família.

considerações poderiam ser estendidas às instituições. Se bem compreendemos, talvez possamos formular, por exemplo, que se $R(x,o) = \text{relação pessoal do indivíduo } x \text{ ao objeto } o \Rightarrow 'o \text{ existe para } x'; 'x \text{ conhece } o'$, então, $R_I(o) = \text{relação institucional de } I \text{ à } o \Rightarrow 'o \text{ existe para } I; 'I \text{ conhece } o'$.

De outra maneira, poderíamos sintetizar o mínimo necessário das formulações dessa antropologia do conhecimento estabelecendo a noção de *relação ao objeto* o a partir da dupla menção (*persona* e *instituição*). Desse modo, teríamos que um *objeto* o existe se $R(x,o) \neq \emptyset$ ou $R_I(o) \neq \emptyset$. Portanto, pode se dizer que o é (re)conhecido por x ou I enquanto objeto (BOSCH e CHEVALLARD, 1999).

Entretanto, acreditamos que se fazem necessárias mais algumas considerações e encaminhamentos. Por exemplo, levando-se em conta o contexto envolvendo um dado *objeto* o e uma *instituição* I , a noção de *relação*, nesse caso, $R_I(o)$, “remete às práticas sociais que se realizam na *instituição* e que colocam em jogo o *objeto* em questão, é, portanto, ‘o que é feito na *instituição* com este *objeto*’ (BOSCH e CHEVALLARD, 1999, p. 4, tradução e itálicos nossos). Desse modo, o fato de *conhecer* um dado *objeto* tem a ver com o *objeto* e, frequentemente, lidar com o mesmo (ibid.).

A ‘*relação institucional a* o ’ há de ser mais precisada ainda em sua formulação, ao se considerar as ‘*posições no seio de* I como categoria específica de *objeto*, cujo conjunto é representado como P_I (CHEVALLARD, 1996). Desse modo, não existe uma relação institucional única $R_I(o)$. Há, portanto, “para cada *posição* p no seio de I , uma *relação institucional* com o para os *sujeitos* de I em *posição* p ” (CHEVALLARD, ibid., p. 131, tradução, grifos e itálicos nossos).

Dito de outro modo, “dado um *objeto* o , uma *instituição* I , e uma *posição* p em I , chamamos *relação institucional a* o em *posição* p , e denotamos $R_I(p,o)$, a *relação ao objeto* o que se espera ser, idealmente, aquela dos *sujeitos* de I em *posição* p ” (CHEVALLARD, 2002, p. 2, tradução, grifos e itálicos nossos).

A partir do exposto, Chevallard (ibid.) coloca em pauta a questão da *conformidade* da *relação pessoal* de x à *relação institucional* em *posição* p . Utilizando-se o símbolo ‘ \cong ’ para indicar *conformidade*, têm-se $R(x,o) \cong R_I(p,o)$. Essa *conformidade*, tal como estamos compreendendo, significa “dizer que x é um

bom *sujeito* de *I* em *posição p*” (CHEVALLARD, 2002, p. 2, tradução, negritos e itálicos nossos).

No cenário das inter-relações entre $R(x,o)$ e $R_I(p,o)$, Chevallard (ibid.) também assinala que “ $R(x,o)$ emerge de uma pluralidade de relações institucionais $R_I(p,o)$, $R_{I'}(p',o)$, $R_{I''}(p'',o)$...” (p. 3, tradução, negritos e itálicos nossos) e que isto teria implicações notáveis, como, por exemplo, o fato de $R(x,o)$ nunca ser perfeitamente conforme à $R_I(p,o)$.

3.2.3.2.5 Uma abordagem antropológica da ‘relação ao saber’ ou simplesmente considerações acerca da ‘relação ao objeto - saber’?

O título dessa seção tem mesmo a intenção de levantar um questionamento que emerge, para nós, ao confrontarmos estudando e analisando a obra de Chevallard, particularmente, considerando a abordagem antropológica que o mesmo desenvolve, da qual tentamos esboçar o mínimo indispensável de sua essência.

Na obra de Chevallard, a menção propositiva de uma abordagem antropológica da relação ao saber consta no título de dois de seus trabalhos¹⁵⁷. No entanto, a expressão ‘*rapport au savoir*’ só é utilizada duas (02) vezes em cada trabalho. No seio da TAD, a questão da relação ao saber parece realmente emergir e se concentrar, de maneira especial, como um conjunto de considerações que são cabíveis acerca da ‘relação ao objeto - saber’.

Nesse sentido, Chevallard (1996) designa como tema primitivo o *objeto* ‘*saber*’. Por exemplo, a Matemática, a Álgebra elementar, a lei da termodinâmica, etc., podem ser entendidas como *saberes*. O *saber*, nessa perspectiva, é uma categoria particular de objetos, denotada genericamente por *s*, que tem como

¹⁵⁷ - CHEVALLARD, Yves. Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. Communication aux 3es Journées d'étude franco-québécoises. Université René-Descartes Paris 5, 17-18 juin, 2002. Publicado posteriormente em: S. Maury S. & M. Caillot (éds), *Rapport au savoir et didactiques*, Éditions Fabert, Paris, 2003, p. 81-104.

- CHEVALLARD, Yves. Pour une approche anthropologique du rapport au savoir. *Dialogue* (Réussir, du collègue au lycée: quelle approche des savoirs?), 155, 2015.

característica o fato de poderem ser aprendidos e ensinados, ao mesmo tempo em que não podem ser conhecidos sem que tenham sido aprendidos.

Além disso, tais objetos “podem ser *utilizados* e, para existirem, têm que ser *produzidos*” (CHEVALLARD, 1996, p. 148, itálicos do autor). Essa classe dos saberes, por sua vez, é posicionada por esse autor como “um subdomínio específico do conhecimento, a que chamo a *antropologia dos saberes*, que não é, na realidade, senão aquilo a que habitualmente chamamos *epistemologia*¹⁵⁸” (Ibidem).

Dessa maneira, falar da ‘*relação ao saber*’ na perspectiva antropológica, desenvolvida por Chevallard, seria tão somente passar do domínio do geral (ao que se refere sua formulação a partir das noções de *objeto*, *instituição*, *relação*, etc.) para o específico. Por exemplo, se $R(x,o) = \text{relação pessoal do indivíduo } x \text{ ao objeto } o \Rightarrow$ ‘*o* existe para *x*’; ‘*x* conhece *o*’, então, $R(x,s) = \text{relação pessoal do indivíduo } x \text{ ao objeto } s \text{ (saber)} \Rightarrow$ ‘*s* existe para *x*’; ‘*x* conhece *s*’. Igualmente, se tomarmos $R_I(o) = \text{relação institucional de } I \text{ a } o \Rightarrow$ ‘*o* existe para *I*’; ‘*I* conhece *o*’, então, $R_I(s) = \text{relação institucional de } I \text{ a } s \Rightarrow$ ‘*x* existe para *I*’; ‘*I* conhece *s*’.

Enfim, do ponto de vista sintático, no que se refere à axiomatização respectiva, a questão parece simples, pois as formulações desenvolvidas para um *objeto* genérico *o*, no contexto da antropologia do conhecimento (antropologia cognitiva), são válidas, isto é, operacionais, para o objeto *saber* denotado por *s*, que estaria inserido na antropologia dos saberes enquanto domínio específico da antropologia do conhecimento.

De maneira bastante restrita, para não dizer ilustrativa, Yves Chevallard também situa a problemática acerca da relação ao saber, desenvolvida por outros pesquisadores, a partir da perspectiva da TAD.

Desse modo, Chevallard (2015) argumenta que a famosa ‘*relação ao saber*’, problemática de estudo e pesquisa desenvolvida por outros¹⁵⁹ pesquisadores e rapidamente difundida nas Ciências da Educação, corresponde, de maneira simples, e bem geral, a uma ‘*relação a um objeto particular*’. Nesse caso, o objeto *saber* (no sentido de ‘*saber qualquer coisa*’), que é denotado pelo símbolo $\$$. Logo, as relações

¹⁵⁸ Uma epistemologia que a antropologia dos saberes renova, argumenta o autor.

¹⁵⁹ Dos quais, Chevallard destaca Jacky Beillerot.

pessoal e institucional ao *objeto* $\$$ são denotadas por $R(x,\$)$ e $R_I(p,\$)$, respectivamente (CHEVALLARD, 2011).

CAPÍTULO 4
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E
TERMINOLÓGICAS

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E TERMINOLÓGICAS

Os capítulos anteriores abordaram questões que vão desde o surgimento da expressão, passando pelo movimento de propagação até sua sistematização teórica. Em outras palavras, engloba tanto os fundamentos da origem quanto a institucionalização da relação ao saber enquanto noção.

Em razão da amplitude e densidade da sistematização que tentamos desenvolver acerca da história e epistemologia dessa noção, reconhecemos que algumas questões pontuais pairavam sobre a epistemologia da relação ao saber, enquanto objeto da literatura científica.

São questões subjacentes à pluralidade de sentidos, definições e teorizações caracterizadas pela polissemia da expressão em si, pela multirreferencialidade da noção e pela multidisciplinaridade intrínseca em razão de sua utilização nas pesquisas científicas e em sua própria sistematização teórica. Desse modo, tentaremos desenvolvê-las nesse capítulo, reconhecendo, no entanto, as dificuldades de esgotá-las nesse trabalho.

4.1 Relação ao saber: questões de terminologia e variações

Uma das primeiras considerações sobre a terminologia referente à noção de relação ao saber diz respeito à própria expressão '*rapport au savoir*', incluindo, também, questões que provém das respectivas traduções. Portanto, pleiteamos considerar alguns elementos e questões pontuais sobre a terminologia que envolve essa problemática.

4.1.1 *Rapport* ou *relation*? *Avec* ou *au*? *Savoir* ou *Connaissance*?

A expressão 'relação ao saber' pode ser compreendida em espanhol como '*relación a el saber*'. Em inglês, a expressão seria '*relationship with knowledge*'.

Seguindo essa linha de correlação de linguagem e considerando a língua francesa, num primeiro momento, poderíamos traduzir 'relação ao saber' como '*relation au savoir*'. Essa seria, talvez, a ordem lógica e natural, se a problemática da 'relação ao saber' tivesse sido desenvolvida inicialmente no Brasil ou em países de língua latina.

Se essa problemática tivesse sido originada em países de língua inglesa, no caso, '*relationship with knowledge*', a tradução para o português talvez fosse 'relação com o conhecimento', no espanhol '*relación con el conocimiento*' e em francês '*relation avec le connaissance*'. No entanto, a problemática do que em português denotamos de 'relação ao saber' ou 'relação com o saber' provém do termo francês '*rapport au savoir*¹⁶⁰' ao invés de '*relation au savoir*' ou '*relation avec le savoir*'.

Duas questões em relação à terminologia podem ser tomadas como referência para algumas considerações. A primeira, diz respeito ao tema conhecimento x saber. Em alguns trabalhos, conhecimento e saber são tomados como sinônimos. No entanto, *strictu* senso, a literatura tem amplo debate sobre a distinção do significado desses termos.

Essa questão é um pouco delicada no que diz respeito à língua inglesa na qual saber e conhecimento são, comumente, representados pela palavra '*knowledge*'. Assim, '*relationship with knowledge*' poderia tanto estar se referindo à relação com o saber quanto à relação com o conhecimento.

No que concerne à problemática da relação ao saber, como provém do termo francês '*rapport au savoir*' e, em francês, há tanto o termo '*savoir*' quanto '*connaissance*', compreendemos que a distinção entre esses dois termos é reconhecida. Dessa maneira, a utilização do termo '*savoir*' na expressão '*rapport au savoir*' é objetiva e explícita.

A teorização da relação ao saber desenvolvida por Charlot (2000b) é inicialmente estruturada a partir da questão do fracasso escolar. No entanto, o mesmo dedica um capítulo (cap. 5 – O saber as figuras do aprender) para apresentar considerações sobre a noção do saber.

Nas teorizações desenvolvidas por Beillerot (1989b; 1996; 2000) e sua equipe de pesquisa, sobre a problemática da relação ao saber, a noção de saber adquire

¹⁶⁰ Como discutido nos capítulos 3 e 4.

um papel central. Na obra *'Savoir et rapport au savoir: Elaborations théorique et cliniques'* (BEILLEROT, et al, 1989), Beillerot (1989b) aborda a questão do saber posicionando-a no contexto intrínseco da formação da noção de relação ao saber. Inclusive, o autor questiona se “a fortuna dessa noção seria, em parte, devida ao fato de colocar em cena o saber, atingindo, então, a imaginação?” (BEILLEROT, *ibid*, p. 165).

Na obra *'Pour une clinique du rapport au savoir'* (BEILLEROT, BLANCHARD-LAVILLE et MOSCONI, 1996), Beillerot (1996) discute, de maneira particular, a questão do saber a partir de suas concepções e de sua natureza¹⁶¹. Por fim, na obra *'Forme et Formations du Rapport au Savoir'* (MOSCONI, BEILLEROT e BLANCHARD-LAVILLE, 2000), Beillerot (2000) posiciona o saber como uma noção necessária¹⁶².

A segunda questão referente à terminologia diz respeito aos termos *'rapport au savoir'* e *'relation avec le savoir'*. Mesmo assumindo não ser um *expert* nas questões da língua portuguesa e menos ainda no francês, assumo o risco de levantar alguns questionamentos para guiar nossa reflexão.

Por exemplo, se a problemática da ‘relação ao saber’ ou ‘relação com o saber’, *'relación con el saber'*, *'relationship with knowledge'* poderia em francês ser traduzida como *'relation avec le savoir'*, qual a razão da noção relação ao saber ser derivada da expressão *'rapport au savoir'*?

No capítulo 2 – História da noção de relação ao saber: proposta de uma leitura alternativa – dessa tese, apontamos para a casualidade e causalidade acerca do surgimento da expressão *'rapport au savoir'* na literatura científica. Nosso argumento em relação à causalidade foi, justamente, o fato de percebermos esse surgimento como consequência natural, entre outras coisas¹⁶³, do aumento e

¹⁶¹ BEILLEROT, J. Les savoirs, leurs conceptions et leur nature. In: J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir), *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris, L'Harmattan, 1996, pp. 119-143.

¹⁶² BEILLEROT, J. Le savoir, une notion nécessaire. In: N. MOSCONI, J. BEILLEROT, C. BLANCHARD-LAVILLE (dir), *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris, L'Harmattan, 2000, pp. 15-37.

¹⁶³ As discussões promovidas acerca das questões do ‘sujeito’ e do ‘saber’ nesse período também foram fundamentais, em nossa opinião, para o surgimento da propagação da expressão *'rapport au savoir'*.

diversificação da utilização da expressão '*rapport à*' no decorrer nas décadas de 1960/1970.

De maneira simples, essa contextualização poderia apontar o porquê de '*rapport au savoir*' em vez de '*relation avec le savoir*'. Não obstante, em nossas primeiras pesquisas acerca de bibliografia sobre a noção de relação ao saber, deparamo-nos por diversas vezes com a expressão '*relation avec le (au) savoir*' em situações discutindo a problemática da noção de relação ao saber.

Dessa maneira, fomos tomados pelo questionamento: '*rapport au savoir*' e '*relation avec le (au) savoir*' correspondem ao mesmo objeto e, portanto, são sinônimos? É possível estabelecer alguma distinção entre as expressões '*rapport au savoir*' e '*relation avec le (au) savoir*'?

Conforme discutimos no capítulo 1 – Fundamentos da origem da noção de relação ao saber – da presente tese, após o surgimento da expressão '*rapport au savoir*' na literatura científica, seguiu-se uma fase de propagação da noção, especialmente, no contexto da Formação de Adultos. Conforme foi possível evidenciar no trabalho de Laot (2009), a expressão '*rapport au savoir*' foi largamente utilizada em textos do CUCES-INFA nas décadas de 1960 e 1970, verificando-se, também, a utilização de diversas variações, como, por exemplo, '*relation avec le savoir*', '*rapport avec le savoir*', '*relations à la connaissance*'.

Esse fato nos encaminha ao entendimento de que, em alguns contextos ou trabalhos, expressões como '*relation au savoir*' são utilizadas como sinônimas da expressão '*rapport au savoir*'. Beillerot (1989b) também reconhece que é possível encontrar o termo '*relation au savoir*' aparentemente como sinônimo de '*rapport au savoir*'. Contudo, esse mesmo autor aponta algumas distinções, mesmo que sutis entre a questão de '*rapport à*' e '*relation à*'.

Nessa direção, conforme Beillerot (ibid.), o termo '*relation*' implicaria uma flexibilidade e uma troca que não existiria no termo '*rapport*'. Marcando as distinções entre os termos '*relation*' e '*rapport*', Beillerot (ibid) argumenta que não é a mesma coisa dizer ministro das relações (*relations*) exteriores e ministro das relações (*rappports*) exteriores.

Para Beillerot (1989b), pelo que entendemos, a opção por '*rapport au savoir*', em vez de '*relation au savoir*' é porque o termo '*rapport*' permitiria enunciar uma

configuração da ligação entre sujeito e saber, sem necessariamente enunciar os termos. Assim, *'relation au savoir'* poderia aludir que o saber preexiste à relação do sujeito com o saber. Portanto, o saber seria tomado como já construído. Esse não seria o caso do termo *'rapport au savoir'*.

Enquanto o termo *'relation'* apresentaria uma liberdade, o termo *'rapport'*, por outro lado, se impõe ao sujeito. Desse modo, “um **rapport** é uma representação mais ‘materializável’ e, portanto, mais manejável” (BEILLEROT, 1989b, p. 176, tradução e negrito nossos, aspas do autor). Em síntese, para este autor, fica evidente que, embora a expressão *'relation au savoir'* seja encontrada aparentemente como sinônimo de *'rapport au savoir'*, esta teria menos eficácia.

Ainda, seguindo essa linha de distinções abordadas por Beillerot (1989), Ouyang (2008) destaca que a palavra *'relation'* refere-se mais a uma ligação caracterizável. Dessa maneira, a relação (*relation*) de um aluno ao (*au*) saber pode ser qualificada como boa ou má, de sofrimento ou de prazer, por exemplo.

Já o termo *'rapport à...'*, por sua vez, seria mais enigmático que o termo *'relation à ...'*. Nesse sentido, a relação (*rapport*) do aluno ao saber implica em algo menos rígido e diretivo, não premeditado, flutuante entre o aluno e o saber. Assim, a ideia de *'rapport à...'* remete a um processo que é, presumivelmente, não consciente e não intencional e que se estabelece entre a pessoa e o saber (OUYANG, *ibid.*).

A partir do que já foi discutido até o momento, reconhecemos que há uma distinção tênue, mas contundente, entre os termos *'relation'* e *'rapport'*, em francês. No que diz respeito aos trabalhos desenvolvidos ou traduzidos na literatura em espanhol e em português, é possível encontrar referência à noção de *'rapport au savoir'* como *'relación al saber'* e *'relación con el saber'*, em espanhol e *'relação ao saber'* e *'relação com o saber'*, em português. No que diz respeito ao termo *'rapport'* há quase unanimidade e pouco questionamento ou explicação sobre traduzi-lo como *'relación'* em espanhol e *'relação'* em português.

Excepcionalmente, encontramos alguns posicionamentos de Zavala (2006; 2007; 2011) acerca da tradução da expressão *'rapport au savoir'* em francês para *'relación con el saber'*, em espanhol. Zavala (2006) utiliza a expressão *'rapport con el saber'* em referência à expressão francesa, *'rapport au savoir'*.

Em uma nota de rodapé (nota 30), Zavala (ibid.) apresenta uma breve síntese sobre a questão da noção de *'rapport au savoir'* e esclarece por que utilizou no texto a expressão *'rapport con el saber'* ao invés de *'relación con el saber'*.

Zavala (ibid.) pontua que muitos autores falam de *'rapport au savoir'* e não de *'relation avec le savoir'* que, por sua vez, poderia também ser traduzida como *'relación con el saber'*. Primeiramente, a autora argumenta que, nesse contexto, há uma impossibilidade de traduzir *'rapport'* simplesmente por *'relación'*. Embora essa tradução seja possível, reconhece Zavala (ibid.), o termo *'relación'* não dá conta do sentido de *'rapport'* na expressão *'rapport au savoir'*. Semelhantemente, *'au'* não corresponde exatamente à *'con'*, embora essa tradução possa ser realizada.

Uma versão do livro intitulado *'Du Rapport au Savoir: Éléments pour une théorie'*¹⁶⁴ foi editado em espanhol com o título *'La Relación con el saber'*¹⁶⁵, sendo que o prólogo da edição espanhola é redigido por Ana Zavala. Em uma entrevista¹⁶⁶ sobre essa obra, Zavala explica que Bernard Charlot toma o conceito de *'relación con el saber'* (*rapport au savoir*) da Sociologia. No entanto, esse seria um conceito complexo de ser traduzido com exatidão. O motivo seria porque no título original o termo *'rapport'* não seria precisamente o mesmo que *'relación'* (utilizado no título da obra em espanhol). Assim, *'rapport'* seria mais próximo da ideia de vínculo.

Ainda, na entrevista, Zavala relata que propôs, para a referida tradução do livro de Charlot, utilizar a expressão *'Rapport con el Saber'*. Isso seria justificado pelo fato de que a palavra *'rapport'* seria utilizada como são também outras palavras estrangeiras como *stock*, *marketing*. Contudo, Charlot ao ser consultado sugeriu que *'rapport au savoir'* deveria ser traduzido como *'relación con el saber'*, pois essa forma já estaria legitimada pelas traduções na língua portuguesa e nas traduções informais no contexto da língua espanhola.

¹⁶⁴ CHARLOT, B. *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*, Anthropos, Paris, 1997.

¹⁶⁵ CHARLOT, B. *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. 1a ed. Buenos Aires: Livros del Zorzal, 2008. 128p

¹⁶⁶ Entrevista de Ana Zavala em ocasião da apresentação em Montevideo do livro "La relación con el saber" de Bernard Charlot. Ana Zavala foi responsável pela redação do prólogo da referida obra.

Link para o áudio da entrevista

<<http://www.espectador.com/1v4/modulos/realplayer/external.php?id=95787&v=0>>.

Link para a entrevista escrita

<<http://www.espectador.com/cultura/96055/desafios-actuales-de-la-ensenanza>>.

Como pode ser observado nos posicionamentos de Zavala (2006) e na entrevista supracitada, a autora apresenta uma resistência em utilizar o termo ‘*relación*’ como forma traduzida de ‘*rapport*’, inclusive, argumentando e optando por utilizar a expressão ‘*rapport con el saber*’. Entretanto, seu posicionamento no texto do prólogo da edição espanhola do livro ‘*Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*’, parece contradizer as limitações argumentadas no que diz respeito à tradução de ‘*rapport*’ como ‘*relación*’.

Zavala (2008)¹⁶⁷ explica que Bernard Charlot é um dos pais da noção de ‘*rapport au savoir*’ e que, a partir de um acordo com o mesmo, decidiram traduzir para o castelhano como ‘*relación con el saber*’. Em uma nota de rodapé (nota 4), Zavala (ibid.) esclarece que o idioma francês permite, às vezes, o ‘*au*’ e ‘*avec*’ para a palavra espanhola ‘*con*’, assim como ‘*rapport*’ e ‘*relation*’ para ‘*relación*’.

Souto (1998)¹⁶⁸ redigiu o prólogo da edição espanhola do livro ‘*Savoir et Rapport au Savoir*’ da equipe do CREF. Embora a autora não aborde explicitamente a questão da tradução, a mesma faz uma observação sobre o sentido da preposição ‘*con*’ na expressão ‘*relación con el saber*’.

Dessa maneira, a referida autora destaca que há uma dupla referência ou metarrelação envolvendo a expressão ‘*relación con el saber*’. Essa dupla referência ou metarrelação se dá em decorrência do fato de que sujeito e objeto não se vinculam apenas por causa da palavra relação, mas também por meio da preposição ‘*con*’.

Em nossas leituras, dos trabalhos em francês sobre a noção de relação ao saber, observamos que não há, no geral, um cuidado específico com essa questão terminológica. Assim, encontramos trabalhos sobre esse tema que utilizam ‘*rapport au savoir*’, ‘*relation au savoir*’, ‘*relation avec le savoir*’.

Desse modo, avaliamos que as questões de ordem terminológicas que acompanham a problemática da relação ao saber não são apenas do ponto de vista da tradução, uma vez que encontramos, na literatura sobre o tema, as variações supracitadas.

¹⁶⁷ ZAVALA, A. Prologo da edição espanhola. Em: CHARLOT, B. La relación con el saber. Elementos para una teoría. 1a ed. Buenos Aires: Livros del Zorzal, 2008. 128p.

¹⁶⁸ SOUTO, M. Prólogo a la edición en castellano. Em: Beillerot et al. *Saber y relación con el Saber*. Paidós, 1998.

Reconhecemos, nesse contexto de questões terminológicas, que, no Brasil, boa parte dos estudos que aborda a problemática da relação ao saber (*rapport au savoir*) utiliza a expressão 'relação com o saber'. Esse fato certamente se dá pela forte influência das traduções dos livros de Bernard Charlot, que utilizam essa expressão como tradução de '*rapport au savoir*'. Entretanto, esclarecemos que, em nosso trabalho, optamos por utilizar, desde o início, a expressão relação ao saber por entendermos ser mais próximo ao que compreendemos em referência à noção de '*rapport au savoir*'.

4.1.2 A expressão *rapport au savoir* e as variações *rapport(s) au(x) savoir(s)*

A problemática acerca da noção de relação ao saber, além das variações discutidas na seção anterior, também envolve variações respectivas às formas no singular e plural dos termos que constituem a expressão '*rapport au savoir*'.

No estudo lexical desenvolvido por Rinaudo (2002), no qual o autor aborda o emprego da noção de relação ao saber, é possível verificar que a expressão '*rappports au savoir*' foi identificada 18 vezes e a expressão '*rapport aux savoirs*' foi identificada 08 vezes. Outras formas de variação, seguindo essa linha, seriam as formas '*rappports aux savoirs*'.

A utilização, de maneira ampla e versátil, da expressão '*rapport au savoir*' leva à constituição de um cenário discursivo do ponto de vista teórico a partir das nuances de suas variações. Tais variações podem ser tanto pelo sentido que assume o termo '*savoir*' quanto pelas formas, no singular e plural, dos termos '*rapport*' e '*savoir*'.

Como essas nuances estão, em nossa compreensão, imbricadas de certa maneira, optamos por não tratá-las de maneira particular. Portanto, discutiremos, paralelamente, as variações referentes aos sentidos do termo saber e das formas singular e plural dos termos relação e saber.

Assim, Caillot (2001), por exemplo, chama a atenção para o fato de que a problemática da relação ao saber envolve uma questão delicada que é a extensão e

o sentido que se dá à palavra saber. Nessa perspectiva, de acordo com Caillot (ibid.), Beillerot (1996) enfatiza, entre outras coisas referentes à questão do 'saber', a diferença entre o singular e o plural.

O 'saber' (ao singular), numa referência foucaultiana, é o produto da razão funcional estando relacionado, intrinsecamente, ao discurso e à prática. No que concerne aos 'saberes' (ao plural), eles remetem aos "domínios recenseados, catalogados e ao conhecimento representando certa organização de saberes" (BEILLEROT, 1996, p. 122 apud CAILLOT, 2001, p. 114, tradução nossa).

Partindo dessa perspectiva, falar de 'relação ao saber' (*rapport au savoir*, no singular) remete à relação que se mantém com o conjunto de saberes regionais com os quais se confronta o sujeito, ou com aqueles já adquiridos por ele. Por outro lado, falar de 'relações aos saberes', (*rappports aux savoirs*, no plural), a relação implicada é com os saberes particulares, sejam eles disciplinares ou práticos.

Dessa maneira, a forma considerando o plural 'rapport(s) au(x) savoir(s)' é fundamental no campo da Didática. Nesse sentido, Caillot (ibid.) explica que o quadro da relação ao saber deve contemplar a relação que o sujeito (professor ou aluno) estabelece com o saber matemático ou saber científico; ou, mais particularmente, com o saber em eletricidade ou fisiologia. Em outras palavras, essa relação pode ser situada aos objetos elementares do saber. Portanto, com os saberes, no plural.

Dessa maneira, considerando as diferenças entre os saberes específicos, não há razões para a relação ao saber ser similar ou a mesma para todo objeto do saber. Obviamente, as relações que um sujeito (professor ou aluno) estabelece com a Física ou Fisiologia, com circuito elétrico ou com digestão, não são as mesmas, explica Caillot (op. cit.). Assim, cada indivíduo tem uma relação pessoal com um dado saber particular.

Gagnon (2011a) também discute essas variações que envolvem o plural e o singular das palavras que constituem a expressão '*rapport au savoir*'. Para este pesquisador, logo de início, ao interagir com os escritos sobre esse tema, fica evidente que alguns autores, como Bernard Charlot, utilizam a forma no singular (*Rapport au Savoir*). Outros, como Jonnaert e Vander Borgh (1999) utilizam

rappports (plural) e *savoir* (no singular). Há também trabalhos como Gagnon (2011b)¹⁶⁹, que utilizam *rappports* e *savoirs* (ambos no plural).

Quanto à referência a Bernard Charlot utilizar '*rapport au savoir*' no singular, o que temos evidenciado é que, embora ele utilize predominantemente essa forma, isso não significa que o mesmo não reconheça as demais. Tanto é que quando Charlot (1999) define a relação ao saber como conjunto de relações, ele refere-se ao fato de que o sujeito pode ter relações (*rappports*) diferentes com diferentes tipos de saber.

4.1.3 *Rapport au savoir: outras variações*

Como já mencionamos no início desse capítulo, na literatura científica acerca da noção de relação ao saber, é possível identificar diferentes expressões que, em determinado contexto, foram utilizadas como se fossem variações da expressão '*rapport au savoir*'.

Beillerot et al. (1989b), ao apresentarem um plano de classificação das referências bibliográficas (anexo D) acerca da relação ao saber, expõem, na primeira parte (*Bibliographie selon la lettre*), a classe 1 – *Le rapport au savoir*, na qual organiza as referências em quatro seções:

- 1.1 *Le rapport au savoir* (o termo estritamente literal)
- 1.2 *X et rapport au savoir* (ou *rapport au savoir et X*)
- 1.3 *Rapport au savoir de X* (ou *rapport de X au savoir*)
- 1.4 *Rapport X au savoir*

Na seção 1.2 da classe 1, a expressão '*rapport au savoir*' se conserva. No entanto, entendemos que a característica variacional seria que, no primeiro caso '*X et rapport au savoir* (ou *rapport au savoir et X*)', há uma relação implícita entre "X" e o '*rapport au savoir*'. Dessa maneira, nas referências organizadas nessa seção, o X

¹⁶⁹ GAGNON, M. Examen des possibles relations entre les rapports aux savoirs et la construction d'une pensée critique chez les adolescentes. *Revue canadienne d'éducation*, 34(1), 2011. pp. 128-178.

faz referência: à Instituição (*Rapport au savoir et à l'institution*)¹⁷⁰; ao poder (*pouvoir et rapport au savoir*)¹⁷¹; à alternância (*Alternance et rapports aux savoirs*)¹⁷²; à relação amorosa (*Rapport au savoir et rapport amoureux*)¹⁷³. A natureza das variações é perceptível do ponto de vista terminológico, tomando como referência a expressão '*rapport au savoir*'.

Na seção 1.3, '*Rapport au savoir de X (ou rapport de X au savoir)*', podemos dizer que há uma referência explícita ao sujeito, mas também pode-se compreender que há certa distinção. Por exemplo, conforme Beillerot (1989), a expressão 'relação ao saber do aluno' corresponderia à disposição do aluno independente dele e anterior à própria escola. Já a expressão 'relação do aluno ao saber' estaria fazendo referência à relação de uma pessoa, em seu estatuto, com o saber escolar. Logo, a *relação ao saber do aluno* não é a mesma coisa da *relação do aluno ao saber*. Os trabalhos de Castoriadis-Aulagnier (1971)¹⁷⁴ e Giordan (1977)¹⁷⁵ são catalogados nessa seção por Beillerot et al (1989).

Na seção 1.4, '*Rapport X au savoir*', a ênfase é dada no tipo específico da relação. Assim, os trabalhos catalogados correspondem aos desenvolvidos por Charlot (1981¹⁷⁶; 1982¹⁷⁷; 1984¹⁷⁸; 1985a¹⁷⁹; 1985b¹⁸⁰) sobre a relação social ao saber.

¹⁷⁰ BEILLEROT, J. Rapport au savoir et à l'institution. In: Guillaume, M. *L'état des sciences sociales em France*. Paris: Ed. De la Découverte, 1986. pp. 198-199

¹⁷¹ CHARLOT, B. Dis-moi ce que tu comprends, je te dirai ce que tu es. Apprentissage, pouvoir et rapport au savoir. *Éducation permanente*, 47, 1979. pp.5-21.

¹⁷² COLLARDYN, Alternance et rapport aux savoirs. *Actualité de la formation permanente*, 69, 1984. pp. 91-98.

¹⁷³ PUJADE-RENAUD, C. Rapport au savoir et rapport amoureux. In: *Le corps de l'enseignant dans la classe*. 2^a éd. Paris: ESF, 1984. pp. 11-127.

¹⁷³ CASTORIADIS-AULAGIER, P. *Le rapport du sujet au savoir*. Séminaire de 10 de mai 1971, dactylographié – 35p.

¹⁷⁵ GIORDAN, A. Pour une éducation scientifique: changer ler rapport de l'élève ao savoir. *Raison Présente*, 41, 1977. pp. 33-489

¹⁷⁶ CHARLOT, B. Pratiques sociales et rapport social au savoir. *Dialogue paris*, 39, 1981, pp. 32-34.

¹⁷⁷ CHARLOT, B. Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça sert d'apprendre?, Echec scolaire, vécu pédagogique et rapport social au savoir. In: GFEN, *Quelles pratiques pour une autre école*, Paris/Tournai, Casterman, 1982, pp. 130-153.

A classe 2 das referências bibliográficas organizadas por Beillerot et al (1989) é identificada como '*Le rapport au savoir: variations*'. Nessa classe, as referências são organizadas em sete (07) seções, as quais apresentamos a seguir:

- 2.1 *Relation au savoir*
- 2.2 *Désir et pulsion de savoir*
- 2.3 *Appropriation du savoir*
- 2.4 *Acquisition du savoir*
- 2.5 *Construction du savoir*
- 2.6 *Apprentissage des savoirs*
- 2.7 *Transmission des savoirs*

Como podemos observar nas seções acima, as variações da expressão '*rapport au savoir*' não são colocadas do ponto de vista da terminologia, com exceção da seção 2.1 – '*Relation au savoir*', que poderia ser considerada como uma expressão, em alguns casos, sinônima de '*rapport au savoir*'.

Em nossa opinião, a opção do autor foi em relação ao conteúdo. Assim, o conteúdo referente à noção de relação ao saber, de alguma maneira, seriam variações (ou vice-versa) de outras temáticas como desejo e pulsão de saber; apropriação do saber; aquisição do saber; construção do saber; aprendizagem dos saberes; transmissão dos saberes.

Embora nosso foco sejam as variações no que concerne à terminologia, acreditamos ser relevante alguns comentários sobre as referências organizadas por Beillerot et al (1989) como variações da relação ao saber.

Foram distribuídas nas seções dessa classe 2 – '*rapport au savoir: variations*', 29 referências. Apesar de Beillerot et al (ibid.) apresentarem para cada referência uma pequena nota, não fica claro o porquê das referências organizadas nessa classe estarem diretamente associadas como variações da relação ao saber. No entanto, identificamos a citação do termo '*rapport au savoir*' em notas de duas referências.

¹⁷⁸ CHARLOT, B. L'échec scolaire en mathématiques et l'apport social au savoir, *Bulletin APM*, 342, février, 1984, pp. 117-124

¹⁷⁹ CHARLOT, B. Echec scolaire et rapport social au savoir, *Cibles*, 9, mars, 1985, pp. 27-30.

¹⁸⁰ CHARLOT, B. *Le rapport social au savoir. Note*, Université de Paris X – Nanterre, déc, 1985.

Em ‘*Le ‘desir de savoir’ dans ses rapports à la transgression*’ de Aulagnier-Spairani (1967)¹⁸¹, a nota indica esse trabalho como um texto *princeps* sobre a relação ao saber. Na outra referência, ‘*La grève, hors la loi de la formation...*’ de Barge (1979)¹⁸², a nota indica que o texto trata de uma situação de luta na qual se constrói uma outra relação ao saber.

4.2 Posicionamento teórico da relação ao saber: noção, conceito ou teoria?

Nas seções antecedentes, tentamos colocar em evidência questões relacionadas à terminologia e às variações da expressão ‘*rapport au savoir*’. Além desse cenário, estamos compreendendo, também, a maneira como a relação ao saber é posicionada em termos teóricos, como uma das razões de algumas imprecisões que acompanham a produção científica acerca da problemática da relação ao saber.

De fato, temos evidenciado, em nosso estudo, um cenário de indefinição, ou, pelo menos, pouca precisão acerca do posicionamento teórico da relação ao saber como noção, conceito ou teoria. A intenção de colocar essa questão em pauta é, justamente, contribuir para a discussão do ponto de vista da vigilância epistemológica acerca da problemática da relação ao saber na literatura científica. Dessa maneira, tentaremos trazer elementos a partir das teorizações que compõem o que estamos denominando de núcleo duro epistemológico.

Noção, conceito ou teoria? Afinal, como a relação ao saber é posicionada em termos teóricos?

Considerando alguns dos trabalhos dos principais pesquisadores responsáveis pela sistematização teórica da relação ao saber, enquanto problemática de estudo e pesquisa, é possível verificar posicionamentos diferentes.

¹⁸¹ AULAGNIER-SPAIRANI, P. “Le ‘désir de savoir’ dans ses rapports à la transgression”, in: *L’Inconscient*, 1. Janv. 1967, pp. 109-125.

¹⁸² BARGE, P. “La grève, hors la loi de la formation. Production, appropriation de savoir à travers une lutte: la grêdes producteurs de lait em 1972, *Éducation Permanente*, 47, 1979, pp. 77-86.

Chevallard (1988)¹⁸³ fala sobre o ‘*conceito*’ de relação ao saber, mas também posiciona a relação ao saber como uma ‘*noção*’ de base em sua Teoria Antropológica do Didático (e.g. CHEVALLARD, 1992). Beillerot (1989b) situa a relação ao saber como ‘*noção*’, posição também compartilhada, pelo que observamos, nos trabalhos dos membros da equipe ‘*Savoir et Rapport au Savoir*’ do CREF. A equipe ESCOL, por sua vez, posiciona a questão da relação ao saber como ‘*noção*’ em sua primeira obra coletiva ‘*École et savoir dans les banlieues et ailleurs*’ – Charlot, Bautier e Rochex (1992) – e em outros trabalhos como por exemplo, Charlot (1992), Charlot e Bautier (1996), Bautier e Rochex (1998), Rochex (2002; 2006).

Excepcionalmente, Charlot (2000b) aborda a relação ao saber a partir de um quadro no qual propõe elementos para uma ‘*teoria*’. Não obstante, o autor esclarece que, “apesar da propagação da expressão ‘relação com o saber’, não se dispõe por ora de uma teoria da relação com o saber suficientemente estabelecida [...]” (CHARLOT, 2000b, p. 09). Nesse sentido, esse autor argumenta, em uma nota de fim, que seu propósito “é contribuir para um aprofundamento teórico que dê um estatuto de ‘*conceito*’ à ‘relação com o saber’ – e evite que se torne uma expressão para todo uso” (CHARLOT, 2000b, p. 11).

Para Beillerot (1989), a relação ao saber é uma ‘*noção*’ em formação. O referido autor apresenta uma acepção sobre o termo *noção* e o distingue de *conceito*. Assim, uma *noção* seria “uma primeira abordagem nomeada da realidade que ela designa e descreve” (BEILLEROT, 1989b, p. 165, tradução nossa). Já o *conceito*, seria construído a partir de *noções* e sua utilidade seria a interpretação, permitindo verificações que o validariam ou não.

Conforme Câmara dos Santos (1995), é Chevallard (1988)¹⁸⁴ quem introduz a questão da relação ao saber no campo da Didática da Matemática e isso se dá numa perspectiva de prolongamento da teoria das situações didáticas. De acordo com Câmara dos Santos (1995), Chevallard enfatiza que:

¹⁸³ CHEVALLARD, Yves. Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel, In *Actes du séminaire de didactique des mathématiques*. Nº 108, (1988/1989).

¹⁸⁴ Em razão de não termos conseguido acesso ao referido texto, não conseguimos identificar se o autor argumenta o porquê de ser *conceito* ou qual a acepção de *conceito*.

[...] o **conceito** de relação ao saber não abre uma nova área para explorar, não inaugura uma nova especialidade no campo da didática, [...] ele permite reformular e reproblematicar um número de questões já trabalhadas, [...] e fazer surgir, ainda, questões novas, porque não são formuladas na antiga conceituação” (CHEVALLARD, 1988, p. 212 apud CÂMARA DOS SANTOS, 1995, p. 26, tradução nossa, grifo nosso).

Nesse trabalho, tanto no título quanto na citação acima, pode ser observado que Chevallard (1988) utiliza o termo ‘*conceito*’ para se referir à questão da relação ao saber. No entanto, em um trabalho posterior sobre a abordagem antropológica da relação ao saber e Didática da Matemática, Chevallard (2002, p. 1)¹⁸⁵ define a “relação pessoal de um indivíduo *x* a um objeto *o*” como a segunda *noção* fundamental da Teoria Antropológica do Didático (TAD). Em outras palavras, a relação ao saber, em sua teoria, seria uma ‘*noção*’ e não um ‘*conceito*’.

Charlot (2000b), embora não estabeleça em definitivo uma teoria da relação ao saber, propõe elementos na direção de uma teoria sociológica do sujeito. Nessa direção, o autor coloca a questão da relação ao saber com *status* de um ‘*conceito*’.

A proposição de base desse conceito seria a relação ao saber como uma forma de relação com o mundo. Após apresentar as dimensões constitutivas do conceito de relação ao saber, Charlot (ibid.b) situa-o como objeto de pesquisa. Para o autor, um conceito pode ser definido tomando como referência os dados empíricos que este permite organizar e pensar a partir de suas relações constitutivas.

Apesar desse fato, em Charlot (2000a), a relação ao saber é colocada como ‘*noção*’, mas também como ‘*conceito*’, sem ficar claro que exista alguma intencionalidade de distinção desses posicionamentos. Em outro trabalho deste autor, (CHARLOT, 2001), a relação ao saber é situada como ‘*noção*’, sendo que, nessa ocasião, o autor propõe bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos.

Considerando este contexto, é possível realizar algumas ponderações. Primeiramente, compreendemos que ainda não há, concretamente, uma teoria da relação ao saber. Em segundo lugar, mesmo considerando que Chevallard (1988) e Charlot (2000b) já colocaram a relação ao saber como ‘*conceito*’, o fato dos mesmos, posteriormente, (CHEVALLARD, 2002; CHARLOT, 2001) reposicionarem-

¹⁸⁵ CHEVALLARD, Yves. *Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques*. 2002. <http://yves.chevallard.free.fr>

na como ‘*noção*’ nos leva a concluir que a configuração de ‘*conceito*’ para a relação ao saber ainda não está, efetivamente, bem fundamentada.

Dessa maneira, o posicionamento teórico da relação ao saber como ‘*noção*’ (BEILLEROT, 1989b; CHEVALLARD, 2002; CHARLOT, 2001), parece-nos mais consistente. Sobre a posição da relação ao saber como ‘*noção*’ nesses três trabalhos supracitados, é possível pontuarmos mais algumas considerações.

Em Belleirot (1989b) e Charlot (2001), a relação ao saber é uma ‘*noção*’ ampla, multirreferencial e centralizada a partir do sujeito, como parte constitutiva do próprio. Portanto, a relação ao saber é, indissociavelmente, singular e social (CHARLOT, 2001), podendo ser entendida como uma disposição íntima constituída num quadro de gramática social (BEILLEROT, 1989b).

Sobre a delimitação da relação ao saber enquanto ‘*noção*’, no início da sistematização teórica desenvolvida pela equipe ‘*Savoir et Rapport au Savoir*’ do CREF, Beillerot (1989b), ao ressaltá-la como ‘*noção*’ em formação, destaca que a mesma é vaga aos contornos e tem estatuto incerto. Mesmo após a década de 1990, – período principal de sistematização das principais abordagens teóricas da ‘*noção*’ ao saber – os contornos de delimitação da ‘*noção*’ parecem permanecer bem mal delimitados (LATERRASSE, et al., 2002 apud ROCHEX, 2006). Não obstante, seu poder heurístico é “[...] pouco contestável, tanto pelo que ela critica, quanto pelas possibilidades que abre” (ROCHEX, 2006, p. 639).

Nessa direção, Beillerot (ibid.) aponta que a construção da *noção* poderia se dar a partir de qualquer disciplina (num primeiro momento, das Ciências Sociais e Humanas). Assim, “cada disciplina, incluindo as didáticas, pode construir a *noção* à sua maneira” (BEILLEROT, ibid., p. 147, tradução nossa) e o trabalho com essa ‘*noção*’ consistiria em tomá-la como “um conceito problema e não fabricar um conceito solução” (ibid., p. 152, tradução nossa)¹⁸⁶.

Vale ressaltar que essa última citação, na qual entendemos que se trata da indicação do valor heurístico da ‘*noção*’ de relação ao saber como conceito problema, é destacada por Rochex (2006) como um posicionamento prudente de

¹⁸⁶ Apesar de nessa citação o autor utilizar os termos conceito problema e conceito solução, compreendemos que esse é um recurso ilustrativo do valor heurístico da *noção* e não de seu posicionamento teórico como conceito. Portanto, a relação ao saber não estaria deixando de ser considerada como *noção*.

Beillerot (1996) sobre a relação ao saber. Inclusive, Rochex (2006, *ibid.* p.639) complementa-o, acrescentado ao valor heurístico da ‘noção’ a ideia de “conceito explicativo suscetível de dar lugar a toda sorte de vulgatas e extensões mais ou menos controladas”.

As teorizações desenvolvidas por Jacky Beillerot e Bernard Charlot e suas respectivas equipes parecem ser concordantes em não estabelecerem definições rígidas e fechadas para a ‘noção’ de relação ao saber. Nesse sentido, podemos dizer que as abordagens Clínica/Socioclínica e Microsociológica/Socioantropológica¹⁸⁷, tal como discutimos no capítulo 3, apresentam e desenvolvem elementos teóricos da relação ao saber sem, contudo, transformar a ‘noção’ em um conceito preciso e bem delimitado.

Chevallard (1996; 2002; 2015), por outro lado, posiciona a relação ao saber como uma ‘noção’ construída e definida com contornos bem delimitados no seio de sua Teoria Antropológica do Didático-TAD. Sua operacionalização, nesse sentido, é diferente das abordagens supracitadas. Uma das questões centrais dessa diferença é justamente o fato da rigidez teórica da abordagem desenvolvida por Chevallard (*ibid.*), que faz com que a ‘noção’ e seu valor heurístico sejam mais herméticos e restritos aos contextos da teoria na qual ela é evocada (prolongamento da teoria das situações didáticas) ou na qual é um fundamento (Teoria Antropológica do Didático).

¹⁸⁷ Com exceção de Charlot (2000) que propõe *status* de conceito.

REFERÊNCIAS (PARTE 1)

AUMONT, Bernadette. Que nous dit l'échec sur le rapport au savoir?. *Education Permanente*, n° 47, 1979, pp. 53-58.

BARUS-MICHEL, Jacqueline. Approche clinique en Sciences Sociales, Psychologie Sociale et Sociologie Cliniques. *Recherche en soins infirmiers*, n° 59, Décembre, 1999. Disponible em: [http://static.convergencerh.com/medias/7/Approche clinique en sciences sociales Barrus Michel.pdf](http://static.convergencerh.com/medias/7/Approche_clinique_en_sciences_sociales_Barrus_Michel.pdf).

BAUTIER, Elisabeth; CHARLOT, Bernard; ROCHEX, Jean-Yves. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Ed Armand Colin Paris, 1992.

_____; ROCHEX, Jean-Yves. *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens: Démocratisation ou massification*. Paris, Armand Colin, 1998.

BEAUCHER, Chantale. Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel au Québec: étude de cas. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, v. 13, n. 1, 2010. pp. 63-81. Disponible em: <http://www.erudit.org/revue/ncre/2010/v13/n1/1017461ar.pdf>.

_____; BEAUCHER, Vincent; MOREAU, Daniel. Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir. *Revue Esprit Critique*, v. 17, 2013. pp. 6-29. Disponible em: <http://www.espritcritique.fr/publications/1701/esp1701.pdf>.

BEILLEROT, Jacky. Le savoir: rapport et appropriation. *Education Permanente*, n° 47, 1979. pp. 45-51.

_____; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; BOUILLET, Alain; MOSCONI, Nicole; OBERTELLI, Patrick. *Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques*. Bégédis: Editions Universitaires, 1989.

_____; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; BOUILLET, Alain; MOSCONI, Nicole; OBERTELLI, Patrick. Le Rapport au savoir: Bibliographies Raisonnés. Em: *Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques*. Bégédis: Editions Universitaires, 1989b.

_____ (a). Degrés de Michel Butor ou les liens du sang et du savoir. BEILLEROT, Jacky et al., *Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques*. Bégédis: Editions Universitaires, 1989. pp. 47-82.

_____ (b). Le rapport au savoir: une notion en formation. BEILLEROT, Jacky et al., *Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques*. Bégédis: Editions Universitaires, 1989. pp. 165-202.

_____; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; MOSCONI, Nicole. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Editions L'Harmattan, 1996.

_____ (a). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. In: BEILLEROT, Jacky; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; MOSCONI, Nicole, *Pour une clinique du rapport au savoir*. Editions L'Harmattan, 1996. pp. 51-74.

_____ (b). Les savoirs, leurs conceptions et leur nature. In: BEILLEROT, Jacky; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; MOSCONI, Nicole, *Pour une clinique du rapport au savoir*. Editions L'Harmattan, 1996. pp. 119-142.

_____ (c). Note sur le modus operandi du rapport au savoir. In: BEILLEROT, Jacky; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; MOSCONI, Nicole, *Pour une clinique du rapport au savoir*. Editions L'Harmattan, 1996. pp. 145-158.

_____. Article "rapport au savoir". Dans *Dictionnaire de l'Éducation et de la Formation*, Paris, Nathan, 1997.

BEN ABDERRAHMAN, Mohamed Lamine. Pertinence et limites de la notion de rapport au savoir en didactique des sciences. In: CHABCHOUB, Ahmed (sous direction). *Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences*. Faculté des Sciences de Sfax. Association tunisienne de recherches didactiques-ARTD, 2000. pp. p. 187-194. Disponible em: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/faitsOO5-2.pdf>.

BERDOT, Pierre; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. Le rapport au savoir de l'enseignant (e) de mathématiques en situation didactique. In: BEILLEROT, Jacky; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; MOSCONI, Nicole. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Editions L'Harmattan, 1996. pp. 337-357.

BISSERET, Noëlle. Classes sociales et langage: au-delà de la problématique privilège/handicap. *L'Homme et la Société*, v. 37, n. 1, p. 247-270, 1975. Disponible em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/homso_0018-4306_1975_num_37_1_1609.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; OBERTELLI, Patrick. Rapport au savoir mathématique et médiation didactique: étude clinique d'une situation didactique. BEILLEROT, Jacky et. all., *Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques*. Bégédis: Editions Universitaires, 1989. pp. 19-43.

_____. Approches cliniques d'inspiration psychanalytique. Dossiê coordenado por Claudine Blanchard-Laville. *Revue Française de Pédagogie*, Volume 127, 1999. Disponible em: <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/RF127.pdf>.

_____ (a). Présentation: Recherches cliniques d'inspiration psychanalytiques en éducation et formation. In: *Revue française de pédagogie*. Volume 127, 1999. Dossier Approches cliniques d'inspiration psychanalytique. pp. 5-8. Disponible em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1999_num_127_1_3051.

_____ (b). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique: enjeux théoriques et méthodologiques. In: *Revue française de pédagogie*. Volume 127, 1999. Dossier

Approches cliniques d'inspiration psychanalytique. pp. 9-22. Disponible em: <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF127_1.pdf>.

_____. Aux sources de la capacité de penser et d'apprendre. A propos des conceptions théoriques de WR Bion. In: BEILLEROT, Jacky; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; MOSCONI, Nicole, *Pour une clinique du rapport au savoir*. Editions L'Harmattan, 1996. pp. 17-50.

_____; CHAUSSECOURTE, Philippe; HATCHUEL, Françoise; PECHBERTY, Bernard. Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. In: *Revue française de pédagogie*. Volume 151 N°1, 2005. pp. 111-162.

Disponible em: < http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2005_num_151_1_3280>.

_____. Du côté des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. In A. Vergnioux (Eds.), *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? questions vives*. Presses Universitaires de Caen, 2009. pp. 153-162. Disponible em: <https://www.unicaen.fr/puc/images/1440ans_education.pdf>.

_____. Du rapport au savoir des enseignants. *Journal de la Psychanalyse de l'enfant*, v. 3, n. 1, 2013. pp. 123-154.

BOSCH, Marianna; CHEVALLARD, Yves. La sensibilité de l'activité mathématique aux ostensifs: objet d'étude et problématique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, v. 19, n. 1, p. 77-123, 1999. Disponible em: <[http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Sensibilite aux ostensifs.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Sensibilite_aux_ostensifs.pdf)>.

_____; GASCÓN, Josep. Twenty-five years of the didactic transposition. *ICMI Bulletin*, v. 58, pp. 51-63, 2006. Disponible em: <<https://www.liu.se/utbildning/program/amneslarare-gy/student/termin-6/matematik-93ma51/dokument/seminarium-5-vt2015/1.618845/Boschetal.2006.pdf>>.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *Les héritiers: Les étudiants et la culture*, Éditions de Minuit, 1964.

_____; PASSERON, Jean Claude. *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit, Paris, p. 279, 1970.

_____; BOLTANSKI, Luc. Le fétichisme de la langue. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 4, 1975, pp. 2-33

BROS, Frédérique. *Écrire, apprendre et faire apprendre en mode numérique, évolutions de la raison graphique dans des dispositifs de formation médiatisés*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université des Sciences et Technologie de Lille, 2009. Disponible em: <<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00420214/document>>.

BROUSSEAU, Guy. Le contrat didactique: le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, v. 9, n. 9.3, p. 309-336, 1990. Disponible em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00686012/file/contrat_didactique_le_milieu.pdf>.

CAILLOT, Michel. Rapports aux savoirs et didactique des sciences. In: P. Jonnaert & S. Laurin (dir.), *Les didactiques des disciplines: un débat contemporain*. Montréal: Presses de l'Université du Québec, 2001. pp. 111-131.

_____. Les rapports aux savoirs des élèves et des enseignants. In: Bernard, Marie-Claude; Savard, Annie; Beaucher, Chantale (org), *Le rapport aux savoirs: une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. Québec: Livres en ligne du CRIRES. 2014. pp. 7-18. Disponible em: <http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf>.

CÂMARA DOS SANTOS, Marcelo. *Le Rapport au Savoir de L'enseignant de Mathématiques en Situation Didactique: Une approche par l'analyse de son discours*. 1995. 497 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Université Paris-X, Paris, 1995.

CATEL, Laurence; COQUIDE, Maryline; GALLEZOT, Magali. Rapport au savoir et apprentissage différencié de savoirs scientifiques de collégiens et de lycéens: Quelles questions?. *Aster*, 35 - *Hétérogénéité et différenciation*, 2002. Disponible em: <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA035-06.pdf>>.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia científica*. 5^a ed. São Paulo: Pearson, 2002.

CHARLOT, Bernard. Dis-moi ce que tu comprends, je te dirai ce que tu es. Apprentissage, pouvoir et rapport au savoir. *Éducation Permanente*, n^o 47, 1979, pp. 5-21.

_____. Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*, v. 11, n. 1, 1992. pp. 119-147.

_____; BAUTIER, Élisabeth. Rapport à l'école, rapport au savoir et enseignement des mathématiques. *Repères – IREM*, n^o 10, janv., 1993.

_____. (a). Le rapport au savoir. In: *Éducation et formation: recherches et politiques éducatives* (dir. Jean Bourdon), éditions du CNRS, 1999, p. 17-34. Disponible em: <http://sauv.free.fr/archives/escol/escol_3.html>.

_____. (b). *Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos, 1999.

_____. (a). La problématique du rapport au savoir. In: CHABCHOUB, Ahmed (sous direction). *Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences*. Faculté des Sciences de Sfax. Association tunisienne de recherches didactiques-ARTD, 2000.

_____. (b). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. (a). A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, p. 15-31, 2001.

_____. (org.) (b). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

_____. *Da relação com o saber às práticas educativas*. Cortez Editora, 2013.

CHEVALLARD, Yves. Esquisse d'une théorie formelle du didactique. Communication au *Premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique* (CIRM, Marseille, 16-21 novembre 1986) Publicado posteriormente em: *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique*. 1988. p. 97-106. Disponível em: <[http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Esquisse d une theorie formelle d u didactique.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Esquisse_d_une_theorie_formelle_d_u_didactique.pdf)>. (obs.: No texto, utilizamos o ano de 1986).

_____. Évaluation, véridiction, objectivation. Conférence inaugurale donnée lors des *Rencontres internationales sur l'évaluation en éducation* (Paris, 27-29 septembre 1989). Paru in J. Colomb et J. Marsenach (éds), *L'évaluateur en révolution*, INRP. Paris, 1989. pp. 13-36. Disponível em: <[http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Evaluation veridiction objectivation.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Evaluation_veridiction_objectivation.pdf)>.

_____. Sur la déconcertation cognitive. *Interactions didactiques*, 12. 1991. pp. 27-51. Disponível em: <[http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Sur la deconcertation cognitive.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Sur_la_deconcertation_cognitive.pdf)>.

_____. Concepts fondamentaux de la didactique perspectives apportées par une approche anthropologique en recherches en didactique des mathématiques, volumen 12, Nro. 1. éd. *La Pensée Sauvage*, p. 73-111, 1992.

_____. Conceitos Fundamentais da Didáctica: as perspectivas trazidas por uma abordagem antropológica. In: BRUN, Jean (dir.). *Didáctica das Matemáticas*. Lisboa: Instituto Piaget. 1996. pp. 115-153.

_____. Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. Communication aux *3es Journées d'étude franco-québécoises*. Université René-Descartes Paris 5, 17-18 juin, 2002. Publicado posteriormente em: S. Maury S. & M. Caillot (éds), *Rapport au savoir et didactiques*, Éditions Fabert, Paris, 2003, p. 81-104. Disponível em: <[http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Approche anthropologique rapport au savoir.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Approche_anthropologique_rapport_au_savoir.pdf)>.

_____. Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique. In: L. Ruiz-Higueras, A. Estepa, & FJ García (Éds), *Sociedad, Escuela y Matemáticas. Aportaciones de la Teoría Antropológica de la Didáctica*. 2007. pp. 705-746. Disponible em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Passe_et_present_de_la_TAD-2.pdf.

_____. Conditions et contraintes de la recherche en didactique des mathématiques : un témoignage. *Actes du Séminaire National de Didactique des mathématiques*, 2011. Editado por: IREM de Paris, Association pour la Recherche en Didactique des Mathématiques (ARDM), Paris, 2012. pp. 181-205. Disponible em: [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/YC1 - 14 octobre 2011 - Colloquium ARDM-CFEM.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/YC1_-_14_octobre_2011_-_Colloquium_ARDM-CFEM.pdf)

_____. La TAD face au professeur de mathématiques. Communication au *Séminaire DiDiST*. Toulouse, 2009. Disponible em: [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/La TAD face au professeur de mathématiques.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/La_TAD_face_au_professeur_de_mathematiques.pdf).

_____. Pour une approche anthropologique du rapport au savoir. *Dialogue* (Réussir, du collège au lycée: quelle approche des savoirs?), 155, 2015. Disponible em: [http://www.gfen.asso.fr/images/documents/publications/dialogue/dial155 enligne anthropo rap savoir chevallard.pdf](http://www.gfen.asso.fr/images/documents/publications/dialogue/dial155_enligne_anthropo_rap_savoir_chevallard.pdf).

COMITÉ D'ORGANISATION DU 4e COLLOQUE CLIOPSY. De la psychanalyse en sciences de l'éducation: ruptures et continuités dans la transmission. *Cliopsy*, 11, 2014. pp. 7-9. Disponible em: <http://www.revuecliopsy.fr/wp-content/uploads/2014/05/Num%C3%A9ro-11-Cliopsy.pdf>.

CROUZILLAS, Gaëtan. *Savoirs et rapport au savoir des enseignants d'éducation physique et sportive: données cliniques sur la construction d'une identité professionnelle*. Thèse (Doctorat en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives. Université Henri Poincaré - Nancy 1, 2006.. Disponible em: [http://docnum.univ-lorraine.fr/public/SCD T 2006 0190 CROUZILLAS.pdf](http://docnum.univ-lorraine.fr/public/SCD_T_2006_0190_CROUZILLAS.pdf).

DANVERS, Francis. Clinique. *Recherche et formation* [En ligne], 63 mis en ligne le 01 janvier, 2010. Disponible em: <http://rechercheformation.revues.org/325>.

DARRE, Jean Pierre. Le grand 'magic' savoir, *Éducation Permanente*, n° 39-40, 1977. pp. 23-41.

DE LÉONARDIS, Myriam; LATERRASSE, Colette; HERMET, Isabelle. Le rapport au savoir: concepts et opérationnalisations. In: LATERRASSE, C. *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*, Paris: L'Harmattan, 2002. p p. 13-42.

DIAZ, Suzana. Os tempos do sujeito no discurso. Em: M. Angélica Teixeira (Organizadora da publicação na Língua Portuguesa). *Os tempos do sujeito do inconsciente: a psicanálise no seu tempo e o tempo da psicanálise*. São Paulo: EPFCL, 2008. pp. 36-39. Disponible em: <http://www.campopsicanalitico.com.br/media/1129/os-tempos-do-sujeito.pdf>.

FERRARI, Vitor Lúcio Máximo. Rapport au savoir: quel est le prix à payer?. *Psicanálise & Barroco em revista* v.11, n.1., jul. 2013. Pp. 171-185. Disponível em: <http://www.psicanaliseebarroco.pro.br/Revista/revistas/21/14PeBRev21_14_Ferrari.pdf>.

FILLOUX, Jean-Claude. Note de synthèse. Psychanalyse et pédagogie ou: d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *Revue française de pédagogie*, n° 81, 1987. pp. 69-102. Disponível em: <http://www.persee.fr/docAsPDF/rfp_0556-7807_1987_num_81_1_1469.pdf>.

FONTENEAU, Françoise. Wittgenstein et Lacan: un dialogue. *Filozofski Vestnik*, volume/letnik XXvii, number/Številka 2, 2006. pp. 45-57. Disponível em: <<http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-AIPAGILV/9290612c-4b22-41cb-9286-16506b284daf/PDF>>.

GAGNON, Mathieu (a). Penser la question des rapports aux savoirs en éducation: clarification et besoin de recherches conceptuelles. *Les Ateliers de l'Éthique / The Ethics Forum (CREUM)*, 6(1), 2011. pp. 30-42. Disponível em: <<http://philpapers.org/archive/GAGSDS.pdf>>.

_____ (b). Examen des possibles relations entre les rapports aux savoirs et la construction d'une pensée critique chez les adolescentes. *Revue canadienne d'éducation*, 34(1), 2011. pp. 128-178.

GUARDIOLA, Isabelle. Rapport au savoir. Améliorer le transfert des connaissances. Entrevista realizada por Isabelle Guardiola com Yves Chevallard, Bernard Charlot e Jacky Beillerot. *L'école des parents*, juillet-août 2001, p. 14-15. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Ecole_des_parents_-_Entretien_2001.pdf>.

HATCHUEL, Françoise. *Savoir, apprendre, transmettre: Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Éditions La Découverte, Paris, 2005. 168p.

HEUBY, Karine. *Le rapport au(x) savoir(s) des élèves en difficulté, le cas des sections d'enseignements général et professionnel adaptés*. Mémoire de Master 1 en Sciences de l'Éducation. Université de Rouen, 2010. Disponível em: <<http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/memoiresM1/textes/Heuby.pdf>>.

KALALI, Faouzia. Rapport au savoir: bilan sur la place du sujet dans les différents travaux. SYMPOSIUM-Rapports au(x) savoir(s): du concept aux usages. *Congrès international AREF (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation)*, Strasbourg, 2007. Disponível em: <http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Faouzia_KALALI_422.pdf>.

_____; VENTURINI, Patrice. SYMPOSIUM-Rapports au (x) savoir (s): du concept aux usages. *Congrès international AREF (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation)*, Strasbourg, 2007. Disponível em: <https://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Faouzia_KALALI_421.pdf>.

LAOT, Françoise F. Formateurs d'adultes et diffusion de la notion de rapport au savoir. Approche socio-historique. In Rita Hofstetter et al., *Savoirs en (trans)formation*, De Boeck Supérieur "Raisons éducatives", 2009. pp. 163-183.

LATERRASSE, Colette. *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. Editions L'Harmattan, 2002.

_____; BROSSAIS, Emmanuelle. Le rapport au savoir. In: BEILLEROT, Jacky; MOSCONI, Nicole (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris: Dunod, 2006. pp. 381-393.

LE COLLECTIF "SAVOIRS ET RAPPORT AU SAVOIR". Jacky Beillerot (1939-2004). In: *Revue française de pédagogie*. Volume 149, n°1, 2004. pp. 143-145. Disponible em: http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF149_10.pdf.

MARZOLF, Christine. Un homme, une vie, une œuvre. *Savoirs*, v. 10, n. 1, 2006. pp. 11-30. Disponible em: <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2006-1-page-11.htm>.

MERCIER, Alain. Pour une lecture anthropologique du programme didactique. *Éducation et didactique*, v. 2, n. 1, p. 7-40, 2008. Disponible em: <http://educationdidactique.revues.org/251>

MILED, Aïcha Ben. *Éducation familiale et rapport au savoir chez des garçons et des filles tunisiens de première année d'école primaire: une approche interactionniste sociale*. Thèse de Doctorat. Université Toulouse II. Toulouse, 2012. Disponible em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-00727300/document>.

MOSCONI, Nicole. Spécificité du rapport au savoir des femmes. BEILLEROT, Jacky et al., *Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques*. Bégédis: Editions Universitaires, 1989. pp. 85-111.

_____. BEILLEROT, Jacky; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. *Formes et formations du rapport au savoir*. Editions L'Harmattan, 2000.

_____. Rapport au savoir et rapports sociaux de sexe: études socio-cliniques. *Éducation et francophonie*, XXXIII, v. 1, 2005. pp. 73-88. Disponible em: http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIII_1_073.pdf.

_____. Rapport au savoir: approche socio-clinique. Compte-rendu de la conférence dans *Séminaire "Rapport aux savoirs"*, IUFM de Bourgogne, Dijon, 2008.

_____ (a). Rapport au savoir et pratiques du travail social. In: OLIVIER, Anne. *Sexe, genre et travail social*. Editions L'Harmattan, 2010.

_____ (b). Les approches cliniques du processus enseigner-apprendre. *Recherche et formation*, 63, 2010. Entrevista realizada por Maria Pagoni. Disponible em: <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR063-09.pdf>.

NIMIER, Jacques. *Les modes de relations aux mathématiques: attitudes et représentations*. Méridiens Klincksieck, 1988.

PAGONI, Maria. *Approches cliniques des apprentissages*, *Recherche et formation* [En ligne], 63, 2010. Apresentação do dossiê. Mis en ligne le 01 mars 2012, consulté le 26 septembre 2015. pp. 17-22. Disponible em: <<http://rechercheformation.revues.org/331>>.

PIOTTO, Debora Cristina. A escola e o sucesso escolar: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu. *Revista Vertentes*. São João Del Rey,(33), 2009. Disponible: <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vertentes/debora_piotto.pdf>.

PRADO, Isabela Braz Bueno do. Pontual e evanescente: o sujeito ao saber. Em: Letra Freudiana, *A criança e o saber*. 1ª ed. (314p.). Rio de Janeiro: Revinter, 1999. pp. 64-67. Disponible em: <<http://www.escolalettrafreudiana.com.br/UserFiles/110/File/artigos/letra23/011.pdf>>.

REVUE ÉDUCATION PERMANENTE. *Le Rapport au Savoir*. Parution (47), janvier, 1979. Dossiê temático.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE. *Approches cliniques d'inspiration psychanalytique*. Volume 127, 1999. Dossiê coordenado por Claudine Blanchard-Laville. Disponible em: <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/RF127.pdf>>.

ROCHEX, Jean-Yves. Entre apprentissages et socialisation: le rapport au savoir. *Symposium De la famille aux savoirs*[...]. Timimoun, Algérie, 2002.

_____. A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos. *Educação e Pesquisa*, Brasil, v. 32, n. 3, dez. 2006. pp. 637-650. Disponible em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28031>>.

ROUZEL, Joseph. *De la clinique avant toute chose*. Texte d'appui pour une intervention lors de la journée "La clinique, l'avenir des institutions", organisée à Pau par l'ITS, l'Association Agregats, le CREAHI d'Aquitaine et la Maison d'Enfants Saint Vincent de Paul de Biarritz, le 6 mars, 2009. Disponible em: <<http://www.psychasoc.com/Textes/De-la-clinique-avant-toute-chose#sdfootnote1sym>>.

SCHRAGER, Miriam. *Le rapport au savoir scientifique d'élèves autochtones: vers une compréhension de l'expérience scolaire en sciences*. Thèse. Doctorat en éducation-Université du Québec à Montréal. Montréal (Québec, Canada), 2011. Disponible em: <<http://www.archipel.uqam.ca/3956/1/D2108.pdf>>.

VAN DER MAREN, Jean-Marie. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck Supérieur, 1996.

VERCELLINO, Soledad. Revisión bibliográfica sobre la 'relación con el saber'. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares. *Revista Electrónica Educare*, Norteamérica, 19, may. 2015. Disponible em: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/6579/6670>>.

_____; HEUVEL, Romina Van den; GUERREIRO, Mariana. Deslocamentos teóricos da noção da "relação com o saber" e suas possibilidades para a análise psicopedagógica das aprendizagens escolares. *Revista psicopedagógica* [online], vol.31, n.96. 2014 pp. 275-288. Disponible em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862014000300005&script=sci_arttext>.

WOZNIAK, Floriane; BOSCH, Marianna; ARTAUD, Michèle. *Yves Chevallard: La Théorie Anthropologique du Didactique*. In: Quatre figures emblématiques de la didactique des mathématiques française. Artigo disponível no site da Association pour la Recherche en Didactique des Mathématiques (ARDM). Data não identificada. Acessado em 28 de novembro de 2015. Disponible em: <http://www.ardm.eu/contenu/yves-chevallard>>.

PARTE 2
DIFUSÃO E UNIVERSALIZAÇÃO DA NOÇÃO DE
RELAÇÃO AO SABER

Sumário da parte 2

Introdução da parte 2	167
CAPÍTULO 5 DIFUSÃO DA NOÇÃO NO CONTEXTO FRANCÓFONO: EVENTOS CIENTÍFICOS E EQUIPES DE PESQUISAS	169
5.1 A relação ao saber em eventos científicos	171
<i>5.1.1 Lista de eventos</i>	171
5.2 Panorama geral da difusão no cenário francófono: das equipes/grupos de pesquisas	185
<i>5.2.1 Das primeiras equipes de pesquisas (Savoir et Rapport au Savoir do CREF e ESCOL)</i>	186
<i>5.2.1.1 Da equipe “Savoir et Rapport au Savoir” do CREF – atualidades</i>	186
<i>5.2.1.2 Da equipe ESCOL – atualidades</i>	189
<i>5.2.2 Outros grupos e/ou equipes de pesquisas no contexto francófono</i>	191
<i>5.2.2.1 A equipe PDPS</i>	191
<i>5.2.2.2 O grupo ARSI</i>	192
<i>5.2.2.3 Grupo do CRIRES</i>	193
CAPÍTULO 6 CONSIDERAÇÕES DO PONTO DE VISTA DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS NO CENÁRIO FRANCÓFONO	195
6.1 Lista de referências bibliográficas - Beillerot et al. (1989b) (anexo F)	196
6.2 Lista de referências bibliográficas – wikipedia (anexo G)	200
6.3 Lista de referências bibliográficas – Patrice Venturine (anexo H)	203
<i>6.3.1 Algumas considerações acerca da lista de Patrice Venturine</i>	207
6.4 O emprego da noção de relação ao saber na literatura científica: considerações sobre o trabalho lexicométrico de Rinaudo (2002)	208
<i>6.4.1 Atualizando o debate e ampliando as questões</i>	212
<i>6.4.1.1 Sobre as variações da expressão “rapport au savoir”</i>	213
<i>6.4.1.2 Sobre a relação com a genealogia da noção de relação ao saber</i>	214
<i>6.4.1.3 Outras considerações</i>	215
CAPÍTULO 7 MAPEAMENTO EM REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: A NOÇÃO DE RELAÇÃO AO SABER NA LITERATURA CIENTÍFICA BRASILEIRA	217
7.1 Território (1): teses	220
<i>7.1.1 Distribuição por regiões, universidades e programas de pesquisa</i>	221
7.2 Território (2): dissertações	223
<i>7.2.1 Distribuição por regiões, universidades e programas de pesquisa</i>	226

7.3 Território (3): Periódicos nacionais	230
<i>7.3.1 Dos autores</i>	231
<i>7.3.2 Dos periódicos</i>	234
<i>7.3.3 Da evolução dos artigos publicados no território 'periódicos'</i>	236
7.4 Considerações gerais e síntese	239
CAPÍTULO 8 CENÁRIO ESPECÍFICO DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ACERCA DO ENSINO DE MATEMÁTICA	243
8.1 Territórios (1): teses	244
<i>8.1.1 Distribuições por regiões, universidades e programas de pós-graduação</i>	245
8.2 Territórios (2): dissertações	245
<i>8.2.1 Distribuições por regiões, universidades e programas de pós-graduação</i>	247
8.3 Território (3): Periódicos nacionais	248
<i>8.3.1 Dos autores</i>	248
<i>8.3.2 Dos periódicos</i>	248
8.4 Considerações gerais e síntese	249
REFERÊNCIAS (PARTE 2)	251

Introdução da Parte 2

A parte 1 dessa tese abordou a história e a epistemologia da noção de relação ao saber. A investigação e análise conceitual que desenvolvemos nos levaram a distinguir três fases acerca do surgimento e desenvolvimento da noção de relação ao saber na literatura científica.

A primeira fase corresponde ao surgimento da expressão '*rappport au savoir*' na literatura científica francófona, nos campos da Psicanálise, com Lacan, e da Sociologia, com Bourdieu e Passeron.

A segunda fase é referente à propagação dessa expressão na Psicanálise e Sociologia, mas, notadamente, nos campos das Ciências da Educação e da Formação de Adultos. Desse modo, há um fenômeno de mobilidade da expressão marcada por sua importação por outros campos além dos quais marcaram seu surgimento.

Denominamos essas duas primeiras fases (surgimento e propagação) de Fundamentos da Origem da noção de relação ao saber. Desse modo, estas fases foram discutidas no capítulo 1 e retomadas no capítulo 2, no quadro de uma leitura alternativa da história da noção de relação ao saber.

Após as fases de surgimento e propagação, temos argumentado que se segue uma fase de *institucionalização* no qual a relação ao saber é reconhecida como noção acompanhada de um trabalho mais efetivo de sistematização teórica, notadamente, a partir de três perspectivas diferentes.

Essa segunda parte, como o título já prenuncia, envolve duas fases. A quarta fase estamos propondo denominá-la de *difusão* enquanto que a quinta fase estamos denominando como *universalização*. Essa quarta não se inicia, necessariamente, após a institucionalização. Sendo assim, há momentos de difusão paralelos ao momento de institucionalização.

Para dar conta de abordar o cenário de difusão no contexto francófono e o cenário de universalização, através da difusão além do contexto francófono, a parte 2 será constituída de quatro (04) capítulos. O capítulo 5 será correspondente à

difusão da noção no contexto francófono, privilegiando as manifestações dos usos dessa noção em contextos acadêmico-científicos. Nessa ocasião, optamos por investigar os eventos científicos e grupos de pesquisas. No capítulo 6, tentaremos complementar o panorama da difusão da noção de relação ao saber no contexto francófono apresentando considerações acerca de algumas listas bibliográficas.

Os capítulos 7 e 8 serão referentes à difusão da noção de relação ao saber no cenário da literatura científica brasileira. Estamos entendendo essa difusão, fora do contexto francófono, como parte de uma fase de universalização da noção. No capítulo 7, realizamos um mapeamento em referências bibliográficas contendo no título menção à noção de relação ao saber. O capítulo 8, por sua vez, corresponde a um recorte específico no qual se busca constituir um cenário da difusão da noção de relação ao saber em referências ligadas ao ensino de Matemática.

CAPÍTULO 5

DIFUSÃO DA NOÇÃO NO CONTEXTO FRANCÓFONO: EVENTOS CIENTÍFICOS E EQUIPES DE PESQUISAS

5. DIFUSÃO DA NOÇÃO NO CONTEXTO FRANCÓFONO: EVENTOS CIENTÍFICOS E EQUIPES DE PESQUISAS

Esse capítulo tem por finalidade apresentar um panorama geral acerca da difusão da noção de relação ao saber no cenário francófono. A iniciativa de propormos essa empreitada no seio de nossa tese é, justamente, por termos sentido falta de um panorama dessa natureza que nos permitisse visualizar melhor a complexidade que acompanha o desenvolvimento da questão da relação ao saber.

Dessa maneira, tentaremos apresentar um pouco das manifestações dos usos dessa noção em diferentes contextos acadêmico-científicos. Obviamente que reconhecemos as limitações dessa empreitada. Portanto, aproveitamos o ensejo para esclarecer que nossa pretensão será de tentar constituir um corpus de informações que pode e deve ser posteriormente utilizado, criticado, modificado, complementado, etc.

Para a constituição desse corpus de informações, consideramos buscar e organizar informações a partir de eventos realizados no qual a relação ao saber tenha sido abordada como temática; de equipes de pesquisas que utilizam essa noção; de listas de referências bibliográficas e de obras publicadas.

Em razão da variedade de fontes e de não termos acesso físico a documentos que nos permitissem a construção de um panorama dessa natureza, utilizamos, como via principal de acesso às informações, o sistema de documentos disponibilizados em hipermídia (*world wide web*).

Essa opção se justifica pelo fato de que as diversas modalidades de produções acadêmico-científicas estão cada vez mais sendo disponibilizadas via indexação em bases de dados (como, por exemplo, bibliotecas digitais, bancos de teses, periódicos *on line*). Igualmente, consideramos também o fato de que universidades, centros, associações e grupos de pesquisas também estão fazendo uso do ambiente hipermídia para organizar, disponibilizar e operacionalizar suas informações.

Dessa maneira, realizamos um trabalho bastante intenso de reconhecimento de informações sobre a relação ao saber em motores de buscas genéricos – como, por exemplo, o *google* – e motores mais específicos – como o *google acadêmico*.

Essas buscas nos permitiram acessar grande quantidade de informações sobre eventos, grupos de pesquisas, bibliografias, etc.

A partir dessas informações, fomos acessando sites institucionais específicos de universidades, centros e equipes de pesquisas. Esse tipo de estudo exigiu cautela excessiva no cruzamento de dados para que pudéssemos, suficientemente, confirmar as informações sobre as quais elaboraríamos o panorama que almejamos.

É importante acrescentar mais uma limitação do estudo que realizamos. Nesse sentido, reconhecemos e esclarecemos que nossa pesquisa teve como limitação o fato de estarmos restritos apenas às informações indexadas na *world wide web*. Não obstante, como buscamos esboçar um panorama inicial sobre a noção de relação ao saber no contexto acadêmico e da literatura científica francófona, avaliamos o *corpus* de informações identificadas como aceitável.

5.1 A relação ao saber em eventos científicos

Os eventos científicos são, sem dúvida, um dos principais meios de difusão do conhecimento científico. Nesse sentido, consideramos importante realizar uma pesquisa nesse meio como uma das ações constituintes do panorama da difusão da noção de relação ao saber no cenário francófono.

Em nosso estudo, conseguimos identificar pelo menos 10 (dez) eventos nos quais a relação ao saber foi tema principal ou tema de alguma atividade específica (e.g. colóquios temáticos; simpósios). Listamos abaixo esses eventos e, em seguida, apresentamos algumas considerações sobre cada um.

5.1.1 Lista de eventos

- (1) Congrès de L'Association francophone pour le savoir - ACFAS¹⁸⁸.
- (2) Congressos Actualité de la Recherche en Education et en Formation – AREF.

¹⁸⁸ Optamos por preservar o nome dos eventos em francês.

- (3) Rencontres du Réseau Francophone de Recherche en Éducation et Formation-REF.
- (4) Troisièmes Journées d'Études Franco-Québécoises des didactiques.
- (5) 5^{ème} Colloque International de didactique et d'épistémologie des sciences.
- (6) 26^{ème} Congrès Fédération Nationale des Associations des Rééducateurs de l'Éducation Nationale-FNAREN.
- (7) Journée de formation des formateurs de l'IUFM d'Aix-Marseille
- (8) Colloque Rapport au savoir d'enseignants en formation: Approche clinique d'orientation psychanalytique.
- (9) Séminaire IUFM - Rapport aux savoirs.
- (10) Colloque Sociologie et didactiques: vers une transgression des Frontières.

(1) Congrès de L'Association francophone pour le savoir - ACFAS¹⁸⁹

Os congressos da ACFAS são anuais e têm como características a multidisciplinaridade e a alta média de 5000 (cinco mil) participantes. É um dos principais eventos científicos francófonos sendo interuniversitário e intersetorial. Geralmente é realizado em grandes centros urbanos de Québec¹⁹⁰.

As principais atividades parecem ser os colóquios científicos (comumente submetido por um professor e/ou pesquisador estabelecido com título de Doutor; necessariamente com um máximo de 40% dos conferencistas ligados a uma mesma instituição – garantindo assim a pluralidade) e as comunicações livres.

Tivemos acesso às informações dos últimos quatro congressos no endereço eletrônico da ACFAS, já referido em nota. Em todos eles, foi possível identificar que a questão da relação ao saber figura de maneira bastante relevante tanto nos

¹⁸⁹ Site da Associação: <<http://www.acfas.ca/acfas/qui-sommes-nous>>.

¹⁹⁰ Conforme informações encontradas em: *Événements*: <<http://www.acfas.ca/acfas/qui-sommes-nous>>.

colóquios quanto nas comunicações livres¹⁹¹. A seguir, apresentamos os colóquios realizados envolvendo a problemática da relação ao saber.

a) *2012 - 80e du Congrès de l'Acfas - Parce que j'aime le savoir*

*Colloque 521 - Rapport aux savoirs, éducation relative à l'environnement et au développement durable*¹⁹².

Responsáveis: Barbara BADER *Université Laval*, Alain LEGARDEZ *Université de Provence Aix-Marseille*, Lucie SAUVÉ *UQAM - Université du Québec à Montréal*

b) *2013 - 81e du Congrès de l'Acfas - Savoirs sans frontières*

*Colloque 506 - Le rapport au(x) savoir(s): une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de la classe*¹⁹³

Responsáveis: Marie-Claude Bernard - *Université Laval*; Annie SAVARD - *Université McGill*; Lucie DeBlois - *Université Laval*.

A partir dos trabalhos apresentados nesse colóquio, organizou-se um livro¹⁹⁴ com o mesmo título do colóquio, contando com a coordenação de Marie-Claude Bernard, Annie Savard e Chantale Beaucher (BERNARD, SAVARD e BEAUCHER, 2014). Lucie DeBlois, que havia sido uma das responsáveis pelo colóquio, acompanhou o processo de organização e ficou responsável pelo pós-fácio.

¹⁹¹ Excepcionalmente, identificamos o colóquio "Rapport au savoir scientifique, éducation aux sciences et à l'environnement" no quadro do 76º Congresso da ACFAS, realizado em maio de 2008, em Québec. As informações foram indiretas, isto é, a partir de sites que apenas citavam esse colóquio. Seguem os endereços nos quais obtivemos essa informação:

(1) <http://www.centrere.uqam.ca/public_html/refere/public_html/pdf/lettre_refere/Mai_2008.pdf>;

(2) <<http://www.ugar.ca/education/professeurs/therriault-genevieve/>>;

(3) <<http://www.uqam.ca/nouvelles/2008/08-204.htm>>.

¹⁹² Informações disponíveis em: <<http://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/80/500/521/c>>

¹⁹³ Informações disponíveis em: <<http://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/81/500/506/c>>

¹⁹⁴ Disponível em: <http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf>.

*Colloque 531 - Rapport au savoir, identité et conceptions de l'enseignement : regards sur la transition d'enseignants de formation professionnelle et enjeux de son accompagnement*¹⁹⁵.

Responsáveis: Chantale Beaucher - *Université de Sherbrooke*; André BALLEUX - *Université de Sherbrooke*.

c) 2014 - 82e du Congrès de l'Acfas – *La recherche: zones de convergence et de créativité*.

*Colloque 515 - Comprendre le rapport au savoir de la maternelle à l'université*¹⁹⁶.

Responsáveis: Eric Mutabazi - *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*; Segolene Le Mouillour - *Université Catholique de l'Ouest*; Catherine Nafti Malherbe - *Université Catholique de l'Ouest*.

d) 2015 - 83e du Congrès de l'Acfas - *Sortir des sentiers battus*

*Colloque 528 - Apprendre dans l'enseignement supérieur : rapport au savoir et sens des études pour les étudiants*¹⁹⁷.

Responsáveis: Catherine Nafti Malherbe - *Université Catholique de l'Ouest*; Rakia Laroui - *UQAR - Université du Québec à Rimouski*; Ghislain SAMSON - *UQTR - Université du Québec à Trois-Rivières*

(2) Congressos Actualité de la Recherche en Education et en Formation - AREF

Esse evento, de abrangência internacional, surgiu por iniciativa da Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'Éducation-AECSE, que organizou as cinco primeiras edições, que apresentamos a seguir¹⁹⁸.

¹⁹⁵ Informações disponíveis em: <http://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/81/500/531/c>>.

¹⁹⁶ Informações disponíveis em: <http://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/82/500/515/c>>.

¹⁹⁷ Informações disponíveis em: <http://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/83/500/528/c>>.

- a) 1º congresso **AREF** - Conservatoire National des Arts et Métiers-CNAM, Paris-França. De 25 a 27 de março de 1993;
- b) 2º congresso **AREF** - Université Paris 10, Nanterre-França. De 1 a 3 de julho de 1996;
- c) 3º congresso **AREF** - Université Victor Segalen, Bordeaux-França. De 28 a 30 de junho de 1999;
- d) 4º Congresso **AREF** - Lille-França. De 5 a 8 de setembro de 2002;
- e) 5º Congresso **AREF** - Conservatoire National des Arts et Métiers-CNAM, Paris-França. De 31 de agosto a 4 de setembro de 2004.

Em relação aos primeiros quatro eventos, não tivemos informações suficientes para evidenciar se a relação ao saber foi tema organizador de alguma atividade ou debate científico. Já no quinto evento, é possível identificar no programa que um dos ateliers tem como tema 'Rapport au Savoir'¹⁹⁹.

No documento que apresenta um balanço do quinto congresso AREF²⁰⁰, a terceira parte – organizada por Brigitte Albero com a colaboração de Brigitte Bastard – apresenta alguns dados sobre os números do evento. Entre outras coisas, aborda a questão das comunicações nos ateliers.

Sobre esse ponto, elas apontam alguns agrupamentos – a relação ao saber é mencionada nesse contexto – que parecem mais fecundos e que poderiam conduzir a uma compreensão sobre a estrutura da pesquisa produzida pelos participantes do congresso. Nesse sentido, compreendemos que a relação ao saber vai sendo reconhecida como tema relevante para esse evento (congressos AREF), cuja vocação diz respeito às pesquisas em Educação e Formação. Notadamente, esse

¹⁹⁸ Cf. Histoire de l'AECSE : <<http://ssearchives.over-blog.org/article-11907663.html>>; Cf. Síntese do primeiro colóquio. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_105_1_2526>;

¹⁹⁹ Cf. Programa do quinto congresso AREF – 2004. Disponível em: <http://www.aecse.net/cgi-bin/prog/gateway.cgi?langue=fr&password=&email=&dir=myfile_colloque&type=jhg54gfd98gfd4fgd4fdg&id=522&file=program.pdf>;

²⁰⁰ Disponível em: <http://www.aecse.net/cgi-bin/prog/gateway.cgi?langue=fr&password=&email=&dir=myfile_colloque&type=jhg54gfd98gfd4fgd4fdg&id=562&file=bilancongres2004.doc>.

reconhecimento se torna estratégico, de tal maneira que, nos congressos posteriores, a relação ao saber sempre aparece como um dos colóquios do evento.

Em nossa opinião, o fato de a relação ao saber ser reconhecida como tema relevante num evento dessa natureza (abrangência internacional e voltado à pesquisa em Educação e Formação) é bastante significativo, pois, contribui para a consolidação da relação ao saber como noção organizadora e unificadora de problemáticas nos campos da Educação e Formação.

Nesse sentido, retomamos a previsão de Beillerot et al. (1989, p.9) ao tomarem a noção de relação ao saber como noção central do primeiro livro coletivo da equipe 'Savoir e Rapport au Savoir' do CREF. Na ocasião, se referindo ao contexto dessa equipe de pesquisa, reconhecem a noção de relação ao saber como a mais suscetível, no sentido de permitir a organização das interrogações e pesquisas da equipe, acerca da Educação e da Formação.

Outro fato que consideramos importante destacar concerne à ligação de alguns dos principais pesquisadores (e.g. Bernard Charlot, Jacky Beillerot, Nicole Mosconi, Elisabeth Bautier) que sistematizaram e teorizaram a noção de relação ao saber com a AECSE. Assim, no período no qual foram organizados os primeiros congressos, a AECSE foi presidida por *Bernard Charlot* e *Jacky Beillerot* (como vice-presidente) de 1990-1995; *Paul Durning* e *Elisabeth Bautier* (como vice-presidente) de 1996-1998; *Marguerite Altet* e *Nicole Mosconi* (como co-presidente) de 1999-2002²⁰¹.

A partir de 2007, os congressos AREF experimentam considerável ampliação de sua abrangência internacional ao passar a ser uma realização conjunta das associações francesa (L'AECSE), belga (Association Belge des Chercheurs en Education-ABC-Educ) e suíça (Société Suisse pour la Recherche en Éducation-SSRE) de pesquisa em Educação²⁰².

Considerando a periodicidade trienal, já foram realizados de maneira conjunta três congressos AREF, conforme apresentamos abaixo – de maneira sequencial a

²⁰¹ Conforme informações obtidas no endereço eletrônico da associação: <<http://www.aecse.net/cgi-bin/prog/pform.cgi?langue=fr&Mcenter=static&TypeListe=historique.html>>.

²⁰² Cf. Apresentação do sexto Congresso AREF 2007 - <<http://www.congresintaref.org/>>.

partir dos cinco congressos anteriores – e seguidos dos colóquios que foram centralizados acerca da problemática da relação ao saber.

f) 6º congresso **AREF**²⁰³ – Realizado em Strasbourg-França. De 28 à 31 de agosto de 2007

Esse congresso foi o primeiro a ser organizado conjuntamente pelas três associações – AECSE (França); ABC-Educ (Bélgica); SSRE (Suíça) – de pesquisadores em Educação. É possível identificar (considerando o título) trabalhos que abordam a relação ao saber distribuídos em pelo menos três ateliers - *Atelier Apprentissages, didactiques des sciences; Atelier Approches historiques; Atelier Rapport à l'apprendre*.

Além dos trabalhos distribuídos nesses ateliers, destacamos, de maneira especial, o simpósio '*Rapport au savoir: du concept aux usages*'²⁰⁴. Esse simpósio, organizado por Faouzia Kalali e Patrice Venturini, contou também com a participação de Bernard Calmettes como debatedor.

Sete (07) trabalhos foram apresentados em duas sessões. Desses trabalhos, destacamos três (03) que, em nosso entendimento, contribuíram especificamente para o desenvolvimento e sistematização da noção de relação ao saber.

O primeiro é a síntese de apresentação do colóquio (de autoria dos organizadores do simpósio) que, entre outras coisas, apresentou alguns questionamentos e considerações gerais sobre a relação ao saber. O segundo, de autoria de Faouzia Kalali, discutiu, especificamente, a questão de qual sujeito estaria subjacente nas diferentes abordagens da relação aos saber. O terceiro artigo que nos chamou a atenção foi assinado por Patrice Venturine e trata-se de um primeiro balanço sobre a utilização da relação ao saber em Didática da Física.

Nesse contexto, entendemos que a relação ao saber nesse colóquio não foi apenas uma noção organizadora e unificadora de pesquisas dos campos da Educação e Formação (incluindo-se, também, da Didática). Assim, a própria noção

²⁰³ Informações sobre o congresso disponível em: <<http://www.congresintaref.org/>>.

²⁰⁴ Ver na programação do evento: <<http://www.congresintaref.org/prog.php>>.

de relação ao saber e a problemática e produção implicada foram, também, objetos de estudo e debate.

g) 7º congresso **AREF**²⁰⁵ - Université de Genève, Suíça. De 13 à 16 de setembro de 2010.

Esse foi o primeiro congresso AREF realizado fora da França. A relação ao saber foi tema do simpósio curto intitulado '*Nouveaux rapports aux savoirs en santé: émergence et usages de nouvelles formes de savoirs*'. Esse simpósio reuniu três trabalhos. No entanto, ao analisarmos os resumos, não identificamos nenhuma menção à relação ao saber.

Por outro lado, identificamos que a expressão '*rapport au savoir*' é bastante utilizada em outras modalidades. Por exemplo, aparece como uma das palavras-chave do simpósio longo '*Activités, pratiques et paradigme professionnel*' organizado por Antoine Zapata - Université Henri Poincaré, França; Michel Sonntag - Université de Strasbourg, França; Debatedor: Philippe Maubant-Université de Sherbrooke, Canadá. As palavras-chave desse simpósio foram: *Alternance, compétences, rapport au savoir, information-documentation, formation professionnelle*. Em nosso estudo, identificamos dois trabalhos²⁰⁶ (comunicações livres) que abordaram diretamente a questão da relação ao saber. Além disso, considerando os resumos, verificamos que a noção é mencionada em mais de uma dezena de trabalhos e simpósios.

h) 8º congresso **AREF**²⁰⁷ - Laboratoire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation-LIRDEF, Universités Montpellier 2 e 3, Montpellier-França. De 27 a 30 de agosto de 2013.

²⁰⁵ Informações sobre o evento em: <<http://www.unige.ch/aref2010/actualites.html>>.

²⁰⁶ (1) Travailler le rapport au savoir du sujet au travers des écrits scolaires ou comment œuvrer au rapprochement de deux champs aux relations conflictuelles: celui de l'école et celui de la formation des adultes – autor: Bruno Hubert;
(2) Parcours théâtral, rapports au théâtre et au savoir d'adolescent(e)s pratiquant le théâtre au lycée – auteurs: Mandarine Hugon e Myriam de Léonardis.

²⁰⁷ Informações no endereço eletrônico: <<http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/>>.

Nesse congresso foi proposto um *simpósio*²⁰⁸ acerca da noção de relação ao saber. Nessa ocasião, o tema escolhido foi '*Comment la question du rapport au savoir est-elle travaillée par les pédagogies différentes?*'.

Este simpósio teve os professores Marie-Anne Hugon (Université Paris Ouest Nanterre la Défense) e Bruno Robbes (Université de Cergy-Pontoise) como responsáveis e contou com a apresentação de seis (06) trabalhos.

Além dos trabalhos apresentados no simpósio supracitado, foi possível verificar (a partir dos títulos das comunicações) que, em outras atividades do 8º AREF, também foram apresentadas, pelo menos, mais três comunicações abordando a questão da relação ao saber. Além disso, em uma pesquisa rápida no motor de busca do site do evento²⁰⁹, foi possível evidenciar que a expressão '*rapport au savoir*' está presente em dezenas de outros trabalhos.

(3) Rencontres du Réseau Francophone de Recherche en Éducation et Formation-REF.

A Réseau International de Recherche en Education et Formation-REF surge em 1989. Atualmente, tem organizado reuniões de pesquisadores em Educação a cada dois anos em um dos quatro países (França, Bélgica, Québec-Canadá, Suíça) cofundadores dessa rede.

Comumente, a reunião se dá a partir de simpósios paralelos abordando vários temas da pesquisa em Educação, conectados por uma linha comum. Tais simpósios são fechados e reúnem doze participantes (a princípio, três participantes de cada país fundador da REF). Estes, por sua vez, trabalham durante dois dias a partir dos textos redigidos por cada qual e previamente distribuídos ao grupo.

²⁰⁸ Informações sobre o simpósio em: <<http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/2220-comment-la-question-du-rapport-au-savoir-est-elle-travaill%C3%A9e-par-les-p%C3%A9dagogies-diff%C3%A9re>>.

²⁰⁹ Ver: <<http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=search/node/%22rapport%20au%20savoir%22>>.

Após os simpósios, em algumas dessas reuniões, há também a realização de um ou vários colóquios. Estes, por seu turno, podem ser compreendidos como uma ocasião de discussão mais ampla e aberta envolvendo, além dos participantes dos simpósios, outros sujeitos (e.g. professores, formadores e administradores escolares).

Breve histórico das reuniões da REF (período de 1990 – 2003)²¹⁰

- a) **1º Rencontre du REF** – Conservatoire National des Arts et Métiers-CNAM. Paris, 1990. Coordenado Jean-Marie Barbier;
- b) **2º Rencontre du REF** – Liège, 1991.
- c) **3º Rencontre du REF** – Université de Sherbrooke. Québec, 1992. Coordenado por Yves Lenoir;
- d) **4º Rencontre du REF** – Université de Louvain-la-Neuve. Bélgica, 1994. Coordenado por Philippe Jonnaert e Léopold Paquay.
- e) **5º Rencontre du REF** – Université de Montréal. Canada, 1996. Coordenado por Janine Hohl e Claude Lessard;
- f) **6º Rencontre du REF** – Institut Universitaire de Formation des Maîtres-IUFM e Ecole Nationale de Formation Agronomique-ENFA. Toulouse, 1998. Coordenado por Marie-Claire Dauvisis;

Nesta 6ª reunião (6º Rencontre du REF) foram organizados 15 simpósios e um colóquio. Diferentemente dos simpósios que são atividades fechadas, o colóquio, intitulado '*Savoirs, rapport aux savoirs et professionnalisation*'²¹¹, foi uma atividade

²¹⁰ Conforme informações disponíveis em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/REF-2003/Le_REF_en_bref.html>.

²¹¹ Conforme informações disponíveis em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/REF-2003/Le_REF_en_bref.html>.

aberta, promovendo o debate acerca da questão dos saberes, relação aos saberes e profissionalização.

g) **7º Rencontre du REF** – Université du Québec à Montréal (UQAM). Canadá, 2001. Coordenado por Philippe Jonnaert;

h) **8º Rencontre du REF** – Université de Genève. Suíça, 2003. Coordenado por Philippe Perrenoud;

i) **9º Rencontre du REF** – Montpellier. França, 2005. (Não conseguimos mais informações);

j) **10º Rencontre du REF** – Université de Sherbrooke. Québec-Canadá, 2007. Coordenado por Colette Deaudelin, Guy Pelletier e Yves Lenoir;

k) **11º Rencontre du REF** – Université de Nantes e IUFM des Pays de la Loire. Nantes- França, 2009.

l) **12º Rencontre du REF** - Université Catholique de Louvain. Bélgica, 2011. Comissão de direção: Ghislain Carlier, Cécile Delens, Jean-Louis Dufays, Vincent Dupriez, Mariane Frenay, Christian Maroy, Léopold Paquay, Marc Romainville e Catherine Van Nieuwenhoven.

m) **13º Rencontre du REF**²¹² - Université de Genève. Suíça, 2013. Presidido por Olivier Maulini.

Esta 13ª reunião (13º Rencontre du REF) contou com simpósios e colóquios. Dos 27 simpósios²¹³, destacamos o de número 26 – ‘*Entre pratiques enseignantes et*

²¹² Informações no endereço eletrônico: <<http://www.unige.ch/fapse/ref2013/accueil.html>>.

apprentissages: la question du rapport au(x) savoir(s)– que foi coordenado por Valérie Vincent e Marie-France Carnus.

n) **14º Rencontre du REF**²¹⁴ – Université de Montréal. Canadá, 2015. Presidente: Pierre Lapointe.

Essa reunião teve, como atividades, trinta simpósios e um colóquio. Dos trinta simpósios²¹⁵, o de número 29 foi sobre a relação ao saber do professor e do aluno – ‘*rapport aux savoirs de l’enseignant et de l’apprenant : quelles influences réciproques?*’. A coordenação desse simpósio ficou sob os cuidados de Geneviève Therriault, Valérie Vincent, Marie-France Carnus e Dorothée Baillet.

(4) Troisièmes Journées d’Etudes Franco-Québécoises des didactiques

Esse evento foi realizado nos dias 17 e 18 de junho de 2002 na Université René Descartes–Sorbonne, Paris. No quadro desse evento, desenvolveu-se o Colóquio ‘*Didactique et Rapports aux Savoirs*’. A partir desse colóquio organizou-se um dos principais livros que articulam a noção de relação ao saber ao campo da Didática – ‘*Rapport au savoir et didactique*²¹⁶, sob a direção dos pesquisadores Sylvette Maury e Michel Caillot.

Entre os artigos que compõem o livro, destacamos três que estão associados diretamente às abordagens que constituem, conforme discutimos na primeira parte da tese, o núcleo duro epistemológico da noção de relação ao saber.

Um de Bernard Charlot discutindo a problemática da relação ao saber. Um de Yves Chevallard apresentando sua abordagem da relação ao saber a partir da

²¹³ Cf. Lista dos simpósios <<http://www.unige.ch/fapse/ref2013/Sympo/Formulaires.html>>.

²¹⁴ Página de acolhida do 14º REF <<http://refmontreal2015.com/>>.

²¹⁵ Cf. Lista dos simpósios <<http://refmontreal2015.com/symposiums/liste-des-symposiums/>>.

²¹⁶ MAURY, Sylvette; CAILLOT, Michel. *Rapport au savoir et didactiques*. Col. Education et sciences. Editions Fabert, 2003. Uma visão geral do livro é apresentada em <http://pedagopsy.eu/livre_rapport_didactique.html>.

Didática da Matemática. Um de Claudine Blanchard-Laville discutindo a questão da relação ao saber e a abordagem clínica das práticas docentes.

Além desses três artigos que, em nossa opinião, representam ligação direta com o núcleo duro epistemológico da noção de relação ao saber, o livro conta com mais quatro artigos, entre os quais, destacamos '*Quand les didactiques rencontrent le rapport au savoir*' de autoria de Sylvette Maury e Michel Caillot, que contribui para o enriquecimento da noção de relação ao saber a partir de seu posicionamento no contexto da Didática.

(5) 5^{ème} Colloque International de didactique et d'épistémologie des sciences

Esse evento, realizado de 7 a 9 abril de 2000 em Sfax-Tunísia, teve como tema '*Rapports au savoir et apprentissage des sciences*'. Em junho de 2000, parte dos trabalhos foi publicada em forma de um livro, sob a direção do pesquisador Ahmed Chabchoub²¹⁷.

Esse livro conta com textos introdutórios assinados por pesquisadores como Bernard Charlot, Michel Caillot e o próprio Ahmed Chabchoub. Além desses textos, destacamos o de Gérard Vergnaud sobre a questão da relação ao saber e as contribuições das Ciências Humanas e o de Ben A. M. Lamine sobre a pertinência e limites da noção de relação ao saber em Didáticas das Ciências.

(6) 26^{ème} Congrès Fédération Nationale des Associations des Rééducateurs de l'Éducation Nationale-FNAREN²¹⁸

Os congressos da FNAREN são anuais. O 26^º foi realizado em Lorient – França de 8 a 11 de junho de 2011. Os congressos da FNAREN são anuais. O tema desse evento foi '*Le rapport au savoir chez l'enfant, entre désir et résistance*'. Pelo

²¹⁷ CHABCHOUB, Ahmed (Org). *Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences*. Tunis: Faculté des Sciences de Sfax, École Nationale des Ingénieurs de Sfax et Association Tunisienne de Recherches Didactiques, 2000.

²¹⁸ Endereço eletrônico da Instituição: <<http://www.fnaren.fr/>>; Cartaz do congresso: <<http://fnaren.fr/les-congrs>>.

que conseguimos analisar, esse tema foi abordado em várias conferências e ateliers desenvolvidos por diversos pesquisadores, entre os quais, destacamos Françoise Hatchuel e Michel Develay.

A edição nº 66²¹⁹ – de março de 2011 – da revista ‘*Envie d’école*’ (também organizada pela FNAREN) correspondeu a um dossiê retomando o mesmo tema do evento (*Le rapport au savoir chez l'enfant: entre désir et résistance*).

(7) Journée de formation des formateurs de l’IUFM d’Aix-Marseille

Evento realizado em 26 de novembro em Aix-en-Provence – França. Nesse evento desenvolveu-se o atelier²²⁰ ‘*Savoirs et rapport(s) au(x) savoir(s)*’, tendo como responsável Yves Chevallard.

(8) Colloque Rapport au savoir d'enseignants en formation: Approche clinique d'orientation psychanalytique

Evento realizado nos dias 4 e 5 de outubro de 2014 na Université de Luxembourg. Pelo que observamos, participaram do colóquio, em diferentes atividades, alguns dos principais pesquisadores francófonos da noção de relação ao saber (e.g. Bernard Pechtberty; André Terrisse; Philippe Chaussecourte; Claudine Blanchard-Laville-membro fundadora da equipe ‘*Savoir et Rapport au Savoir*’ do CREF; Emmanuelle Brossais).

(9) Séminaire IUFM - Rapport aux savoirs

O Séminaire IUFM – Rapport aux savoirs – foi organizado pelo *Institut Universitaire de Formation des Maîtres-IUFM* de Bourgogne, em Dijon-França, tendo

²¹⁹ Cf. <<http://fnaren.fr/publications>> .

²²⁰ Texto disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Savoirs_et_rapports_aux_savoirs.pdf>

sido realizado em setembro de 2008. Nesse seminário, Nicole Mosconi apresentou uma conferência intitulada '*Rapport au savoir: approche socio-clinique*'.

(10) Colloque Sociologie et didactiques: vers une transgression des Frontières

Esse evento aconteceu nos dias 13 e 14 de setembro de 2012, tendo sido organizado pela '*Haute École Pédagogique du Canton de Vaud*', em Lausanne – Suíça.

A organização do evento se deu a partir de cinco temas de ateliers, sendo que um desses, o terceiro, foi respectivo ao tema '*Savoirs Disciplinaires et Rapport au Savoir des Enseignants*'²²¹. Em 2014, foram publicados os '*Actes du colloque*'²²² no qual a terceira parte – que conta com a assinatura de Stéphane Clivaz e Thierry Dias – corresponde ao mesmo título do atelier supracitado.

5.2 Panorama geral da difusão no cenário francófono: das equipes/grupos de pesquisas

Na parte 1 de nossa tese, ao abordarmos a história e epistemologia da noção de relação ao saber, evidenciamos o papel de duas equipes de pesquisa que surgiram a partir das questões que a problemática da relação ao saber suscitava e que foram responsáveis por importantes contribuições no processo de institucionalização da relação ao saber enquanto noção.

Para a construção do panorama geral da difusão da noção de relação ao saber no cenário da literatura científica francófona, achamos relevante investigar se, e como, a noção é trabalhada atualmente nas equipes. Além de buscar as atualidades das primeiras equipes que trabalharam com a questão da relação ao

²²¹ Cf. <<http://eduveille.hypotheses.org/4634>>.

²²² Actes du colloque '*Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières*', 13 et 14 septembre 2012, Lausanne : Haute Ecole Pédagogique de Vaud. Disponível em: <<https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/uer-agirs/actualites/colloque-didactiques-et-sociologie/actes-colloque-sociologie-et-didactiques-philippe-losego-uer-agirs-hep-vaud.pdf>>.

saber, investigamos também se a noção havia se difundido em outras equipes de pesquisas.

5.2.1 Das primeiras equipes de pesquisas (*Savoir et Rapport au Savoir* do CREF e ESCOL)

Na parte anterior, na qual abordamos a história e a epistemologia da noção de relação ao saber, ressaltamos o papel de duas equipes (Equipe '*Savoir et Rapport au Savoir*' do CREF e equipe ESCOL) que foram fundamentais na institucionalização e desenvolvimento do núcleo duro epistemológico dessa noção.

Nesse sentido, compreendemos como relevante, na construção do panorama geral da noção de relação ao saber, a investigação de como essa noção figura atualmente nessas equipes de pesquisa.

5.2.1.1 Da equipe '*Savoir et Rapport au Savoir*' do CREF – atualidades

No seio da equipe *Savoir et Rapport au Savoir* do CREF (fundada e liderada por Jacky Beillerot, com a colaboração de Claudine Blanchard-Laville e Nicole Mosconi), haviam pelo menos dois eixos específicos. Um referente à clínica da relação ao saber (*Clinique du rapport au savoir*) e outro respectivo à relação ao saber e relações sociais do sexo (*Rapport au savoir et Rapports Sociaux de sexe*).

A partir de 2009, o eixo Clínica da relação ao saber se constitui como equipe autônoma no CREF. Em 2014, essa equipe atualiza a denominação para '*Savoirs, rapport au savoir et processus de transmission* (S-RS-PT)'. Atualmente, essa equipe é constituída por oito (08) professores pesquisadores estatutários – entre os quais destacamos Fraçoise Hatchuel e Philippe Chaussecourte (coordenador da equipe); dois (02) pesquisadores convidados; dois (02) jovens doutores e uma (01) professora emérita – Claudine Blanchard-Laville (co-fundadora da equipe '*Savoir et Rapport au Savoir*' e fundadora da equipe '*Clinique du Rapport au Savoir*').

Ainda em 2009, o eixo relação ao saber e relações sociais do sexo, que também fazia parte da equipe '*Savoir et Rapport au Savoir*' do CREF, se torna uma equipe autônoma no CREF, passando a ser denominada de '*Genre, Savoirs et Education*' (GSE).

A noção de relação ao saber, como é possível perceber já no título, não corresponde ao foco central dos trabalhos da equipe GSE. Não obstante, a noção não é ignorada, sendo reconhecida como um dos conceitos chaves para essa equipe (cf. GSE, 2015²²³).

Atualmente²²⁴, participam da equipe Cendrine Marro (coordenadora), Nicole Mosconi (fundadora) e outros membros como Geneviève Pezeu, Hang Bui e Isabelle Collet.

Essas mudanças que aconteceram na base da equipe '*Savoir et Rapport au Savoir*' parecem nos indicar um movimento de reposicionamento da noção de relação ao saber no seio destas novas equipes. Dessa maneira, a relação ao saber, outrora tomada pela equipe '*Savoir et Rapport au Savoir*' como a noção mais susceptível para organizar seus questionamentos e suas pesquisas no campo da Educação e Formação (cf. BEILLEROT, et al., 1989), passa a figurar de maneira menos central nas equipes de pesquisas supracitadas.

A equipe "S-RS-PT" afirma que organiza seus trabalhos acerca da noção de relação ao saber, privilegiando o ângulo clínico, mas podendo ser abordada desde uma perspectiva histórica, filosófica ou mesmo, antropológica (cf. S-RS-PT, 2015²²⁵). Nossa impressão, ao analisar os títulos das teses de doutorado e de '*Habilitation à Diriger des Recherches*'-HDR, bem como a questão dos temas que os doutorandos vinculados a essa equipe tem desenvolvido, nos levou a considerar outro cenário.

Assim, tomando como referência o período do estabelecimento da equipe Clínica da Relação ao Saber (atualmente S-RS-PT) como equipe autônoma no CREF, isto é, a partir de 2009, foram defendidas dez (10) teses de doutorado e

²²³ Site da equipe GES: <<http://cref.u-paris10.fr/cdr-education-et-formation/genre-savoirs-et-education/>>.

²²⁴ Op. cit.

²²⁵ Site da equipe Clínica da relação ao saber: <<http://cliniquedurapportausavoir.fr/equipe-de-recherche/accueil-equipe-de-recherche/>>.

quatro (04) de HDR. Dessas, apenas três (03) teses de doutorado e duas (02) de HDR fazem referência direta à noção de relação ao saber (S-RS-PT, idem²²⁶).

Conforme as informações disponíveis (idem), dezenove (19) doutorandos estão vinculados a essa equipe, os quais são orientados oficialmente por quatro (04) professores. Philippe Chaussecourte (orientando cinco (05) doutorandos); Françoise Hatchuel (orientando seis (06) doutorandos); Dominique Ottavi (orientando sete (07) doutorandos) e Françoise Bréant (orientando um (01) doutorando). Nos temas associados a cada um desses doutorandos não há nenhuma menção, ao menos no título, à noção de relação ao saber.

Em nossa compreensão, o foco principal dessa equipe parece ter sido redirecionado para a abordagem clínica de orientação psicanalítica como perspectiva de pesquisa no campo de Ciências da Educação, tal como discutimos na parte 1 da presente tese. Esse fato se torna mais evidente se considerarmos que a equipe parece ter se envolvido ultimamente mais na realização dos colóquios *CLIOPSY* e da revista *CLIOPSY*²²⁷ do que em atividades nas quais a noção de relação ao saber tenha sido posicionada como questão central.

Em relação à equipe GSE, tivemos acesso a poucas informações. No entanto, na lista de publicações sugeridas como referências dessa equipe em seu endereço eletrônico²²⁸, são indicadas 27 referências. Dessas, apenas uma (01) é sobre a relação ao saber – Mosconi (1989). Mesmo assim, essa referência é relacionada à época em que Nicole Mosconi fazia parte da equipe *‘Savoir et Rapport au Savoir’*. Portanto, compreendemos que o afastamento da noção de relação ao saber do centro dos interesses das pesquisas é bem mais evidente na equipe GSE.

Pelo que a equipe disponibiliza em sua apresentação, o foco dos trabalhos tem sido, entre outras coisas, a questão da diferença entre os sexos no que concerne à construção da identidade, aos processos de aprendizagem, de formação e de orientação, incluindo-se questões relacionais entre as pessoas – crianças, adolescentes, adultos (GSE, 2015)²²⁹.

²²⁶ Cf. informações disponíveis em: <<http://cliniquedurapportausavoir.fr/equipe-de-recherche/theses-et-hdr-soutenues-dans-le-cadre-de-lequipe-clinique-du-rapport-au-savoir/>>.

²²⁷ Ver: <<http://www.revuecliopsy.fr/>>.

²²⁸ Ver: <<http://cref.u-paris10.fr/cdr-education-et-formation/genre-savoirs-et-education/publications/>>.

²²⁹ Op. cit.

5.2.1.2 Da equipe ESCOL – atualidades²³⁰

A fundação da equipe ESCOL em 1987 no departamento de Ciências da Educação da Université Paris VIII, cuja sigla denotava originalmente '*Education, Socialisation et Collectivités Locales*', foi fundamental no desenvolvimento da noção de relação ao saber, particularmente, colocando em evidência os aspectos sociológicos. A abordagem da relação ao saber, inicialmente²³¹ desenvolvida por essa equipe, geralmente é referida como sociológica ou microsociológica.

Posteriormente, surgem divergências internas de posicionamentos acerca da questão da relação ao saber que resultam em perspectivas diferentes. Jean-Yves Rochex passa a considerar mais uma perspectiva de bases psicopedagógicas (cf. FAVREU, 2013) enquanto que Bernard Charlot passa a situar a relação ao saber a partir de uma sociologia do sujeito (e.g. CHARLOT, 1997/2000) e sobre bases antropológicas (e.g. CHARLOT, 2001).

Atualmente, Bernard Charlot não faz mais parte do quadro da equipe ESCOL que, por sua vez, é denotada por '*Education et Scolarisation*'. A equipe de pesquisa está integrada ao '*Centre Interdisciplinaire de Recherche 'Culture, Éducation, Formation, Travail*' (CIRCEFT).

O estudo das desigualdades sociais referentes ao desenvolvimento escolar, que foi uma das razões que permitiu a criação da equipe, ainda é levado em conta, transversalmente, nas pesquisas realizadas. No entanto, a noção de relação ao saber parece que não é mais a noção central desses estudos. Na página de apresentação da equipe ESCOL²³² não há nenhuma alusão à relação ao saber.

A formação da equipe conta com a participação de 21 membros estatutários (entre os quais fazem parte Jean-Yves Rochex e Elisabeth Bautier), quatro (04) membros associados e sete (07) jovens doutores.

²³⁰ Todas as informações foram consultadas no site atual da equipe ESCOL - <<http://www.circeft.org/?-accueil-escol->>.

²³¹ Por exemplo, Charlot Bautier e Rochex (1992).

²³² Consultada em: <<http://www.circeft.org/?-presentation-escol-235->>

No contexto dessa equipe, foram defendidas seis (06) teses de HDR das quais três (03) foram orientadas por Elisabeth Bautier e uma (01) por Jean-Yves Rochex. No entanto, considerando os títulos dessas teses, em nenhuma a noção de relação ao saber foi literalmente aludida.

Em relação ao doutoramento, dezenove (19) teses foram defendidas. A maior parte foi orientada por Elisabeth Bautier – sete (07) teses – e Jean-Yves Rochex sete (07) teses. Apenas em duas (02) dessas teses, ambas orientadas por Jean-Yves Rochex, identificamos menção à noção de relação ao saber. Na tese de Fábio Machado Pinto, a menção é literal²³³ enquanto que na tese de Séverine Depoilly a menção foi referente à utilização da expressão '*rapport à l'école*'²³⁴ que, geralmente, é associada à problemática da relação ao saber desenvolvida nos trabalhos iniciais dessa equipe.

Além das teses de doutorado e HDR defendidas, a equipe tem trinta e duas (32) teses em curso. Destas, nove (09) estão sendo orientadas por Elisabeth Bautier e oito (08) por Jean-Yves Rochex. Dessas 32 teses em curso, duas (02) abordam a noção de relação ao saber. A tese de Marie-Paule Belenguier²³⁵ por meio da expressão '*rapport à l'école et au savoir*' e a tese de Nadia Bouznad²³⁶, por meio da expressão '*rapport au langage*'. Ambas as teses estão sendo orientadas por Elisabeth Bautier.

Na página²³⁷ na qual constam informações sobre as temáticas de pesquisa de Jean-Yves Rochex, é possível identificar que a questão da relação ao saber ainda figura entre seus interesses de pesquisas. Já na consulta que fizemos na página²³⁸

²³³ Tese de Fábio Machado Pinto. Título: Les pratiques corporelles et le rapport aux savoirs en Éducation physique scolaire au Brésil. L'apprentissage du savoir et la constitution du savoir d'être à l'école.

²³⁴ Tese de Séverine Depoilly. Título: Rapport à l'école et rapport de genre chez les élèves de lycée Professionnel. Pour une pensée relationnelle de l'expérience scolaire des filles et des garçons de milieux populaires

⁴⁹ Tese em curso de Marie-Paule Belenguier. Título: Lycéens en difficulté lecteurs de littérature : le rapport au langage littéraire comme lieu privilégié d'un rapport au langage indicateur du rapport au langage des élèves en difficulté.

²³⁶ Tese em curso de Nadia Bouznad. Título: Dispositifs d'aide individualisée et construction du rapport à l'école et au savoir.

²³⁷ Em: <<http://www.circeft.org/?Jean-Yves-Rochex>>.

²³⁸ Em: <<http://www.circeft.org/?Elisabeth-Bautier>>.

respectiva à Elisabeth Bautier, não encontramos referência à relação ao saber entre as temáticas de pesquisa que a autora desenvolve.

5.2.2 Outros grupos e/ou equipes de pesquisas no contexto francófono

Em nosso estudo, identificamos que a noção de relação ao saber é trabalhada como linha ou eixo de pesquisa nas equipes '*Psychologie du Développement et Processus de Socialisation*' (PDPS), '*Acteurs, Rapport au Savoir et Insertion*' (ARSI) e no '*Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire*' (CRIRES).

5.2.2.1 A equipe PDPS²³⁹

Essa equipe é coordenada pela profa. Myriam de Léonardis, estando inserida na Université Toulouse - Jean Jaurès. A equipe é composta, atualmente, por 30 professores pesquisadores – como membros permanentes – e 43 membros temporários. Os membros permanentes correspondem a oito (08) professores, três (03) professores eméritos e dezenove (19) maîtres de conférences. Já os membros temporários correspondem a trinta e dois (32) doutorandos e onze (11) pós-doutorandos.

A temática geral do grupo é subdividida em quatro grupos temáticos. A relação ao saber e à escola é contemplada no terceiro grupo temático. A equipe tem quatro eixos de pesquisas, cada qual coordenado por um pesquisador. Em nosso entendimento, esses eixos organizam as linhas de pesquisas da equipe.

Evidenciamos que a relação ao saber está sendo posta na equipe a partir do Eixo 3 – '*Psychologie de l'éducation familiale et scolaire et contextes culturels*', coordenado por Claire Safont-Mottay. Dessa maneira, a relação ao saber se constitui em duas linhas de pesquisas (ou temáticas do programa de pesquisa)

²³⁹ Conforme informações disponíveis em:

<<http://www.univ-tlse2.fr/accueil/recherche/equipes/psychologie-du-developpement-et-processus-de-socialisation-pdps--5492.kjsp>>.

incluídas no programa de pesquisa desse eixo, conforme podemos observar a seguir:

- *‘Rapport au savoir et conditions de réussite dans la formation professionnelle initiale’;*
- *‘Expérience scolaire, rapport au savoir et processus de (dé)mobilisation scolaire, à l’école élémentaire, au collège et au lycée’.*

Dentre as produções associadas a membros dessa equipe, achamos importante destacar o dossiê *‘Rapport au savoir et socialisation familiale et scolaire’* publicado na revista *‘Pratiques Psychologiques’* Volume 10, Issue 2, Junho de 2004.

Esse dossiê foi coordenado por Myriam de Léonardis sendo constituído de seis artigos assinados por pesquisadores de diferentes campos e abordagens da relação ao saber, como, por exemplo, Jean-Yves Rochex, Françoise Hatchuel, Yves Prêteur, Isabelle Jourdan, André Terrisse, entre outros.

5.2.2.2 O grupo ARSI

O Grupo *‘Acteurs, Rapport au Savoir et Insertion (ARSI)*²⁴⁰ é parte integrante de uma equipe de pesquisa mais ampla. Tal equipe, denominada *‘Pédagogies, Socialisation et Apprentissages’* (PESSOA)²⁴¹, faz parte do Departamento de Pesquisa em Educação da Université Catholique de l’Ouest-UCO, em Angers.

Esse grupo é coordenado por Catherine Nafti-Malherbe da UCO-Angers e Ghislain Samson da Université du Québec à Trois Rivières. Além desses dois membros, identificamos mais dois pesquisadores da UCO, Eric Mutabazi e Mohand Renai com alguma ligação ao ARSI.

²⁴⁰ Ver: http://recherche.uco.fr/departements/arsi-acteurs-rapport-aux-savoirs-et-insertion-31506.kjsp?RH=SITE3_RP2-FR.

²⁴¹ Ver: http://recherche.uco.fr/departement/pessoa-departement-recherche-education-46324.kjsp?RH=SITE3_RP7-RS1-FR#presentation.

Não encontramos informações sobre a produção ou outros fatos ligados ao grupo de pesquisa ARSI. No entanto, achamos importante pontuar aqui a publicação de um dossiê temático intitulado '*Rapport au Savoir*' sob a direção dos dois coordenadores do grupo ARSI (Catherine Nafti-Malherbe e Ghislain Samson). Esse dossiê corresponde ao volume 17, ano 2013²⁴² da *Esprit Critique - Revue Internationale de Sociologie et Sciences Sociales*.

5.2.2.3 Grupo do CRIRES²⁴³

O Centro de '*Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire*'-CRIRES foi fundado em 1992 pela Université Laval e a central dos sindicatos de Québec. Posteriormente, a Federação dos sindicatos do ensino se junta ao CRIRES.

Atualmente, o CRIRES é reconhecidamente um centro interuniversitário contando com a parceria de mais seis (06) universidades canadenses (Université de Sherbrooke-UdS, Université du Québec à Trois-Rivières-UQTR, Université du Québec à Chicoutimi-UQAC, Université du Québec en Outaouais-UQO, Université du Québec à Rimouski-UQAR e Université McGill).

Do ponto de vista da pesquisa, o CRIRES tem dois eixos - Eixo 1 – '*Pratiques proximales et réussite scolaire*' e Eixo 2 – '*Modes d'organisation de la scolarisation et réussite scolaire*'. No primeiro eixo, as noções de 'relação ao saber' e 'relação à escola' são apontadas como conceitos-chave para as "análises da equipe que estuda o fracasso, a perseverança e o sucesso nas diferentes matérias escolares" (cf. CRIRES, 2015, na página de apresentação).

Não está bem claro se há um grupo específico de estudo e pesquisa guiados pela noção de relação ao saber. Contudo, foi possível identificar que vários dos pesquisadores filiados a esse centro trabalham utilizando essa noção. É o caso, por exemplo, de Geneviève Therriault (Université du Québec à Rimouski)²⁴⁴, Chantal

²⁴² Disponível em: <<http://www.espritcritique.fr/publications/1701/esp1701.pdf>>.

²⁴³ Site do CRIRES disponível em: <<http://crires.ulaval.ca/>>.

²⁴⁴ Lista de publicações dessa autora: <<http://crires.ulaval.ca/user/11/publications>>;

Pouliot (Université Laval)²⁴⁵, Lucie DeBlois (Université Laval)²⁴⁶, Bárbara Bader (Université Laval)²⁴⁷ que são pesquisadoras regulares do CRIRES e que desenvolvem trabalhos acerca da relação ao saber.

Nesse entendimento, assinalamos atenção especial à obra coletiva '*Le rapport aux savoirs: une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*'²⁴⁸, publicada pelo CRIRES em fevereiro de 2014. Essa obra foi organizada por Marie-Claude Bernard, Annie Savard e Chantale Beaucher e teve o posfácio assinado por Lucie DeBlois. Cabe salientar que os artigos que a compõe foram provenientes do colóquio de mesmo título desenvolvido no quadro do congresso da ACFAS 2013.

²⁴⁵ Lista de publicações dessa autora: <<http://crires.ulaval.ca/user/184/publications>>;

²⁴⁶ Lista de publicações dessa autora: <<http://crires.ulaval.ca/user/158/publications>>;

²⁴⁷ Lista de publicações dessa autora: <<http://crires.ulaval.ca/user/152/publications>>;

²⁴⁸ Disponível para download em: <http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf>.

CAPÍTULO 6
CONSIDERAÇÕES DO PONTO DE VISTA DAS
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS NO
CENÁRIO FRANCÓFONO

6. CONSIDERAÇÕES DO PONTO DE VISTA DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS NO CENÁRIO FRANCÓFONO

Nesse capítulo, buscaremos acrescentar mais alguns elementos na tentativa de contribuir com a construção do panorama geral da utilização da noção de relação ao saber na literatura científica. Nessa perspectiva, estamos considerando as referências bibliográficas sobre a noção de relação ao saber como fontes fecundas de informações.

Os trabalhos que, de alguma maneira, se intentam a realizar o levantamento, organização e/ou análise bibliográfica sobre a noção de relação ao saber são poucos. Em nosso estudo, encontramos apenas três (03) listas de referências bibliográficas, sendo a primeira organizada por Beillerot et al. (1989)²⁴⁹, a segunda referente a uma nota da *wikipedia* (em francês)²⁵⁰ e a terceira disponibilizada na página de Patrice Venturine²⁵¹.

Essas listas descrevem parte da produção sobre o tema, mas não se aprofundam do ponto de vista analítico. No entanto, acreditamos que contribuem para a construção inicial de um panorama geral sobre a questão da relação ao saber.

6.1 Lista de referências bibliográficas - Beillerot et al. (1989b) (anexo D)

No que diz respeito ao levantamento de referências bibliográficas acerca da noção de relação ao saber, o trabalho desenvolvido por Beillerot et al. (1989b) pode ser considerado como o pioneiro. Ressaltamos que as referências organizadas nesse referido trabalho, conforme estamos discutindo, são correspondentes aos

²⁴⁹ Anexo D.

²⁵⁰ Anexo E.

²⁵¹ Anexo F.

fundamentos da origem da noção de relação ao saber. Portanto, as considerações que faremos podem ser interpretadas tanto no contexto do panorama geral acerca da noção de relação ao saber, mas também como complemento ao que foi discutido na parte 1 dessa tese.

Essa lista, que pode ser consultada no anexo D da presente tese, corresponde ao capítulo final – ‘*Le Rapport au savoir: Bibliographies Raisonnés*’ – do livro ‘*Savoir et rapport au savoir: Elaborations théorique et cliniques*’ (BEILLEROT et. all., 1989b, pp. 217-237). Essa lista de referências não é assinada, em particular, por nenhum dos autores participantes do livro. Assim, nos referimos a ela como Beillerot et al. (1989b).

Conforme os autores, a responsabilidade desse levantamento bibliográfico foi de uma equipe do Laboratório de Ciências da Educação da Université Paris-X²⁵². Os autores também destacam o caráter evolutivo dessa bibliografia justificando, portanto, que poderiam ser incluídas tanto referências de novos trabalhos quanto referências mais antigas ainda não repertoriadas.

O trabalho é denso e bastante amplo, contemplando um total de 252 referências. No entanto, ao que parece, o que é apresentado nesse trabalho²⁵³ em questão, é apenas parte de algo mais abrangente, uma vez que os autores, em outra parte do texto, pontuam que em dezembro de 1988 foram reunidas 700 referências, devidamente repertoriadas conforme as normas da ‘*École des Hautes Études en Sciences Sociales*’.

Em linhas gerais, nesse trabalho de Beillerot (ibid.) foram consultados documentos diversos como relatórios, livros, artigos de revista, entre outros, de diversas disciplinas como Sociologia, Ciências da Educação, Filosofia, Etnologia, Psicologia e Psicanálise. As fontes de pesquisa também foram diversas²⁵⁴, assim

²⁵² Provavelmente a equipe *Savoir et rapport au savoir*, dirigida por Jacky Beillerot na época.

²⁵³ Beillerot et al. (1989b).

²⁵⁴ *Bulletin signalétique do Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS)* – a partir do banco de dados FRANCIS para referências posteriores à 1972 e pela contagem à mão considerando o período desde 1947; Banco de dados PASCAL para referências consultadas de Psicologia e Psicanálise; Algumas referências procederam da biblioteca do *Centre de Recherche de Vaucresson* e de dois ficheiros do INRP. Outras referências foram provenientes do acúmulo pessoal em razão da preparação de um seminário de DEA (*Diplôme d'Études Approfondies*) sobre o tema Relação ao Saber.

como os termos-chaves²⁵⁵ utilizados na pesquisa.

Conforme o plano de classificação, as referências foram organizadas em dois grandes eixos (*'Bibliographie selon la lettre'*; *'Bibliographie selon l'esprit'*). O eixo 1, *'Bibliographie selon la lettre'*, apresenta três (03) classes de referências (1 – *Le rapport au savoir*; 2 – *Le rapport au savoir: variations*; 3 – *Savoir et les Savoirs*). As duas primeiras classes correspondem diretamente à relação ao saber, sendo que a primeira leva em conta as referências mais literais e a segunda, referências considerando diferentes variações. As referências da classe 3, por sua vez, não são apresentadas nesse grupo. Excepcionalmente, explica Beillerot et al (1989b), algumas referências importantes dessa classe serão redistribuídas em outras classes temáticas.

O eixo 2, *'Bibliographie selon l'esprit'*, é organizado em cinco (05) classes (4 - *Fondations*; 5 - *Approches psychologiques et psychanalytiques*; 6 - *Approches sociales*; 7 - não é citada; 8 - *Educations et Formations*; 9 - *Littérature*). Apenas as referências das classes 4, 5 e 6 (classes gerais necessárias para pensar uma nova noção) são apresentadas. Conforme os autores, as classes 8 e 9 serão apresentadas em um volume posterior.

Para melhor visualização do plano de classificação e da distribuição das referências apresentadas, realizamos uma contagem manual e organizamos as informações, conforme os quadros abaixo.

Quadro 01 – Classificação das referências: *bibliographie selon la lettre*

1 Le rapport au savoir	Qtd.	2 Le rapport au savoir: variations	Qtd.
1.1 <i>le rapport au savoir</i>	07	2.1 <i>Relation au savoir</i>	01
1.2 <i>X et rapport au savoir (ou rapport au savoir et X)</i>	04	2.2 <i>Désir et pulsion de savoir</i>	03
1.3 <i>Rapport au savoir de X (ou rapport de X au savoir)</i>	03	2.3. <i>Appropriation du savoir</i>	04
1.4 <i>Rapport X au savoir</i>	05	2.4 <i>Acquisition du savoir</i>	05

Continua

²⁵⁵ Além da expressão literal *'rapport au savoir'*, vários outros termos-chaves foram utilizados como entrada: *appropriation, pulsion, désir, costruction, représentation, production et transmission*.

Continuação

1 Le rapport au savoir	Qtd.	2 Le rapport au savoir: variations	Qtd.
		2.5 Construction du savoir	05
		2.6 Apprentissage des savoir	01
		2.7 Transmission des savoirs	10
Total de referências por Classe	19		29
Total de referências - bibliographie selon la lettre			48

Fonte: Beillerot et. all. (1989) – Anexo D

Quadro 02 - Classificação das referências – bibliographie selon l'esprit

4 Fondations	Qtd.	5 Approches psychologiques et psychanalytiques	Qtd.	6 Approches sociales	Qtd.
4.1 Analyses du rapport au savoir: histoire et variations	04	5.1 a) Livres de base: Psychologie génétique et sociale	10	6.1 Livres de base	05
4.2 Savoir, connaissance et sciences	20	5.1 b) Livres de base: Psychanalyse	12	6.2 Différenciations sociales, rapports et usages sociaux du savoir	23
4.3 Rapport théorie/pratique	06	5.2 Désir, curiosité	06	6.3 Représentations et idéologies	22
4.4 Langage et Linguistique	09	5.3 Famille	07	6.4 Groupe et institution	03
4.5 Agir, penser et créer	12	5.4 Rapport d'objet, fantasmes, symbolisation et représentation	10	6.5 Modes de production et économie du savoir	06
4.6 Figures du savoir et ignorance	01	5.5 Oedipe et adolescence	04	6.6 Travail et qualification	05
4.7 Les sociétés non occidentales	04	5.6 Sublimation	03	6.7 Experts et légitimation	05
		5.7 Autorité, illusion, vérité et croyance	10	6.8 Savoirs et vie quotidienne	08
		5.8 Vie affective et troubles	04	6.9 Mémoire collective	05
Total de referências por Classe	56		66		82
Total de referências - bibliographie selon l'esprit					204

Fonte: Beillerot et. all. (1989) – Anexo D

Conforme podemos verificar no primeiro quadro, referente à 'Bibliographie

Selon la lettre, são 19 as referências nas quais a expressão '*rapport au savoir*' está presente de maneira mais literal. Outro fato que nos despertou atenção diz respeito à classificação no que se refere às variações respectivas à relação ao saber.

Nesse sentido, na lista consta apenas uma variação de natureza terminológica, no caso, enfatizando a expressão '*relation au savoir*'. Por outro lado, a lista considera também como variações da relação ao saber as referências nas quais constam expressões como '*Désir et pulsion de savoir*', '*Appropriation du savoir*', '*Acquisition du savoir*', '*Construction du savoir*', '*Apprentissage des savoir*' e '*Transmission des savoirs*'.

Em nossa opinião, tais indicações não seriam necessariamente variações da relação ao saber, mas sim problemáticas que mantém alguma ligação. Em outras palavras, tratar-se-ia de situar a relação ao saber em uma rede de noções teóricas (desejo e pulsão) e problemáticas (aquisição, construção, aprendizagem e transmissão) interconectadas acerca do saber.

No segundo quadro – referente à '*Bibliographie selon l'esprit*' (remetendo às bases da noção de relação ao saber) – são catalogadas 204 referências distribuídas em três grupos: *Fondations*; *Approches psychologiques et psychanalytiques*; e, *Approches sociales*. As referências repertoriadas e organizadas, nessa perspectiva, abordam noções diversas como saber; conhecimento; representações; ideologias; relação de objeto; fantasmas; desejo, etc.

Compreendemos que essa segunda parte da lista bibliográfica aponta elementos que fundamentaram o cenário de reconhecimento da relação ao saber como noção, situando as bases contextuais para a sua formação, principalmente, no contexto de trabalho da equipe '*Savoir et Rapport au Savoir*' do CREF. A maior parte das referências, nesse sentido, ratificam a fundação dessas bases contextuais principalmente nos campos da Sociologia e Psicanálise.

6.2 Lista de referências bibliográficas – wikipedia (anexo E)

Na lista disponibilizada na nota da *wikipedia*, constam mais de 40 referências associadas a mais de 40 autores. No entanto, não apresenta organização nem por temas nem por qualquer outra variável.

A nota da *wikipedia* é dividida em duas partes. Um pequeno texto sobre a relação ao saber e a lista de referências. Logo abaixo do pequeno texto que inicia a nota da *wikipedia*, encontra-se uma menção a uma comunidade²⁵⁶ seguida de uma série de autores. Alguns dos nomes citados têm trabalhos sobre a relação ao saber (por exemplo, Thérèse Laferrière-Université Laval). Apesar disso, não encontramos informações que permitissem identificar de maneira segura a autoria dessa nota. No entanto, acreditamos que a mesma seja proveniente de algum estudo sistemático, pois é possível identificar que todas as referências contém no título a menção explícita à noção de relação ao saber são acompanhadas de um código entre parênteses²⁵⁷ e algumas destas referências são acompanhadas de pequenos comentários.

Analisando as referências dessa lista, é possível perceber: por um lado, a diversidade de temas de estudos empíricos nos quais a noção é associada (e.g. fracasso escolar; alunos em dificuldades; desenvolvimento cognitivo; formação docente; ensino e aprendizagem, etc.); por outro lado, boa parte das referências concerne ao estudo teórico dessa noção destacando os trabalhos desenvolvidos por Jacky Beillerot e sua equipe (na direção de uma perspectiva clínica/socioclínica) e por Bernard Charlot (em uma perspectiva socioantropológica).

Na lista também há mais duas (02) referências de ênfase teórica. Estas, por sua vez, são correspondentes aos trabalhos de Chevallard (1989) e Leonardis, Laterrasse e Hermet (2002).

Compreendemos que uma lista de referências dessa natureza poderia ser analisada de diversas maneiras. Entre as diversas possibilidades de apresentar alguma consideração sobre essa lista, optamos por organizar um quadro. Dessa maneira, apresentamos, a seguir, o quadro 03 no qual consideramos as referências a partir dos autores.

²⁵⁶ Communauté 7000 A-2011: Bélisle, L.J. Carrière, M.J. Casista, E. Ebede, S.C. Ella Ondoua, H. Ezzayani, A. Labonté-Hubert, E. Laferrière, T. Lemieux, B. Rioux, J.P.

²⁵⁷ Exemplo (11/1999.1337). O número 11 aparece em todos os códigos. A segunda sequência de números parece ser respectiva a alguma data (ano), mas que nem sempre coincide com o ano da referência. Em relação à terceira sequência de números, não conseguimos compreender nenhuma linha de associação.

Quadro 03 – Classificação das referências por autores

Autor	Referências	Quantidade
CHARLOT, Bernard	- Charlot (1997); (1999); (2000a); (2000b); (2001a); (2001b) Em parceria: - Bautier, Charlot, e Rochex (2000); - Bkouche, Charlot, e Rouche (1991).	08
BEILLEROT, Jacky	- Beillerot (2000); (1996). Em parceria: -Beillerot, Blanchard-Laville, e Mosconi (1998); - Beillerot, Blanchard-Laville e Mosconi (1996); - Beillerot, Bouillet e Blanchard-Laville, Mosconi, e Obertelli (1989)	06
MOSCONI, Nicole	Mosconi (1998) (1999) (2000) Em parceria: Beillerot, Blanchard-Laville e Mosconi (1998); Beillerot, Blanchard-Laville e Mosconi (1996); Beillerot, Bouillet, Blanchard-Laville, Mosconi e Obertelli (1989).	06
BAUTIER, Elisabeth	Bautier (1995); (1999) Em parceria Bautier, Charlot e Rochex (2000)	03
BLANCHARD-LAVILLE Claudine;	Beillerot, Blanchard-Laville E Mosconi (1998); Beillerot, Blanchard-Laville E Mosconi, (1996); Beillerot, Bouillet, Blanchard-Laville e Mosconi (1989).	03
Demais referências	Aumont (1979); Barange (1995); Boumard (1975); Catel (2000); Chevallard (1989); Cauterman, Demailly, Suffys e Bliez-Sullerot (1999); De Brun (1997); Leonardis, Laterrasse e Hermet (2002); Douady (1996); Eloi (1999); Filloux (1974); Gantheret (1969); Gauthier e Sousa Gauthier (2001); Gillig (1998); Glykos (1984); Gourdon-Monfrais (2001); Hatchuel (1999); Levy (1997); Minary (1999); Montandon (1997); Nadot (2000); Perrenoud (1996); Schiele e Boucher (1989); Schiff (1990); Terrisse (1999).	25

Fonte: Nota da wikipedia <http://fr.wikipedia.org/wiki/Rapport_au_savoir>.Anexo E

Considerando a distribuição das referências por autores, podemos verificar que as mesmas se concentram principalmente acerca dos membros das equipes ‘*Savoir et Rapport au Savoir*’ do CREF (Jacky Beillerot, Nicole Mosconi e Claudine Blanchard-Laville) e ESCOL (Bernard Charlot e Elisabeth Bautier).

6.3 Lista de referências bibliográficas – Patrice Venturine (anexo F)

A presente lista de referências bibliográficas foi encontrada na página do pesquisador Patrice Venturine. O referido autor²⁵⁸, desde 2000, tem se dedicado ao estudo da relação que os alunos e professores mantêm com os saberes científicos, e mais particularmente com os saberes da Física.

Essa lista é composta por 81 referências. Em 64 destas, há referência direta no título à noção de relação ao saber. Uma destas referências corresponde aos atos de um congresso²⁵⁹. Nas demais 17 referências, não há no título indicação da noção de relação ao saber. As referências na respectiva lista estão organizadas em quatro eixos, conforme pode ser visualizado no quadro a seguir.

Quadro 04 – Referências distribuídas por eixos

Eixos	Referências
Documents généraux	Actes des 3ièmes journées franco-québécoises des didactiques « <i>Didactiques et rapports aux savoirs</i> » Université R. Descartes – Paris 5. Laboratoire Education et Apprentissages. Paris, 17 et 18 juin, 2002; Maury e Caillot (2003); Kalali e Venturini (2007).
Approche socio-anthropologique	Albe e Venturini (2001); (2002); Balhoul (2000); Bautier e Rochex (1998); Bautier, Charlot e Rochex (2000); Caillot (2001a); (2001b); (2001c); Capdevielle-Mognibas, Hermet-Landois e Rossi-Neves (2004); Cappiello e Venturini (2009); Catel (2000); Catel, Coquide e Gallezot (2002); Chabchoub (2000); Charlot (1997); (1999a); (1999b); (2001); (2003); (2006); Charlot, Bautier e Rochex (1992); Chartrain e Caillot (1999); (2001); Chartrain (2002); (2003); Eloi (1999); Evrard, Huynen, e Vander Borgh-De Bueger (2000); Hrairi e Coquidé (2003); Jelman (2002); Jourdan e Terrisse (2002); (2004); Laterrasse (2002); Leonardis, Laterrasse e Hermet (2002); Magendie (2004); Montendon e Osiek (1997); Pautal, Venturini e Dugal (2008); Prêteur, Constans e Féchant (2004); Rhodes e Venturini (2006); Rochex (2001); (2004); Venturini (2004); (2005a); (2005b); (2005c); (2006); (2007a); (2007b); (2007c); (2009); Venturini e Cappiello (2009); Venturini e Albe (2001); Venturini, Albe e Lascours (2000); Venturini e Albe (2002).

Continua

²⁵⁸ Conforme o mesmo informa em sua página.

²⁵⁹ Actes des 3ièmes journées franco-québécoises des didactiques «*Didactiques et rapports aux savoirs*», 17 et 18 juin 2002, Université R. Descartes – Paris 5. Paris : Laboratoire Education et Apprentissages

Continuação

Eixos	Referências
<i>Approche anthropologique</i>	Arsac (1992); Bronner (1997); Bronner (1998); Calmettes (2005); Chevallard (1989); (1992); Chevallard (2003); Dupin, Roustan-Jalin e Ben Mim (1999); Pelissier (2004); Pelissier, Venturini e Terrisse (2005); Roustan-Jalin, Ben Mim e Dupin (2002); Venturini e Albe (2002).
<i>Approche psychanalytique</i>	Beillerot (1989); (1994); (1996); Beillerot, Blanchard-Laville e Mosconi (1996); (1998); Berdot, Blanchard-Laville e Câmara Dos Santos (1997); Blanchard-Laville (1997); (1999a); (1999b); (2002); Hatchuel (1999); (2005); Mosconi (1996); Pechberty (1999).

Fonte: Lista de Patrice Venturine -

<<http://patrice.venturini.free.fr/Biblio%20Rapport%20au%20savoir.pdf>>. – Anexo F

Como podemos verificar, na lista de Patrice Venturine, as referências se concentram principalmente na abordagem socioantropológica. Nessa abordagem, estão incluídas referências comumente associadas aos trabalhos desenvolvidos por Bernard Charlot e pela equipe ESCOL.

As demais referências estão distribuídas em mais duas abordagens: antropológica²⁶⁰ (na qual estão inseridos trabalhos de Chevallard e outros pesquisadores da área da Didática da Matemática) e Psicanalítica²⁶¹ (na qual estão inseridos, principalmente, os trabalhos de Jacky Beillerot e seu grupo).

Além dessas três abordagens, a lista destaca como documentos gerais as referências de Maury e Caillot (2003); Kalali e Venturini (2007) e os atos da 3ª jornada franco-quêbequense de Didáticas – ‘Didáticas e relações aos saberes’.

Optamos por organizar as referências da lista de Patrice Venturine conforme os autores, assim como fizemos com as referências que na lista da *wikipedia*.

O quadro 05, que vem a seguir na próxima página, ilustra a distribuição seguindo esse critério.

²⁶⁰ Que optamos por nos referir como antropodidática.

²⁶¹ Que temos nos referido como abordagem clínica/socioclínica.

Quadro 05 – Classificação das referências por autores

Autores	Referências	Qtd.
VENTURINE, Patrice	Venturini (2004); (2005a); (2005b); (2005c); (2006); (2007a); (2007b); (2007c); (2009). Em parceria Venturini e Cappiello (2009); Venturini e Albe (2001); Venturini, Albe e Lascours (2000); Venturini e Albe (2002); Rhodes e Venturini (2006); Cappiello e Venturini (2009); Pautal, Venturini e Dugal (2008); Albe e Venturini (2001); Albe e Venturini (2002); Kalali e Venturini (2007); Pelissier, Venturini e Terrisse (2005).	20
CHARLOT, Bernard	Charlot, B. (1997); (1999a); (1999b); (2001); (2003); (2006). Em parceria - Charlot, Bautier e Rochex (1992) - Bautier, Charlot e Rochex (2000).	08
BLANCHARD-LAVILLE, Claudine	Blanchard-Laville (1997); (1999a); (1999b); (2002). Em parceria - Berdot, Blanchard-Laville e Câmara Dos Santos (1997). - Beillerot, Blanchard-Laville e Mosconi (1996). - Beillerot, Blanchard-Laville e Mosconi (1998).	07
CAILLOT, Michel	Caillot, M., (2001a); (2001b); (2001c). Maury e Caillot (2003). Chartrain e Caillot (1999); (2001).	06
BEILLEROT, Jacky	BEILLEROT (1989); (1994); (1996) Em parceria - Beillerot, Blanchard-Laville e Mosconi (1996). - Beillerot, Blanchard-Laville e Mosconi (1998).	05
ROCHEX, Yves	Rochex (2001); (2004). Charlot, Bautier e Rochex (1992) Bautier e Rochex (1998). Bautier, Charlot e Rochex (2000).	05
ALBE, Virginie	Albe e Venturini (2001); Albe e Venturini (2002); Venturini e Albe (2001); Venturini, Albe e Lascours (2000);	04
CHARTRAIN, Jean-Louis	Chartrain (2002); (2003). Chartrain e Caillot (1999); (2001).	04
MOSCONI, Nicole	Mosconi (1996). Em parceria - Beillerot, Blanchard-Laville e Mosconi (1996). - Beillerot, Blanchard-Laville e Mosconi (1998).	03
BAUTIER, Elisabeth	Charlot, Bautier e Rochex (1992) Bautier e Rochex (1998). Bautier, Charlot e Rochex (2000).	03

Continua

Continuação

CHEVALLARD, Yves	Chevallard (1989); (1992); (2003).	03
CAPPIELLO, Pascale	Venturini e Cappiello (2009); Cappiello e Venturini (2009)	02
HATCHUEL, Françoise	Hatchuel (1999); (2005).	02
JOURDAN, Isabelle	Jourdan e Terrisse (2002); (2004).	02
TERRISE, André	Jourdan e Terrisse (2002); (2004).	02
LATERRASSE, Colette	Laterrasse (2002). Leonardis, Laterrasse e Hermet (2002).	02
ROUSTAN-JALIN, Magali	Roustan-Jalin, Ben Mim e Dupin (2002). Dupin, Roustan-Jalin e Ben Mim (1999).	02
BEN MIM, Hamadi	Roustan-Jalin, Ben Mim e Dupin (2002). Dupin, Roustan-Jalin e Ben Mim (1999).	02
DUPIN, Jean-Jacques	Roustan-Jalin, Ben Mim e Dupin (2002). Dupin, Roustan-Jalin e Ben Mim (1999).	02
CATEL, Laurence	Catel (2000). Catel, Coquide e Gallezot (2002).	02
COQUIDE, Maryline	Catel, Coquide e Gallezot (2002). Hrairi e Coquidé (2003).	02
BRONNER, Alain	Bronner (1997); (1998)	02
PELLISSIER, Lionel	Pelissier (2004) Pelissier, Venturini e Terrisse (2005)	02
Demais referências	Chabchoub (2000); Jelman (2002); Magendie (2004); Eloi (1999); Balhoul (2000); Arzac (1992); Calmettes (2005); Pellissier (2004); Pechberty (1999); Montendon e Osiek (1997); Capdevielle-Mougnibas, Hermet-Landois e Rossi-Neves (2004); Prêteur, Constans e Féchant (2004); Evrard, Huynen e Vander Borght-De Bueger (2000).	

Fonte: Lista de Patrice Venturini

<<http://patrice.venturini.free.fr/Biblio%20Rapport%20au%20savoir.pdf>> – Anexo F

Como pode ser examinado no quadro acima, as referências do próprio autor da lista, Patrice Venturini, correspondem a quase ¼ do total. Isto é, 20 das 81 referências são estudos desse pesquisador.

Os autores Bernard Charlot, com oito (08) referências, Claudine Blanchard-Laville, com sete (07) referências, Jacky Beillerot, com sete (07) referências, Yves Rochex, com cinco (05) referências, Nicole Mosconi, com três (03) referências e Elisabeth Baltier, também com três (03) referências, assim como na lista da

wikipedia, aparecem nessa lista como principais autores.

Além destes, também se destacam nessa lista, com mais de duas (02) referências, Michel Caillot, com cinco (05) referências, Virginie Albe, com quatro (04) referências, Jean-Louis Chartrain, com quatro (04) referências e Yves Chevallard, com três (03) referências. As referências dos três primeiros pesquisadores são ligadas ao campo da Didática das Ciências. Já Chevallard é ligado ao campo da Didática da Matemática.

Embora a lista não evoque uma abordagem didática da relação ao saber, pelas referências podemos evidenciar que o campo das Didáticas dos conteúdos específicos é um contexto importante de utilização da noção de relação ao saber.

6.3.1 Algumas considerações acerca da lista de Patrice Venturine

O fato de a lista estar organizada tendo como categorias as abordagens socioantropológica (ligada aos trabalhos da equipe ESCOL e principalmente de Bernard Charlot), Antropológica (ligada aos trabalhos de Yves Chevallard e que optamos por nos referir como antropodidática) e Psicanalítica (ligada aos trabalhos de Jacky Belleirot e da sua equipe '*Savoir et Rapport au Savoir*', a qual optamos por nos referir como clínica/socioclínica), em nosso entendimento, contribui para fortalecer nossa proposta de considerar essas três abordagens como elementos do núcleo duro epistemológico da noção de relação ao saber.

Sobre a questão da utilização da noção de relação ao saber no campo das Didáticas, analisando as referências na presente lista observamos alguns aspectos gerais sobre sua operacionalização nesse campo. A primeira é que a utilização da noção nesse campo não se restringe a uma única abordagem.

Nesse sentido, é possível identificar que há referências do campo das Didáticas nas três abordagens. Por exemplo, a maior parte das referências vinculadas a pesquisadores da Didática das Ciências como Patrice Venturine e Michel Caillot está concentrada na abordagem socioantropológica; Na abordagem antropológica (antropodidática), todas as referências são vinculadas ao campo das Didáticas (e.g. da Matemática, da Física, da Físico-Química). Na abordagem

Psicanalítica (clínica/socioclínica) também é possível identificar referências vinculadas ao campo da Didática da Matemática (e.g. BERDOT, BLANCHARD-LAVILLE e CÂMARA DOS SANTOS, 1997; BLANCHARD-LAVILLE, 1997).

Embora a abordagem teórica desenvolvida por Yves Chevallard esteja fundamentalmente inserida no campo da Didática (especificamente, no contexto de uma teoria antropológica do didático), a mesma parece que não é a mais evocada nas referências vinculadas ao campo das Didáticas. De fato, pelo que observamos a maior parte das referências associadas a esse campo está classificada na abordagem socioantropológica.

Na maioria dos trabalhos respectivos à utilização da noção de relação ao saber que tivemos acesso, até o momento, é mais comum identificarmos situações nas quais o conjunto de trabalhos de um pesquisador esteja vinculado a uma ou outra abordagem. Nessa lista de referências, por exemplo, identificamos apenas um autor, no caso Patrice Venturine, que tem trabalhos que foram classificados em mais de uma abordagem. Das 20 referências que constam na lista como produção respectiva à Patrice Venturine (como autor ou coautor), 17 estão incluídas na abordagem socioantropológica, uma (01) nos documentos gerais e duas (02) estão classificadas na abordagem antropológica (antropodidática).

6.4 O emprego da noção de relação ao saber na literatura científica²⁶²: considerações sobre o trabalho lexicométrico de Rinaudo (2002)

No seio da mesma equipe²⁶³ de pesquisa de Beillerot et al (1989), Rinaudo (2002) apresenta a contagem e descreve o emprego da noção de relação ao saber nos trabalhos recenseados no período de 1966 a 2000. De maneira geral, estamos considerando esse trabalho na perspectiva da revisão bibliográfica da noção de relação ao saber, complementando, portanto, a seção anterior.

Particularmente, o trabalho realiza uma análise lexicométrica nos dados

²⁶² Título inspirado no trabalho de Jean-Luc Rinaudo (RINAUDO, 2002).

²⁶³ A equipe CREF, dirigida por Jacky Beillerot, realizou por quase duas décadas de recenseamento, uma coleta acerca do emprego contextualizado da noção de relação ao saber.

coletados, evidenciando aspectos a partir dos contextos nos quais a referida noção é empregada.

Foram considerados 348 extratos de livros, artigos e comunicações publicadas nas quais foi empregada, especificamente, a expressão '*rapport au savoir*'. Dessa maneira, foram eliminadas desse compêndio as variações como '*rapports aux savoirs*' ou '*rapport avec le savoir*'.

Conforme Rinaudo (ibid.), até o final dos anos 60 a expressão '*rapport au savoir*' teria sido pouco empregada – apenas sete (07) vezes, na literatura científica. No decorrer dos anos 70 e 80, verifica-se um aumento progressivo em sua utilização. Já na década de 90, o aumento teria sido bem mais significativo, contabilizando-se, em seu levantamento, 244 utilizações.

Em relação ao período 2000-2001, Rinaudo (ibid.) argumenta que a coleta e contagem ainda seriam muito imprecisas. No entanto, o autor comenta que o avanço da utilização dessa noção não iria, ao menos imediatamente, diminuir, uma vez que, parcialmente, já teriam sido registradas 28 utilizações em 2000 e 22 em 2001.

Continuando, Rinaudo (2002) pontua que a análise foi constituída por um corpus de mais de 5.500 palavras diferentes, constando em mais de 40.500 ocorrências. Especificamente, a expressão '*rapport au savoir*' foi empregada 560 vezes. Considerando um estudo contextualizado, foram identificadas mais 140 ocorrências com termos intercalados (*rapport de l'élève au savoir, rapport du sujet au savoir, rapport de l'enseignant au savoir, rapport social au savoir, rapport traumatique au savoir, etc.*). Ainda, são registradas, também, 18 referências à expressão '*rapports au savoir*' e oito (08) à '*rapport aux savoirs*'.

Em linhas gerais, a tendência principal da utilização da expressão '*rapport au savoir*' e suas variações se dão no contexto de discussões acerca do saber. Assim, no corpus analisado, a palavra saber (*savoir*) aparece 466 vezes. O termo relação (*rapport*) também é identificado de maneira expressiva na análise, sendo que em 303 vezes, o termo aparece no singular (*rapport*) e 56 no plural (*rapports*).

Dessa maneira, é possível verificar que o estudo sobre a relação ao saber (*rapport au savoir*) conduz os autores a considerarem outras múltiplas relações (*rapports*). Em vários dos trabalhos analisados, verifica-se que, associado ao uso da expressão '*rapport au savoir*', os autores abordam outros tipos de '*rapport*' de naturezas diferentes. Assim, citando o que foi mais frequente, o termo '*rapport à*

l'école ocorre 14 vezes; *'rapport au monde'*, oito (08) vezes; *'rapport à la formation'*, também oito (08) vezes; *'rapport aux autres'*, *'rapport à l'objet'* e *'rapport à la loi'* aparecerem, cada qual, seis (06) vezes, *'rapport à soi'* e *'rapport à la culture'* ocorrem cinco (05) vezes cada (RINAUDO, 2002).

No que diz respeito ao campo no qual a expressão é mais utilizada, destaque-se o campo da Educação e da Formação. De fato, Rinaudo (2002) destaca que a maior parte dos pesquisadores, cujos trabalhos constituíram a coleção de extratos analisados, é ligada ao campo das Ciências da Educação.

A questão do 'sujeito' também emerge na análise como um elemento de destaque, com uma ocorrência de 109 vezes. Especificando de quem se trata a referência de sujeito, verifica-se que, em primeiro lugar, esses sujeitos referidos são os estudantes, em seguida, os professores.

Sobre os autores mais citados na coletânea analisada, fica marcada a presença dos psicanalistas²⁶⁴. O mais citado, por exemplo, foi Freud com nove (09) citações. Ainda, do campo da psicanálise, Lacan é citado seis (06) vezes e Bion, uma (01) vez. Rinaudo (2002) destaca que o fato de outros psicanalistas como Winnicott e Mélanie Klein não listarem nessa análise, não indica que eles não sejam importantes.

Outro eixo sobre a citação de autores na coletânea analisada corresponde aos pesquisadores que vem desenvolvendo teoricamente a noção de relação ao saber. Nessa perspectiva, Charlot é citado nove (09) vezes; Beillerot seis (06) vezes; Rochex, quatro (04) vezes; Bautier, três (03) vezes, Perrenoud, duas (02) vezes. Outros autores são citados de maneira menos relevante. Por exemplo, autores como referência (Bourdieu, Durkheim, Mauss, Bachelard, Marx, Sócrates) e autores referenciados por sua obra ter sido objeto de estudo sobre a relação ao saber (Molière, Butor...) (RINAUDO, *ibid.*).

O último ponto analisado por Rinaudo (*ibid.*) correspondeu às coocorrências (termos precedentes ou imediatamente seguintes ao emprego da expressão *'rapport au savoir'*). No que diz respeito a essa questão, foi verificado que apenas 34 palavras diferentes precedem enquanto 150 sucedem os 560 empregos dessa noção.

²⁶⁴ Rinaudo (2002) comenta que Jacky Beillerot afirmou que a utilização dessa noção não poderia deixar de lado sua base psicanalítica, uma vez que o primeiro emprego foi realizado por Lacan.

A partir da análise das palavras precedentes, Rinaudo (ibid.) sugere que os autores situam a noção de relação ao saber ou numa perspectiva de um processo, ou, pelo menos, numa perspectiva de mudança e transformação. Há, também, o indicativo de uma preocupação acerca de descrever ou comparar diferentes relações ao saber (*rappports au savoir*).

Indicativo semelhante foi identificado no estudo das palavras que sucedem a expressão '*rapport au savoir*'. Seguindo nessa linha de coocorrência, verificou-se a incidência de uma série de verbos (e.g. *peut, concerne, comporte, inclut, semble*) e de adjetivos (e.g. *mathématique, différent, scolaire, analogue*). Por sua vez, essa incidência de adjetivos e comparativos poderia indicar uma preocupação dos pesquisadores em especificar como estão compreendendo a noção de relação ao saber ou mesmo qual relação ao saber será analisada. Consequentemente, para muitos desses pesquisadores, a noção de relação ao saber seria algo ou muito vago ou muito amplo (RINAUDO, 2002).

Tal percepção sobre essa noção pode ser em razão de que ela engloba elementos que são abordados, habitualmente, em várias disciplinas. No que diz respeito à citação de disciplinas, constatou-se o seguinte: Psicanálise - 21 vezes; Didática - 18; Filosofia - 11; Sociologia - oito (08); Ciências da Educação - sete (07); História - sete (07); Antropologia - três (03); Psicologia - duas (02), etc.

Considerando esse aspecto, Rinaldo (Ibid.) ressalta que o estudo da relação ao saber em sua globalidade não é algo simples de ser realizado por um investigador.

Assim, por um lado, assume-se que a relação ao saber é uma noção turva e, então, aberta a uma incerteza no que concerne aos seus limites. Por outro lado, essa característica pode ser compreendida conforme a observação de Daniel Widlôcher apud Rinaud (2002) em relação às noções complexas. Tais noções, não seriam, necessariamente, mais bem abordadas a partir de definições precisas. Logo, explica Rinaudo (ibid.), a utilização dessa noção (portadora de contradições e de recipientes heterogêneos) pode se revelar como uma excelente ferramenta para dar conta da complexidade do mundo real.

Nas considerações finais, Rinaudo (ibid.) declara que nesse primeiro trabalho lexical sobre o emprego da noção de relação ao saber permitiu delinear algumas linhas sobre esta noção. Além disso, o autor indica alguns pontos sobre a

continuidade de um trabalho desse tipo, por exemplo, a possibilidade de identificar: a evolução do número de utilizações; se a noção se torna mais e mais precisa; se há novas utilizações ou se há a repetição dos elementos já pautados; se a noção funciona como um tipo de autorreferência.

6.4.1 Atualizando o debate e ampliando as questões

Em nossa investigação, não identificamos outros estudos com o mesmo viés do que foi desenvolvido por Rinaudo (2002). Seu trabalho lexical, portanto, parece ser o único dessa natureza. Em nossa compreensão, avaliamo-lo como original e sem dúvida, bastante relevante para a literatura acerca da noção de relação ao saber, permitindo um olhar panorâmico sobre essa problemática.

Acreditamos, também, que é possível dialogar com esse trabalho acrescentando algumas questões mais atuais e situando outras perspectivas; questionar alguns pontos não levantados e apontar algumas limitações; propor algumas questões para o debate e encaminhamentos para outras pesquisas que dialoguem com essa perspectiva.

Em linhas gerais, o trabalho se caracteriza, por um lado, tomando um viés descritor sobre os empregos recenseados, constituindo uma visão panorâmica. Por outro lado, toma um viés analítico no qual faz emergir elementos importantes referentes à problemática da relação ao saber, entre os quais, destacamos: a conexão que o autor identifica entre o emprego da noção de 'relação ao saber' e o contexto das discussões que envolvem o saber; a inclinação dos autores em considerar múltiplas relações quando abordam a questão da relação ao saber; a tendência de concentração das pesquisas sobre essa noção no contexto da Educação e da Formação; o reconhecimento da primazia do sujeito no estudo da relação ao saber.

No intento de contribuir com o debate fomentado por esse trabalho, apresentaremos no tópico 6.4.1.1, a seguir, algumas questões pontuais.

6.4.1.1 Sobre as variações da expressão '*rapport au savoir*'

Sobre esse ponto, não há indicativo claro de que o autor reconhece elementos para o debate sobre a natureza e as implicações das variações em função do emprego da noção de relação ao saber na literatura científica. Assim, o autor se limita a citar e descrever pontualmente tais variações.

No início do trabalho, o autor justifica que considerará, especificamente, a expressão '*rapport au savoir*', excluindo variações como '*rappports aux savoirs*' e '*rapport avec le savoir*'. Em outro momento, o autor registra que a expressão '*rappports au savoir*' foi identificada 18 vezes e '*rapport aux savoirs*' oito (08) vezes.

Obviamente que não estamos apontando nenhuma contradição, pois, reconhecemos que estes encaminhamentos foram em ocasiões particulares. No entanto, apesar dessas variações que envolvem a noção de relação ao saber se manifestarem e serem apontadas, nenhum comentário ou indicativo de questionamentos sobre a natureza e implicações dessas variações é conduzido pelo autor.

Tais variações, em nossa opinião, não são desprovidas de conteúdo e de importância para o debate sobre esse tema. Além disso, acreditamos que o conteúdo analisado poderia conter os elementos necessários para analisar, de maneira mais aprofundada, a natureza e as implicações dessas variações.

Apesar de não termos contado com o material analisado pelo autor, tentamos abordar algumas questões acerca da terminologia e variações envolvendo a expressão '*rapport au savoir*' e a problemática da noção de relação ao saber. Desse modo, na parte 1 da presente tese, seção 4.1 'Relação ao saber: questões de terminologia e variações', apresentamos algumas considerações sobre: os termos que constituem a expressão '*rapport au savoir*' (*Rapport* ou *relation*? *Avec* ou *au*? *Savoir* ou *Connaissance*?); as variações singular/plural da expressão '*rapport au savoir*' – *rapport(s) au(x) savoir(s)*; e outras variações identificadas em Beillerot et. al (1989b) acerca da noção de relação ao saber, como por exemplo, '*X et rapport au savoir*' (ou '*rapport au savoir et X*'); '*Rapport au savoir de X*' (ou '*rapport de X au savoir*'); '*Rapport X au savoir*'.

6.4.1.2 Sobre a relação com a genealogia da noção de relação ao saber

A presente pesquisa é realizada a partir de material recenseado que representa, de certo modo, o estado da literatura sobre a noção de relação ao saber de 1966 (momento em que o autor relata os três primeiros empregos dessa noção) até o ano 2001. Portanto, podemos dizer que esse trabalho apresenta forte vinculação com a genealogia dessa noção e com o início do seu processo de sistematização teórica. Não obstante, pouco foi explorado dessa vinculação para enriquecer a discussão dos elementos que emergiram da análise lexicométrica.

O trabalho descreve os registros do emprego da noção em relação à linha do tempo e destaca a evolução desse emprego. No entanto, o autor só remete à genealogia e sistematização dessa noção quando aborda o fato dos autores citados nos trabalhos analisados. Assim, quando surge o nome de Freud e outros psicanalistas no material analisado, o autor comenta que Jacky Beillerot afirmou que a utilização dessa noção não poderia deixar de lado a base psicanalítica e que sua primeira utilização foi no trabalho de Lacan.

Entendemos que o estudo da genealogia dessa noção poderia possibilitar o surgimento de elementos importantes para enriquecer a análise no que diz respeito aos autores identificados. Por exemplo, tomando esse viés, talvez o autor pudesse ter encaminhado algumas considerações ou questionamentos acerca da ausência, no material analisado, de muitos autores²⁶⁵ que são citados no processo de historicização da genealogia dessa noção.

Outras questões poderiam também ter sido levantadas como, por exemplo, o fato de Freud ter sido o autor mais citado, uma vez que não se tem conhecimento de que o mesmo tenha alguma vinculação direta com a problemática que envolve a noção de relação ao saber. Ou mesmo, sabendo que a genealogia dessa noção tem forte enraizamento tanto no campo da Psicanálise e quanto da Sociologia, poderia ser questionado ou comentado pelo autor o fato da grande maioria dos autores citados serem apenas os psicanalistas.

Considerando o processo de sistematização teórica dessa noção, o autor cita

²⁶⁵ Por exemplo, nas décadas de 60 e 70 autores como Filloux (1974), Gantheret (1969) e Aumont (1979) já empregavam o termo '*rapport au savoir*'.

Charlot e Beillerot como dois pesquisadores centrais nesse processo. Vale registrar a ausência de citação de Yves Chevallard nesse processo de sistematização que, a partir de 1989²⁶⁶, já apresentava uma teorização da noção de relação ao saber nos aportes de uma teoria antropológica do didático.

6.4.1.3 Outras considerações

O trabalho de Rinaudo (2002) permitiu delinear algumas linhas sobre o emprego da noção de “rapport au savoir”, como afirma o autor nas conclusões. Esse trabalho, até onde sabemos, é o único do gênero. O próprio autor deixa subtendido esse fato quando fala de continuidade. Acreditamos que trabalhos dessa natureza, por si só, já se justificam pela sua relevância. Todavia, é preciso considerar sua limitação ou necessidade de adaptação como possibilidade de perspectiva de pesquisa considerando o cenário atual.

Até a década de 90, a literatura sobre a noção de “rapport au savoir” se restringia, em quase sua totalidade, aos estudos desenvolvidos por pesquisadores franceses. Assim, a literatura é basicamente constituída por trabalhos de pesquisadores de maneira independente, entre eles Chevallard (1989) e, de maneira mais coletiva, os trabalhos das de Jacky Beillerot e Bernard Charlot com suas respectivas equipes *Savoir et Rapport au Savoir* do CREF e ESCOL.

Atualmente, a literatura sobre esta noção não é mais situada localmente, uma vez que pesquisadores de várias partes do mundo utilizam essa noção como ferramenta ou realizam pesquisa especificamente sobre esse tema como problemática central. Portanto, acreditamos que outros estudos como o de Rinaudo (2002) poderiam ser interessantes para analisar de maneira mais aprofundada, a difusão da noção de relação ao saber em outros contextos.

Compreendemos que trabalhos sistemáticos seguindo, por exemplo, a perspectiva do mapeamento em pesquisa educacional (BIEMBENGUT, 2003; 2008), ao serem articulados com estudos do tipo lexical (tal como realizou Rinaudo) podem

²⁶⁶ CHEVALLARD Yves, Le concept de rapport au savoir, Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel, non publié, 1989, 25 p. (11/1991.828) Didactique des mathématiques.

permitir o acompanhamento do processo de evolução do emprego da noção de relação ao saber. Além disso, acreditamos que essa seria uma das vias possíveis para delinear tanto tendências quanto perspectivas futuras de pesquisas sobre o tema.

Outra opção para estudo com essa perspectiva lexical poderia situá-lo em algum foco específico, tais como, em anais de congressos e simpósios; em periódicos; em obras específicas sobre o tema; nas produções de um campo que utilize essa noção.

CAPÍTULO 7

MAPEAMENTO EM REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: A NOÇÃO DE RELAÇÃO AO SABER NA LITERATURA CIENTÍFICA BRASILEIRA

7. MAPEAMENTO EM REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: A NOÇÃO DE RELAÇÃO AO SABER NA LITERATURA CIENTÍFICA BRASILEIRA

A produção do conhecimento científico é um processo bastante dinâmico e complexo que envolve muitos fatores como, por exemplo, formação dos pesquisadores, fomento, interlocução e inserção em um campo teórico. O desenvolvimento da produção em determinado campo ou sobre determinada temática constitui algo como uma rede ou programa de pesquisa. Nesse sentido, cada trabalho desenvolvido é uma parte dessa rede ou programa.

Com o aumento cada vez maior da produção científica, diversas áreas do conhecimento têm buscado maneiras de compreender seu desenvolvimento e estado atual. Dessa maneira, a investigação e sistematização daquilo que se é produzido sobre determinada temática ou campo teórico é importante para identificar tendências, avaliar a situação do processo de desenvolvimento, sistematizar questões e sinalizar novas perspectivas.

Em nosso processo inicial de pesquisa sobre a noção de relação ao saber, evidenciamos que havia uma grande quantidade de produção sobre essa temática na literatura científica brasileira. No entanto, não encontramos trabalhos específicos de levantamento bibliográfico ou estado da arte acerca das pesquisas desenvolvidas que nos permitissem vislumbrar o conjunto da produção bibliográfica nacional e, assim, podermos nos situar no mesmo.

Como já foi discutido, nosso projeto inicial de tese foi modificado posicionando a noção de relação ao saber como problemática principal. Num primeiro momento, focamos na história e epistemologia da noção. Contudo, consideramos que seria pertinente e relevante a complementação de nossa pesquisa a partir de um estudo exploratório sobre a produção científica brasileira acerca dessa noção.

Um estudo dessa natureza poderia ser realizado a partir de diferentes enfoques metodológicos. Nossa opção foi o mapeamento na pesquisa educacional desenvolvido por Salett Biembengut (e.g. BIEMBENGUT, 2003; 2008). Alinhamo-nos com Biembengut (2008) quando assinala que “cada pesquisa que se desencadeia

insere-se em uma rede preexistente e seu valor é relativo à contribuição a essa rede” (p. 71).

Concordamos com a mesma quando chama a atenção para o fato de que muitos dos trabalhos não têm partido das últimas pesquisas nem “apresenta o que já existe sobre o tema, *quantos*, *quem* e *onde* já fizeram algo a respeito, que *avanços* foram conseguidos e *quais* problemas estão em aberto para serem levados adiante” (BIEMBENGUT, *ibid.*, p. 73, *itálicos da autora*).

Os termos e os respectivos questionamentos que a autora destaca na citação, em nossa compreensão, permite-nos fazer uma distinção sobre o direcionamento do mapeamento. Os questionamentos ‘**quantos**, **quem** e **onde** já fizeram algo a respeito?’ apontaria para um estudo exploratório horizontal se concentrando mais no relevo observável das produções científicas, isto é, na topologia do território. Já os questionamentos ‘**que** avanços foram conseguidos e **quais** problemas estão em aberto para serem levados adiante’ indicaria um estudo vertical que poderia ter como orientação o que está sob (isto é, os trabalhos já desenvolvidos – indicariam tendências) e o que está sobre (isto é, os trabalhos que podem ser desenvolvidos – indicariam perspectivas) a superfície da literatura científica.

Nosso mapeamento está ligado ao primeiro caso – **quantos**, **quem** e **onde** já fizeram algo a respeito. Para melhor investigarmos, delimitamos quatro territórios exploratórios da produção científica: teses, dissertações, artigos em periódicos e em anais de eventos²⁶⁷.

Sendo assim, buscamos investigar: **quantas** teses, dissertações, artigos em periódicos e anais de eventos? **Quem** foram os autores e orientadores²⁶⁸ das teses, dissertações, artigos em periódicos e anais de eventos? **Onde** foram desenvolvidos/publicados, isto é, em **quais** programas de pós-graduação, periódicos, eventos. Além dessas variáveis, consideramos também a evolução da

²⁶⁷ Em nossa exploração no território eventos, nos deparamos com uma grande quantidade de referências bibliográficas. Desse modo, em razão do tempo limitado para análise e conclusão da tese, optamos por não incluir, na presente tese, as análises que se encontram em processo e que se estenderá por alguns meses mais. Dessa maneira, publicaremos, em outra ocasião, os resultados da análise das publicações específicas a esse território. No entanto, para fins de sinalizar uma visão geral dos quatro territórios, excepcionalmente utilizaremos apenas informações do total de referências desse território.

²⁶⁸ No caso das teses e dissertações.

produção científica, organizando as informações por ano e, às vezes, agrupando por décadas.

Acreditamos que esse mapeamento, que estamos compreendendo como horizontal, é fundamental para outros estudos, inclusive, para o desenvolvimento posterior de mapeamentos verticais (no sentido de identificar tendências e o estado atual, e projetar perspectivas de pesquisas futuras).

A natureza de nosso mapeamento, portanto, foi mais exploratório-descritiva do que exploratório-analítica. Nesse sentido, é importante ressaltar que nosso estudo considerou unicamente os títulos das produções bibliográficas. Em outras palavras, nosso objeto de investigação foram as próprias referências bibliográficas.

Tratando-se de um primeiro estudo exploratório dessa natureza, os procedimentos metodológicos que utilizamos foram diversificados, contemplando, por exemplo, consultas randômicas em motores de buscas (e.g. google; google scholar); consultas sistemáticas em plataformas oficiais (e.g. plataforma lattes; domínio público; bancos de teses) e anais de eventos (particularmente na produção acerca do Ensino de Matemática).

7.1 Território (1): teses

A principal produção acadêmica na pós-graduação são as teses. Conforme nosso estudo, as primeiras produções dessa natureza aconteceram no início da década de 2000.

A primeira tese que identificamos foi defendida por Ana Lúcia Espíndola, sendo a mesma orientada pela profa. Dra. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, em 2003, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP). Essa tese teve como título 'Entre o singular e o plural: **relação com o saber** e a leitura nos primeiros anos de escolarização'.

No total, foram identificadas 17 teses, cujas referências encontram-se organizadas por ano no apêndice A. Apresentamos, no quadro síntese, a seguir, as principais informações obtidas ao analisarmos estas referências.

Quadro 06 - Teses por autor, ano e orientador

n.	Autor da tese	Ano	Orientador(a)
1.	Ana Lúcia Espíndola	2003	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
2.	Maria Gabriela Parenti Bicalho	2004	Lucília Regina de Souza Machado
3.	Maria Elisabeth Cestari	2004	Rosita Saupe
4.	Margareth Diniz	2005	Eloisa Helena Santos
5.	Rosemeire Reis da Silva	2006	Helena Coharik Chamlian
6.	Messias Holanda Dieb	2007	Maria de Fátima Vasconcelos da Costa
7.	Marcos Rogério Neves	2007	Alice H. Campos Pierson
8.	Carla Carvalho	2008	Leilah Santiago Bufrem
9.	Rosane Santana Junckes	2009	Marli Eliza Dalmazo Afonso de André
10.	Ana Claudia Ferreira Godinho	2012	Edla Eggert
11.	Justina Inês Sponchiado	2012	João Josué da Silva Filho
12.	Silvia Zterling	2013	Mônica Guimarães Teixeira do Amaral
13.	Karen Geisel Domingues	2013	Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida
14.	Vanessa Largo	2013	Sergio de Mello Arruda
15.	Vinícius Pazuch	2014	Maurício Rosa
16.	Luciana Venâncio	2014	Mauro Betti
17.	Itamar Miranda da Silva	2014	Tadeu Oliver Gonçalves

Fonte: Apêndice A

Como pode ser observado no quadro acima, considerando o período de 2003 a 2014, não foram identificadas teses defendidas apenas nos anos de 2010 e 2011. Além dos 17 autores das teses, essa produção bibliográfica envolveu 17 professores orientadores. Desse modo, não identificamos nenhum orientador que tenha orientado mais de uma (01) tese. Observamos, também, uma tendência de crescimento na quantidade de teses por ano a partir de 2012.

7.1.1 Distribuição por regiões, universidades e programas de pesquisa

Analisando **onde** as teses foram produzidas, nas quais se identificam menção à noção de relação ao saber em seus títulos, conseguimos identificar a distribuição por regiões, universidades e programas de pesquisa. A tabela 01, que pode ser observada na página a seguir, demonstra a distribuição das dissertações repertoriadas por regiões.

Tabela 01. Distribuição por regiões

Região	Quantidade/ %	
Região Sudeste	08	47%
Região Sul	06	35%
Região Centro Oeste	01	6%
Região Norte	01	6%
Região Nordeste	01	6%
Total	17	100%

Fonte: Apêndice A

Como podemos observar na tabela acima, quase metade das teses inventariadas em nossa pesquisa foi produzida na região Sudeste. É possível verificar também que 82% das teses, isto é, 14 de um total de 17, foram produzidas no eixo Sul-Sudeste.

Considerando a distribuição respectiva às universidades, na região Sudeste, das oito (08) teses inventariadas, três (03) foram defendidas na Universidade de São Paulo (USP), duas (02) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), uma (01) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), uma (01) na Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e uma (01) na Universidade Estadual Paulista (UNESP-Presidentes Prudente). Todas foram desenvolvidas em programas de pós-graduação em Educação.

Na região Sul, das seis (06) teses identificadas, uma (01) foi produzida no doutorado em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), uma (01) no doutorado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), uma (01) no doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL), uma (01) no doutorado em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e duas (02) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sendo uma (01) no Doutorado em Educação e uma (01) no Doutorado em Enfermagem.

Nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste, respectivamente, uma (01) tese foi desenvolvida no Doutorado em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Pará (UFPA), uma (01) no Doutorado em Educação da Universidade Federal do Ceará e uma (01) no Doutorado em Educação da Universidade de Brasília (UNB). A tabela que se segue sintetiza a distribuição das teses por programas de Pós-Graduação.

Tabela 02. Distribuição por Programas de Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação: Doutorado em	Quantidade/ %	
Educação	13	76%
Educação ou Ensino em Ciências e/ou Matemática	03	18%
Enfermagem	01	6%
Total	17	100%

Fonte: Apêndice A

Considerando que os programas de Educação ou Ensino em Ciências e/ou Matemática podem também ser compreendidos como ligados ao campo da Educação, verifica-se que a distribuição das teses por programas de Pós-graduação confirmam a vocação da noção de relação ao saber como problemática principalmente ligada ao campo da Educação.

O fato de identificarmos uma tese em um programa de Pós-graduação em Enfermagem permite apontar para outra vocação, mesmo em menor intensidade, que é a de ser evocada por diversos campos de conhecimento. Em outros termos, sua utilização ao longo das últimas décadas tem demonstrado uma característica de mobilidade bastante dinâmica, que não se restringe a este ou àquele campo do conhecimento.

7.2 Território (2): dissertações

A primeira dissertação que identificamos foi defendida por Ronaldo Nogueira Rodrigues, sendo o mesmo orientado pela profa. Dra. Anna Franchi, em 2001, no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da PUC-SP. Essa dissertação teve como título '**Relações com o saber**: um estudo sobre o sentido da Matemática em uma escola pública'.

Conseguimos inventariar, em nosso estudo, um total de 55 referências bibliográficas respectivas às dissertações de mestrado, em cujos títulos observam-se a menção ao tema relação ao saber.

Essas referências, por sua vez, encontram-se organizadas por ano no apêndice B. Apresentamos, no quadro síntese, a seguir, as principais informações obtidas ao analisarmos estas referências.

Quadro 07 - Dissertações por autor, ano e orientador

n.	Autor da dissertação	Ano	Orientador(a)
1.	Ronaldo Nogueira Rodrigues	2001	Anna Franchi
2.	Denise da Silva Ribas Capuchinho	2002	Márcia Maria Fusaro Pinto
3.	Crystina Di Santo D'Andrea	2002	Jaqueline Moll
4.	Silvana Martins Melo	2003	Marcia Maria Fusaro Pinto
5.	Magna Natália Marin Pires	2003	Carlos Roberto Vianna
6.	Marilene da Silva Virgílio	2003	Nadir Zago
7.	Adilson Menezes da Paz	2004	Jacques Gauthier
8.	Sandra Maria Cavalcanti Rebel	2004	Lea Pinheiro Paixão
9.	Alessandra Guizelini	2005	Sergio de Mello Arruda
10.	Bruno Gusmão Kanbach	2005	Carlos Eduardo Laburú
11.	Ferdinando Vinicius Domenes Zapparoli	2005	Sergio de Mello Arruda
12.	Adriana Alves	2006	Débora Mazza
13.	Márcia Campos Ferreira	2006	Anna Maria Salgueiro Caldeira
14.	Augusto César Rosito Ferreira	2006	Menga Lüdke
15.	Francieli Cristina Agostinetti Antunes	2007	Sergio de Mello Arruda
16.	Glória Maria Lambertucci	2007	Anna Maria Salgueiro Caldeira
17.	Maria Imaculada de L. Lagrotta Mamprin	2007	Carlos Eduardo Laburú
18.	Eliana de Mello	2007	Sergio de Mello Arruda
19.	Wanda Naves Coco Salvadego	2007	Carlos Eduardo Laburú
20.	Karine dos Santos	2007	Rute Vivian Ângelo Baquero
21.	Dayse Alves Pessoa de Araújo	2008	João Francisco de Souza
22.	Mauro Guterres Barbosa	2008	Renato Borges Guerra
23.	Karin Casarin	2008	Maria Cecília de Oliveira Micotti
24.	Felipe Alonso dos Santos	2008	Susana Inês Molon
25.	Luciene Oliveira da Costa Santos	2008	Veleida Anahi da Silva
26.	Henrique Cesar Estevan Ballesterero	2009	Sergio de Mello Arruda
27.	Alberto Eduardo Klein	2009	Sergio de Mello Arruda
28.	Liana Pereira Machado Canto	2009	Maria Clara Bueno Fischer
29.	Simone Amorim Castro Kiefer Oliveira	2009	Plinio Cavalcanti Moreira
30.	Denize da Silva Souza	2009	Bernard Charlot
31.	Guilherme Trópia	2009	Ademir Donizeti Caldeira
32.	Aline Cajé Bernardo	2010	Bernard Charlot
33.	Carlos Alberto de Souza Cabello	2010	Tânia Maria Mendonça Campos
34.	Lucas da Silva Maia	2010	Elton Casado Fireman
35.	Vilma Conceição da Silva	2010	Francisco de Assis Moura
36.	Paulo Roberto Garcez Oliveira	2011	Mauro Betti
37.	Carla Cristina Pompeu	2011	Vinício de Macedo Santos
38.	Cláudia Patrícia Silvério da Silva	2011	Claudia Roberta de Araújo Gomes
39.	Iara Tapia de Souza	2011	Telmo Adams
40.	Sirlei Ivo Leite Zoccal	2011	Sanny Silva da Rosa
41.	Juliana Santos Albach	2012	Jaime Francisco Parreira Cordeiro
42.	Larissa Dias Feitosa	2012	Bernard Charlot
43.	Suelen Gregatti da Igreja	2012	Claudia Rosa Riolfi
44.	Jamille Mineo Carvalho de Magalhães	2012	Jutta Cornelia Reuwsaat Justo
45.	Marcia Viviane Barbetta Manosso	2012	Carlos Roberto Vianna.
46.	Adonai Estrela Medrado	2012	Maria Olívia de Matos Oliveira
47.	Vanessa Costa Ribeiro	2012	Maria Cristina Machado Kupfer
48.	Claudia Moreno Zaniti	2012	Sanny Silva da Rosa
49.	Walquíria Silva Lúcio	2013	Margareth Diniz
50.	Lélia Santiago Custódio da Silva	2013	Sonia Maria Rocha Sampaio
51.	Viviane Andrade de Oliveira Dantas	2014	Ana Maria Freitas Teixeira
52.	José Rafael dos Santos	2014	Veleida Anahi da Silva
53.	Lealce Mendes da Silva	2014	Margareth Diniz
54.	Hérica dos Santos Matos	2015	Veleida Anahi da Silva
55.	Juliana Pires da Silva	2015	Mérciles Thadeu Moretti

Fonte: Apêndice B

Analisando o quadro 07, verificamos que em todos os anos, a partir de 2001, foram defendidas dissertações de mestrado nas quais foi possível identificar alguma menção ao tema relação ao saber em seus títulos. O gráfico abaixo apresenta a evolução da produção no período de 2001 a 2015.



Gráfico 01: Evolução da produção respectiva às dissertações de mestrado.
Fonte: Apêndice B.

O gráfico demonstra que não há uma tendência de crescimento bem definida em relação à evolução da produção referente às dissertações de mestrado inventariadas no período de 2001 a 2015.

Por outro lado, é possível distinguir uma concentração maior na produção referente ao período de 2007 a 2012 no qual foram defendidas 34 do total das 55 dissertações repertoriadas. Isto corresponde a 62% do total de dissertações, sendo possível também acrescentar que, nesse período, em todos os anos foram defendidas mais que quatro (04) dissertações, enquanto que nos demais anos, fora desse período, as defesas por ano foram de, no máximo, três (03) dissertações.

Destacamos, também, o ano de 2012 como o ponto máximo da evolução da produção, no qual foram defendidas oito (08) dissertações. Se considerarmos a média da produção entre três (03) e quatro (04) dissertações por ano, podemos dizer que, em 2012, a produção foi de aproximadamente o dobro da média.

Outro dado importante que merece ser exposto é sobre os orientadores. As 55 teses foram orientadas por um total de 39 orientadores. Desse modo, nove (09) destes orientaram mais de uma (01) de dissertação, destacando-se o professor Dr. Sergio de Mello Arruda (UEL) que orientou seis (06) das dissertações repertoriadas em nossa investigação. Os(as) professores(as) Carlos Eduardo Laburú (UEL), Veleida Anahi da Silva (UFS) e Bernard Charlot (UFS) orientaram, cada um(a), três (03) dissertações. Os(as) professores(as) Márcia Maria Fusaro Pinto, Carlos Roberto Vianna, Anna Maria Salgueiro Caldeira, Sanny Silva da Rosa e Margareth Diniz orientaram duas (02) dissertações, cada.

7.2.1 Distribuição por regiões, universidades e programas de pesquisa

Analisando **onde** as dissertações foram produzidas, conseguimos identificar a distribuição por regiões, universidades e programas de pesquisa, assim como o fizemos em relação às teses. Na tabela a seguir, apresentamos a distribuição das referências por regiões.

Tabela 03. Distribuição por regiões

Região	Quantidade/ %	
Região Sudeste	21	38%
Região Sul	20	36%
Região Centro Oeste	00	0%
Região Norte	01	2%
Região Nordeste	13	24%
Total	55	100%

Fonte: Apêndice B

Os dados da tabela nos apontam que o eixo Sul/Sudeste, assim como na questão das teses, foi o principal polo da produção das dissertações de mestrado que inventariamos, concentrando 74% destas. Observamos que 24% das dissertações se concentram na região Nordeste, permitindo que a reconheçamos também como um polo bastante significativo. Na região Norte, apenas uma (01) dissertação foi identificada, o que corresponde a 2% do total das dissertações. Já na região Centro Oeste, não encontramos nenhuma dissertação defendida que contenha em seu título menção ao tema relação ao saber.

Apresentamos, nos quadros a seguir, a distribuição respectiva às universidades e programas de pesquisas.

Quadro 08 – Dissertações por universidades e programas de Pós-Graduação – Região Sudeste

Região Sudeste		
Universidades	Dissertações por Universidades	Dissertações Por Programas
Universidade de São Paulo (USP)	04	-Mestrado em Educação: 03 -Mestrado em Psicologia: 01
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	03	-Mestrado em Educação: 03
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	03	-Mestrado em Educação: 02 -Mestrado em Educação Matemática: 01
Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)	02	-Mestrado em Educação: 02
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)	02	-Mestrado em Educação: 02
Universidade Estadual Paulista (UNESP-Rio Claro)	02	-Mestrado em Educação: 02
Universidade Estadual Paulista (UNESP-Rio Claro-Presidente Prudente)	01	-Mestrado em Educação: 01
Universidade Católica do Rio (PUC-Rio)	01	-Mestrado em Educação: 01
Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN)	01	-Mestrado em Educação Matemática: 01
Universidade Federal Fluminense (UFF)	01	-Mestrado em Educação: 01
Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	01	-Mestrado em Educação Matemática: 01

Fonte: Apêndice B

No quadro 08, conforme podemos observar acima, as 21 referências de dissertações que conseguimos identificar em nossa investigação remetem a uma produção desenvolvida em 13 programas de pós-graduação diferentes, os quais fazem parte de 11 universidades. Na USP e UFOP, as dissertações foram desenvolvidas em dois (02) programas de Pós-Graduações distintos. As três universidades com maior número de dissertações desenvolvidas no Sudeste foram USP (04), UFMG (03) e UFOP (03).

Em relação aos programas de Pós-Graduação tivemos 17 dissertações em Mestrados em Educação, três (03) em Mestrados em Educação Matemática e uma (01) em Mestrado em Psicologia. Desse modo, os dados novamente apontam para o campo da Educação, incluindo Educação Matemática, como o principal campo no qual a problemática da relação ao saber é investigada.

Quadro 09 – Dissertações por universidades e programas de Pós-Graduação – Região Sul

Região Sul		
Universidades	Dissertações por Universidades	Dissertações Por Programas
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	09	-Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática: 09
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	03	-Mestrado em Educação: 03
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	03	-Mestrado em Educação Científica e Tecnológica: 02 -Mestrado em Educação: 01
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	02	-Mestrado em Educação em Ciências e Matemática: 01 - Mestrado em Educação: 01
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)	01	-Mestrado em Educação: 01
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	01	-Mestrado em Educação Ambiental: 01
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)	01	-Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática: 01

Fonte: Apêndice B

No quadro 09, as 20 dissertações, das quais identificamos as referências, foram desenvolvidas em nove (09) programas de Pós-Graduação distribuídos em sete (07) universidades. Destas sete (07), a UFSC e a UFPR tiveram dissertações identificadas em mais de um programa de Pós-Graduação. Um dado que merece ser destacado é a quantidade de nove (09) dissertações desenvolvidas na UEL que, em nossa compreensão, garante a esta instituição a vanguarda, a nível nacional, no desenvolvimento de dissertações abordando, no título, o tema da relação ao saber.

Se as dissertações produzidas na região Sudeste foram mais concentradas em programas de Pós-Graduação em Educação (no geral), nas dissertações produzidas na região Sudeste a concentração foi mais voltada para Programas de Pós-graduação ligados à Educação ou Ensino específico (e.g. Ciências e Matemática, Ambiental, Científico e Tecnológico). Sendo assim, 14 dissertações foram provenientes de programas de Pós-Graduação em Educação ou Ensino (específico) enquanto que, apenas seis (06), foram provenientes de mestrados em Educação (geral).

Quadro 10 – Dissertações por universidades e programas de Pós-Graduação – Região Nordeste

Região Nordeste		
Universidades	Dissertações por Universidades	Dissertações Por Programas
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	07	-Mestrado em Educação: 03 - Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática: 04
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	02	- Mestrado em Educação e Contemporaneidade: 01 - Mestrado em Psicologia: 01
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	01	-Mestrado em Ensino de Ciências: 01
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	01	-Mestrado em Educação: 01
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	01	-Mestrado em Educação Brasileira: 01
Universidade da Bahia (UNEB-campus VII)	01	-Mestrado de Educação em Pesquisa

Fonte: Apêndice B

No quadro 10, observamos a distribuição das 13 dissertações (referências) em oito (08) programas de Pós-Graduação inseridos, por sua vez, em seis (06) universidades do Nordeste. Destas seis (06) universidades, a UFS e a UFBA tiveram dissertações desenvolvidas em dois (02) programas distintos.

Os dados demonstram que o desenvolvimento de dissertações (abordando no título o tema relação ao saber) na UFS (considerando o Mestrado em Educação e o Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) supera as dissertações produzidas pelas demais cinco (05) universidades nordestinas. Essa quantidade de dissertações, em nossa compreensão, posiciona a UFS, juntamente com a UEL, na vanguarda desse tipo de produção. Vale ressaltar que, em nossa opinião, uma das principais razões desse protagonismo e destaque da UFS está ligada ao fato de o professor Bernard Charlot (um dos 'pais' da sistematização da noção de relação ao saber) estar fazendo parte, já há alguns anos, do quadro docente dessa instituição, como professor visitante.

Não encontramos referências de dissertações abordando o tema (no título) da relação ao saber nas universidades da região Centro Oeste. Na região Norte, identificamos uma referência respectiva ao desenvolvimento de uma (01) dissertação no Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da UFPA.

Apresentamos, na tabela a seguir, a distribuição das referências focando nos programas de pós-graduação.

Tabela 04. Distribuição por Programas de Pós-Graduação: dissertações

Programa de Pós-Graduação	Quantidade/ %	
Educação	30	54%
Educação/Ensino de...	23	42%
Psicologia	02	4%
Total	55	100%

Fonte: Apêndice B

Os dados da tabela 04 demonstram dois grandes grupos de Pós-graduação, no caso, os mestrados em Educação (no geral) nos quais foram desenvolvidas 54% das dissertações e os mestrados em Educação ou Ensino de... (Ciências, Matemática, Ambiental, Tecnológica e Científica) nos quais foram desenvolvidas 42% das dissertações que identificamos em referências.

Considerando estes últimos mestrados (Educação ou Ensino de...) como ligados ao campo educacional, assim como fizemos em relação à tabela 02 – respectiva à distribuição das teses por programas de Pós-graduação, podemos dizer que os dados confirmam a vocação da noção de relação ao saber como problemática fortemente ligada à Educação (no geral) e às questões ligadas à/ao Educação/Ensino/Didática das disciplinas específicas.

O fato de identificarmos dissertações de mestrado em programas de Pós-graduação em Psicologia, em nossa opinião, pode ser explicado pela própria origem da noção ter sido associada ao campo psicanalítico.

7.3 Território (3): Periódicos nacionais

Lembramos que, em nosso mapeamento, trabalhamos considerando, especificamente, os títulos dos artigos publicados. Nossa finalidade foi uma análise horizontal. Desse modo, optamos por não realizar uma análise particularmente

aprofundada nos artigos, que pode ser, em nossa compreensão, objeto de outras investigações.

Nesses termos, conseguimos identificar um total de 41 referências bibliográficas referentes a artigos publicados em periódicos nacionais. Organizamos esses trabalhos em listas bibliográficas tendo como orientação o ano de publicação (apêndice C). A partir dessa lista, analisamos as informações e organizamo-las a partir dos autores, dos periódicos e evolução da produção.

7.3.1 Dos autores

Analisando a questão da autoria dos 41 trabalhos publicados em periódicos, evidenciamos que quase metade, isto é, 20 dos trabalhos, são assinados por apenas um autor enquanto que os demais são assinados por mais de um autor. Dessa maneira, identificamos um total de 60 autores, os quais estão listados no quadro abaixo, por ordem alfabética.

Quadro 11 – Lista de autores (artigos em periódicos) em ordem alfabética

Autores por ordem alfabética			
1.	Ademir Donizete Caldeira	31.	Marcelo Alves Barros
2.	Alberto Eduardo Klein	32.	Márcia Maria Fusaro Pinto
3.	Alberto Villani	33.	Marcos Eduardo dos Santos
4.	Aline Cajé Bernardo	34.	Margareth Diniz
5.	Ana Lydia Bezerra Santiago	35.	Maria Celeste Reis Fernandes De Souza
6.	Bernard Charlot	36.	Maria Celina Peixoto Lima
7.	Bruno Gusmão Kanbach	37.	Maria Elisabeth Cestari
8.	Carla Cristina Pompeu	38.	Maria Gabriela Parenti Bicalho
9.	Carla Nunes Vieira Tavares	39.	Maria José Braga Viana
10.	Carlos Eduardo Laburú	40.	Mariana Guerreiro
11.	Cíntia Aparecida Bento Dos Santos	41.	Marinez Meneghello Passos
12.	Cláudia Moreno Zaniti	42.	Marli Eliza Dalmazo Afonso de André
13.	Constantin Xypas	43.	Mauro Betti
14.	Cristiane Mendes Netto	44.	Omar Schneider
15.	Dieb Messias	45.	Plínio Cavalcanti Moreira
16.	Edda Curi	46.	Régine Douady
17.	Elaine Rafaela Neves de Freitas	47.	Romina Van Den Heuvel
18.	Elza de Souza	48.	Rosane Santana Junckes
19.	Emias Oliveira da Costa	49.	Sandra Regina Soares
20.	Ferdinando Vinicius Domenes Zapparoli	50.	Sanny Silva da Rosa
21.	Francisco de Assis Moura	51.	Sergio de Mello Arruda
22.	Glauco dos Santos Ferreira da Silva	52.	Silvana Martins Melo

Continua

Continuação

Autores por ordem alfabética			
23.	Guilherme Trópia	53.	Simone Amorim Castro Kierffer Oliveira
24.	Isaquiél Macedo da Rosa	54.	Sirlei Ivo Zoccal
25.	Ivone Evangelista Cabral	55.	Soledad Vercellino
26.	Jacques Gauthier	56.	Tatiana Zuardi Ushinohama
27.	Jean-Yves Rochex	57.	Veleida Anahi da Silva
28.	José Geraldo Silveira Bueno	58.	Vilma Conceição da Silva
29.	Larissa Dias Feitosa	59.	Wanda Naves Cocco Salvadego
30.	Luiz Ricardo Ramalho de Almeida	60.	Zenólia Christina Campos Figueiredo

Fonte: Apêndice C

Organizamos, em seguida, um quadro no qual destacamos os artigos, aos quais, cada um dos autores está envolvido. A partir desse quadro, é possível identificar, também, os autores que tiveram mais de um artigo (cujo título faz menção à noção de relação ao saber) publicado em periódicos.

Quadro 12 – Referências por autor

Autor	Referências associadas	Qtd.
Maria Celeste Reis Fernandes De Souza	Reis Fernandes de Souza, Correa e Alvarenga (2006); Freitas, Bicalho, Reis Fernandes de Souza e Neto (2012); Bicalho e Reis Fernandes de Souza (2014)	03
Bernard Charlot	Charlot (1996); Charlot (2002);	02
Ana Lydia Bezerra Santiago	Santiago (2003); Santiago (2011)	02
Aline Cajé Bernardo	Bernardo (2007); Bernardo (2008)	02
Carlos Eduardo Laburú	Laburú, Barros e Kanbach (2007); Salvadego e Laburú (2009)	02
Sanny Silva da Rosa	Rosa (2010); Zoccal e Rosa (2010)	02
Maria Gabriela Parenti Bicalho	Freitas, Bicalho, Reis Fernandes de Souza e Neto (2012); Bicalho e Reis Fernandes de Souza (2014)	02
Veleida Anahi da Silva	Anahi da Silva (2008);	01
Régine Douady	Douady (1994)	01
Jacques Gauthier	Gauthier e Cabral (1995)	01
Ivone Evangelista Cabral	Gauthier e Cabral (1995)	01
Márcia Maria Fusaro Pinto	Pinto e Melo (2003)	01
Silvana Martins Melo	Pinto e Melo (2003)	01
Maria José Braga Viana	Viana (2003)	01
Zenólia Christina Campos Figueiredo	Figueiredo (2004)	01
Omar Schneider	Schneider e Bueno (2005)	01
José Geraldo Silveira Bueno	Schneider e Bueno (2005)	01
Dieb Messias	Dieb (2006)	01
Jean-Yves Rochex	Rochex (2006)	01
Wanda Naves Cocco Salvadego	Salvadego e Laburú (2009)	01
Marcelo Alves Barros	Laburú, Barros e Kanbach (2007)	01
Bruno Gusmão Kanbach	Laburú, Barros e Kanbach (2007)	01
Isaquiél Macedo da Rosa	Rosa e Cestari (2007)	01
Maria Elisabeth Cestari	Rosa e Cestari (2007)	01
Sandra Regina Soares	Soares (2008)	01
Maria Celina Peixoto Lima	Lima (2009)	01

Continua

Continuação

Autor	Referências associadas	Qtd.
Alberto Eduardo Klein	Klein, Arruda, Passos e Zapparoli (2010)	01
Sergio de Mello Arruda	Klein, Arruda, Passos e Zapparoli (2010)	01
Marinez Meneghello Passos	Klein, Arruda, Passos e Zapparoli (2010)	01
Ferdinando Vinicius Domenes Zapparoli	Klein, Arruda, Passos e Zapparoli (2010)	01
Simone Amorim Castro Kierffer Oliveira	Oliveira e Moreira (2010)	01
Plínio Cavalcanti Moreira	Oliveira e Moreira (2010)	01
Sirlei Ivo Zoccal	Zoccal e Rosa (2010)	01
Cíntia Aparecida Bento Dos Santos	Santos e Curi (2010)	01
Edda Curi	Santos e Curi (2010)	01
Carla Nunes Vieira Tavares	Tavares (2010)	01
Guilherme Trópia	Trópia e Caldeira (2011)	01
Ademir Donizete Caldeira	Trópia e Caldeira (2011)	01
Cláudia Moreno Zaniti	Zaniti, Souza e Santos (2011)	01
Elza de Souza	Zaniti, Souza e Santos (2011)	01
Marcos Eduardo dos Santos	Zaniti, Souza e Santos (2011)	01
Luiz Ricardo Ramalho de Almeida	Almeida (2012)	01
Elaine Rafaela Neves de Freitas	Freitas, Bicalho, Reis Fernandes de Souza e Netto (2012)	01
Cristiane Mendes Netto	Freitas, Bicalho, Reis Fernandes de Souza e Netto (2012)	01
Rosane Santana Junckes	Junckes e André (2012)	01
Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	Junckes e André (2012)	01
Glauco dos Santos Ferreira da Silva	Silva e Villani (2012)	01
Alberto Villani	Silva e Villani (2012)	01
Vilma Conceição da Silva	Conceição da Silva e Moura (2012)	01
Francisco de Assis Moura	Conceição da Silva e Moura (2012)	01
Emias Oliveira da Costa	Costa e Xypas (2013)	01
Constantin Xypas	Costa e Xypas (2013)	01
Margareth Diniz	Diniz (2013)	01
Larissa Dias Feitosa	Feitosa (2013)	01
Carla Cristina Pompeu	Pompeu (2013)	01
Mauro Betti	Betti e Ushinohama (2014)	01
Tatiana Zuardi Ushinohama	Betti e Ushinohama (2014)	01
Soledad Vercellino	Vercellino, Heuvel e Guerreiro (2014)	01
Romina Van Den Heuvel	Vercellino, Heuvel e Guerreiro (2014)	01
Mariana Guerreiro	Vercellino, Heuvel e Guerreiro (2014)	01

Fonte: Apêndice C

Como podemos observar no quadro 12, dos 60 autores identificados, apenas sete (07) assinam (como autor ou coautor) mais de um (01) artigo. Assim, Maria Celeste R. F. de Souza é coautora em três (03) trabalhos (REIS FERNANDES de SOUZA, CORREA e ALVARENGA, 2006; FREITAS, BICALHO, REIS FERNANDES de SOUZA e NETTO, 2012; BICALHO e REIS FERNANDES DE SOUZA, 2014); Bernard Charlot (CHARLOT, 1996; 2002), Ana Lydia B. Santiago (SANTIAGO, 2003; 2011) e Aline C. Bernardo (BERNARDO, 2007; 2008) são autores, cada qual, de dois (02) trabalhos; Carlos E. Laburú (LABURÚ, BARROS e KANBACH, 2007;

SALVADEGO e LABURÚ, 2009) e Maria Gabriela P. Bicalho (FREITAS, BICALHO, REIS FERNANDES de SOUZA e NETTO, 2012; BICALHO e REIS FERNANDES de SOUZA, 2014) são coautores em dois (02) trabalhos cada; Sanny S. da Rosa é autora de um (01) trabalho (ROSA, 2010) e coautora em outro (ZOCCAL e ROSA, 2010). Os demais autores assinam apenas um (01) trabalho (em autoria ou em coautoria).

7.3.2 Dos periódicos

Após apresentarmos dados sobre **quantos** artigos, **quantos** autores e **quem** são os autores, dando continuidade a nossa linha de mapeamento, focamos agora no **onde**, no sentido de em quais periódicos foram identificados os 41 artigos. No quadro 13, que segue, organizamos os dados referentes aos periódicos, à quantidade de artigos publicados (considerando aqueles cujos títulos fazem menção à relação ao saber) e as respectivas referências.

Quadro 13 – Periódicos, número de artigos e referências associadas

Periódicos		Nº de artigos	Referências
01	Revista Em Aberto	01	Douady (1994)
02	Revista Enfermagem	01	Gauthier e Cabral (1995)
03	Cadernos de Pesquisa	01	Charlot (1996)
04	Revista Perspectiva	01	Charlot (2002)
05	Revista Trabalho e Educação	02	Santiago (2003); Pinto e Melo (2003)
06	Revista Paidéia	01	Viana (2003)
07	Revista Movimento	02	Figueiredo (2004); Schneider e Bueno (2005)
08	Revista Educação em Debate	01	Dieb (2006)
09	Educação e Pesquisa	02	Rochex (2006); Bicalho e Reis Fernandes de Souza (2014)
10	Revista da Alfabetização Solidária	01	Reis Fernandes de Souza, Correa e Alvarenga (2006)
11	Interdisciplinar – Revista de Estudos em Língua e Literatura	01	Bernardo (2007)

Continua

Continuação

Periódicos		Nº de artigos	Referências
12	Revista Investigações em Ensino de Ciências	01	Lubarú, Barros e Kanbach (2007)
13	Online Brazilian Journal of Nursing	01	Rosa e Cestari (2007)
14	Revista de Educação Pública	01	Bernardo (2008)
15	Revista Brasileira de Educação	01	Anahi da Silva (2008)
16	Educação Unisinos	01	Soares (2008)
17	Estilos da Clínica	03	Lima (2009); Conceição da Silva e Moura (2011); Diniz (2013)
18	Revista Química Nova na Escola	01	Salvadego e Laburú (2009)
19	Zetetiké: Revista de Educação Matemática	02	Oliveira e Moreira (2010); Tavares (2010)
20	Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia	01	Klein et al. (2010)
21	Revista Científica e-curriculum	01	Rosa (2010)
22	REnCiMa – Revista de Ensino de Ciências e Matemática	01	Santos e Curi (2010)
23	Curinga	01	Santiago (2011)
24	Pesquisa em Pós-Graduação–série em Educação	02	Zoccal e Rosa (2010); Zanitti, Souza e Santo (2011)
25	Educação (PUC-RS)	01	Trópia e Caldeira (2011)
26	EJA em debate	01	Almeida (2012)
27	Revista Brasileira de Informática na Educação	01	Freitas et al. (2012)
28	Revista Diálogo Educacional	01	Junckes e André (2012)
29	Investigações em Ensino de Ciências	01	Silva e Villani (2012)
30	Revista Sodebras	01	Costa e Xypas (2013)
31	Revista Ensaio	01	Feitosa (2013)
32	Bolema	01	Pompeu (2013)
33	Pulsar	01	Betti e Ushinohama (2014)
34	Revista Psicopedagogia	01	Vercellino, Heuvel e Guerreiro (2014)

Fonte: Apêndice C

Como já foi citado acima, elaboramos uma lista bibliográfica contando com 41 referências de artigos publicados em periódicos. Analisando essa lista, foi possível identificar que os artigos estão distribuídos em 34 periódicos, conforme pode ser verificado no quadro 13.

Em seis (06) dos 34 periódicos há publicação de mais de um artigo. Na revista *Estilos da Clínica*, são três artigos. Os outros cinco periódicos – *Revista*

Trabalho e Educação; Revista Movimento; Zetetiké; Educação e Pesquisa; Pesquisa em Pós-Graduação – publicaram cada um, dois (02) artigos.

Nos demais 28 periódicos, identificamos apenas uma (01) publicação em cada. O fato de termos 41 artigos distribuídos em 34 periódicos permite-nos pontuar que essa distribuição é bastante dispersa. Em nossa compreensão, isso demonstra que não há nenhum periódico que se destaque como veículo frequente de publicações acerca do tema relação ao saber. Além disso, diferentemente do que verificamos na literatura científica francófona, constatamos que não houve nenhum *dossier* temático acerca do tema relação ao saber.

7.3.3 Da evolução dos artigos publicados no território 'periódicos'

Considerando a organização das publicações em periódicos por ano, conforme pode ser verificado no apêndice C, identificamos que a primeira publicação no território 'periódicos' de um artigo com título fazendo referência ao tema relação ao saber foi em 1994. Esse trabalho, de autoria de Régine Douady, corresponde a uma versão traduzida do artigo '*Ingénierie didactique et évolution du rapport au savoir*', publicado também em 1994 na revista *Repères IREM*²⁶⁹.

O quadro 14, que apresentamos a seguir, organiza os dados referentes às publicações por ano e agrupados por décadas, para que possamos ter uma ideia inicial da evolução da produção em periódicos.

Quadro 14 – Artigos publicados em periódicos por ano e agrupados por décadas

Artigos publicados na década de 1990		
Ano	Artigos	Qtd.
1994	Douady (1994)	01
1995	Gauthier e Cabral (1995)	01
1996	Charlot (1996)	01
Total de artigos publicados na década 1990		03

Continua

²⁶⁹ IREM - Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques;

Continuação		
Artigos publicados na década de 2000		
Ano	Artigos	Qtd.
2002	Charlot (2002)	01
2003	Pinto e Melo (2003); Viana (2003); Santiago (2003)	03
2004	Figueiredo (2004)	01
2005	Schneider e Bueno (2005)	01
2006	Dieb (2006); Rochex (2006); <i>Reis Fernandes de Souza, Correa e Alvarenga (2006)</i>	03
2007	Laburú, Barros e Kanbach (2007); Bernardo (2007); Rosa e Cestari (2007);	03
2008	Anahi da Silva (2008); Bernardo (2008); Soares (2008)	03
2009	Salvadego e Laburú (2009); Lima (2009);	02
Total de artigos publicados na década de 2000		17
Artigos publicados na década de 2010		
Ano	Artigos	Qtd.
2010	Klein et Al. (2010); Oliveira e Moreira (2010); Santos e Curi (2010); Tavares (2010); Rosa (2010); Zoccal e Rosa (2010);	06
2011	<i>Trópia e Caldeira (2011); Santiago (2011); Zanitti, Souza e Santos (2011)</i>	03
2012	Silva e Villani (2012); Conceição da Silva e Moura (2012); Freitas Et Al. (2012); Almeida (2012); Junckes e André (2012)	05
2013	Pompeu (2013); Feitosa (2013); Costa e Xypas (2013); <i>Diniz (2013);</i>	04
2014	Betti e Ushinohama (2014); Vercellino, Heuvel e Guerreiro (2014); Bicalho e Reis Fernandes de Souza (2014)	03
Total de artigos publicados na década de 2010		21
Total de artigos publicados em periódicos		41

Fonte: Apêndice C

Analisando o quadro acima, observa-se que, na década de 1990 (1990-1999), além de Douady (1994), foram publicados mais dois (02) artigos. Um (01) de Gauthier e Cabral (1995) e outro de Charlot (1996), sendo esse último também referente a uma versão traduzida do artigo '*Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue*', publicado em 1992 na revista *Sociétés contemporaines* (IRESKO-CNRS). Portanto, nessa década, identificamos três (03)

artigos publicados em periódicos. Na década de 2000 (2000-2009), identificamos 17 artigos publicados enquanto que no período de 2010 a 2015, identificamos mais 21 artigos publicados em periódicos.

Organizamos, também, os dados do quadro 14 em dois (02) gráficos (02 e 03) no qual tentamos dar mais visibilidade à produção por ano e por décadas.



Gráfico 02: Produção por ano
Fonte: Apêndice C

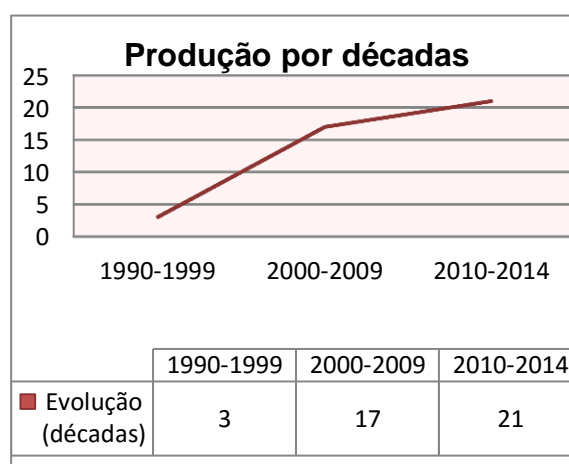


Gráfico 03: Produção por décadas
Fonte: Apêndice C

No gráfico 02, observamos que as publicações por ano não apresentam uma tendência de crescimento bem definida e que essa produção, de 1994 a 2014, tem um período de descontinuidade de 1997 a 2001. A partir de 2002, verifica-se que as publicações em periódicos apresentam certa regularidade. No gráfico 03, observamos que a evolução das publicações por década apresenta uma tendência de crescimento significativa.

Se considerarmos como referência os três (03) artigos publicados na década de 1990, o aumento desse tipo de publicação nos últimos 15 anos foi de 38 artigos. Isso representa, em termos percentuais, um aumento de 1667%. Dessa maneira, consideramos esse aumento na quantidade de artigos publicados em periódicos nos últimos 15 anos como bastante relevante.

Outro aspecto que se pode destacar é que já nos primeiro cinco anos da década de 2010 (21 artigos publicados de 2010 a 2014) foram publicados mais

artigos do que no período antecedente (17 artigos publicados de 1994 a 2009), sendo o ano de 2010 o que mais artigos foram publicados (total de seis artigos publicados em 2010).

7.4 Considerações gerais e síntese

Gostaríamos de reconhecer que nosso trabalho de pesquisa nos permitiu inventariar, mesmo que de maneira inicial, uma considerável quantidade de referências bibliográficas. Esse inventário pode e deve ser ampliado.

Aproveitamos, também, para destacarmos que esse capítulo, em linhas, é inspirado no trabalho pioneiro desenvolvido por Jacky Beillerot (BEILLEROT, 1987; BEILLEROT, et al., 1989b) que investigou o surgimento e propagação da expressão '*rapport au savoir*' na literatura científica francófona.

Esse autor sistematizou um conjunto de referências bibliográficas que foram repertoriadas em um período de duas décadas. Estamos compreendendo esse trabalho como um mapeamento no qual o foco foi a utilização da expressão '*rapport au savoir*'.

Em nossa análise, esse mapeamento permitiu que Beillerot et al. (1989b) situasse a relação ao saber como uma noção em formação, a qual ele e sua equipe a posicionaram como problemática de estudo e pesquisa numa perspectiva clínica/sócioclínica.

Atualmente, a relação ao saber é reconhecidamente uma noção, das mais importantes, inclusive, nos campos da Educação, Formação e Didáticas. Como discutimos nos capítulos anteriores, após o reconhecimento da relação ao saber como uma noção e das primeiras sistematizações teóricas, sucede-se uma fase de difusão, inicialmente no cenário francófono, mas que logo se universaliza por meio de sua utilização em outros países não francófonos, como o Brasil, por exemplo.

Nosso trabalho de investigação sobre a difusão da noção de relação ao saber no Brasil se deu a partir da pesquisa em trabalhos acadêmico-científicos cujos títulos

fizessem alguma menção ao tema 'relação ao saber'. No total, foram identificadas 241 referências. Em nossa compreensão, essa quantidade é bastante significativa.

Essas referências foram distribuídas e organizadas, como discutimos ao longo do capítulo em quatro territórios (Teses, Dissertações, Artigos publicados em periódicos e Artigos publicados em anais de eventos), conforme pode ser consultado nos apêndices A, B, C e D. No gráfico a seguir, apresentamos uma síntese das referências inventariadas por territórios mapeados.

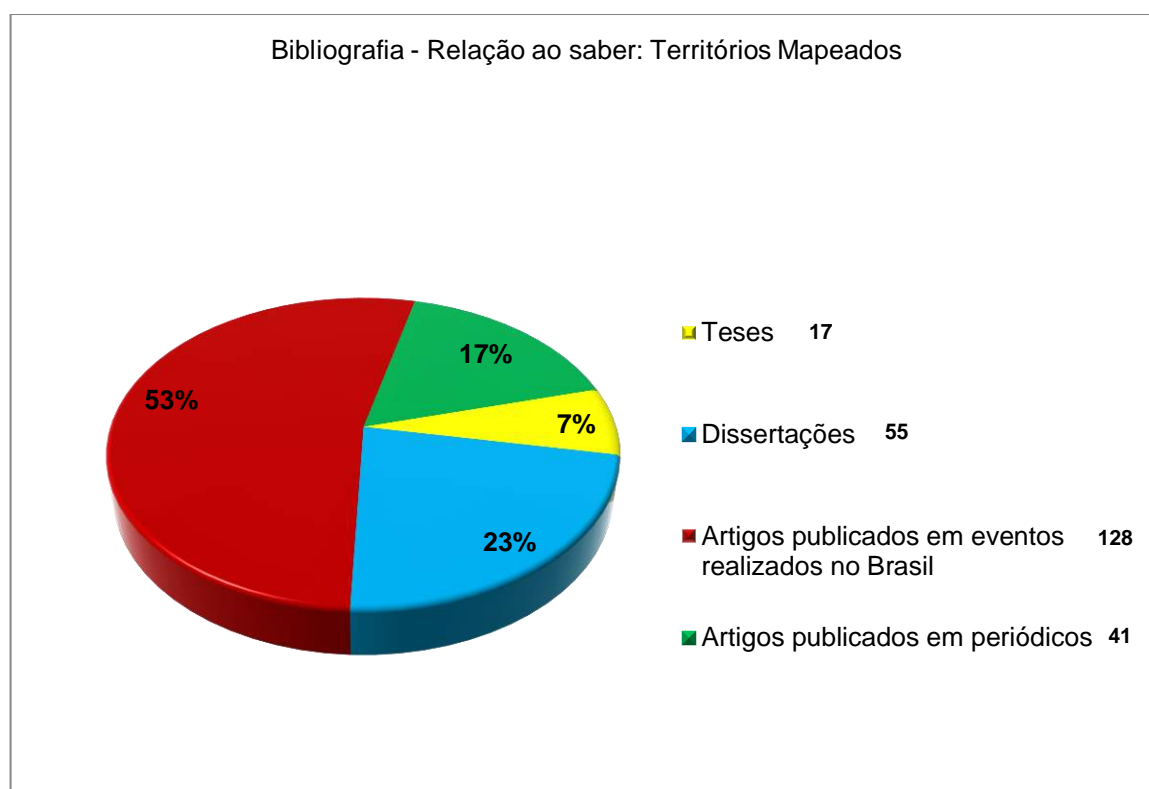


Gráfico 04: Síntese das referências por territórios mapeados
Fonte: Apêndices A, B, C e D

Analisando o gráfico, podemos verificar que 70% das referências identificadas são referentes a artigos publicados em anais de evento (mais da metade do total) e artigos publicados em periódicos (quase 1/4). Os outros 30% das referências são concernentes aos trabalhos acadêmicos na pós-graduação, sendo 23% dissertações e 7% teses. Na página seguinte, apresentamos o gráfico 05, no qual organizamos as referências em três períodos:

(1) 1990 a 1999;

(2) 2000 a 2009;

(3) 2010 a 2015.

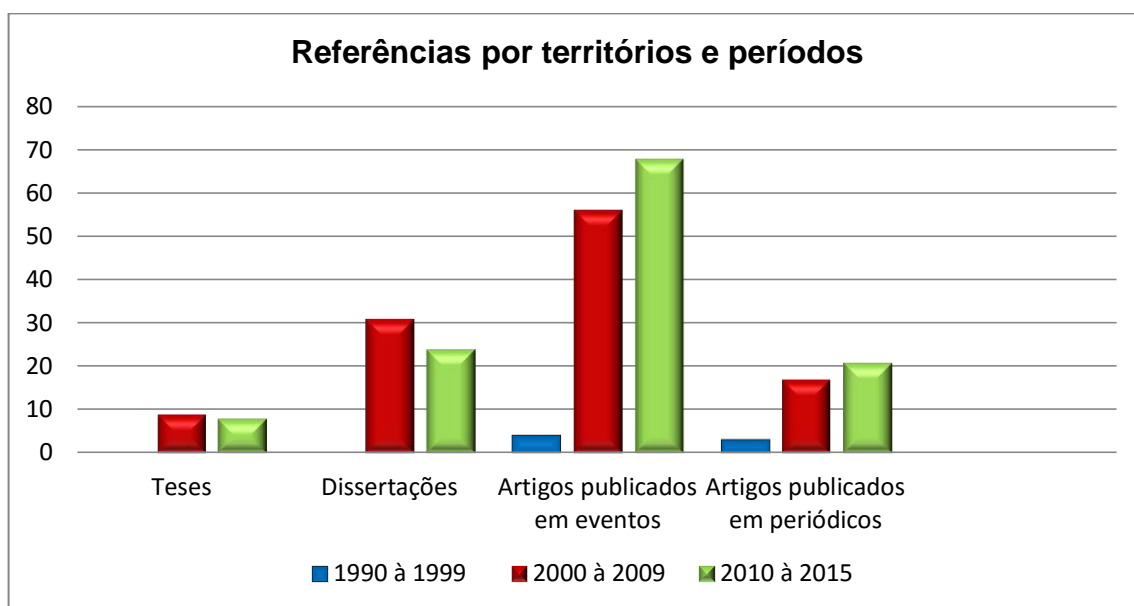


Gráfico 05: Referências por territórios e períodos
Fonte: Apêndices A, B, C e D

Examinando o gráfico 05, observa-se que no primeiro período (1990 a 1999) não foram identificadas referências acerca das teses e dissertações. Verificamos, também, que a quantidade de referências identificadas no terceiro período é um pouco menor que a quantidade identificada no segundo.

É importante levar em conta que o último período compreende apenas cinco (05) anos, isto é, metade dos anos dos demais períodos. Sendo assim, o cenário mais provável é que nos próximos cinco (05) anos a quantidade de referências respectivas às teses e dissertações, considerando um período de 2010 a 2019, supere a quantidade de referências dos períodos anteriores.

Já em relação às referências respectivas aos artigos publicados em periódicos e anais de eventos, mesmo o terceiro período (2010 a 2015), compreendendo apenas cinco (5) anos, verifica-se que a quantidade de referências já ultrapassou a quantidade identificada nos períodos anteriores.

Nosso trabalho de análise, em nossa compreensão, permitiu construir um mapa inicial do cenário da difusão da noção de relação ao saber no contexto da literatura científica brasileira.

Como um mapa, nossa pesquisa permitirá ter uma visão geral da produção científica nacional sobre o tema 'relação ao saber'. Desse modo, o pesquisador poderá identificar elementos que possibilitem que o mesmo desenvolva seu trabalho de maneira situada em um contexto mais geral.

Além disso, compreendemos que esse mapa pode possibilitar (ou facilitar), também, o desenvolvimento de redes colaborativas e, por conseguinte, de interlocuções entre os pesquisadores desse tema. Considerando esse contexto, avaliamos que a produção científica acerca da noção de relação ao saber poderá avançar não apenas em quantidade, mas, sobretudo, em qualidade.

CAPÍTULO 8
CENÁRIO ESPECÍFICO DAS REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS ACERCA DO ENSINO DE MATEMÁTICA

8. CENÁRIO ESPECÍFICO DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ACERCA DO ENSINO DE MATEMÁTICA

Nesse capítulo tentaremos construir elementos para compreensão do cenário específico das referências bibliográficas, portanto, da produção científica envolvendo a noção de relação ao saber e o contexto do ensino de Matemática. É importante ressaltar que estamos trabalhando a partir do mesmo *corpus* de referências bibliográficas inventariadas em nosso trabalho de pesquisa, conforme disponibilizamos integralmente nos apêndices A, B, C e D e que foi, no capítulo anterior, analisada de maneira mais global. Dessa maneira, esse recorte contextual das referências está disponibilizado no apêndice E.

Essa análise específica de um recorte daquilo que foi globalmente analisado no capítulo 7 se justifica em razão de nossa inserção em um programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática e de nossa trajetória acadêmica e profissional como professor e pesquisador vinculado ao campo da Educação Matemática. Nossa finalidade, portanto, é construir um mapa regional dessas referências conforme os quatro territórios já propostos no capítulo anterior.

8.1 Territórios (1): teses

Das 17 teses repertoriadas no anexo A e discutidas no capítulo anterior, 23%, isto é, quatro destas 17 teses são associadas ou fazem menção ao ensino de Matemática. As referências destas teses estão organizadas no apêndice E. O quadro 15, a seguir, apresenta os dados dos autores, ano e respectivos orientadores.

Quadro 15. Síntese das teses por autor, ano e orientador(a)

n.	Autor da tese	Ano	Orientador(a)
1.	Marcos Rogério Neves	2007	Alice H. Campos Pierson
2.	Vanessa Largo	2012	Sergio de Mello Arruda
3.	Vinícius Pazuch	2014	Maurício Rosa
4.	Itamar Miranda da Silva	2014	Tadeu Oliver Gonçalves

Fonte: apêndice E

Como podemos observar, três (03) das quatro (04) teses foram defendidas já na década de 2010. Apenas uma (01), a tese de Marcos Rogério Neves foi defendida antes, isto é, em 2007. Dessa maneira, no campo do ensino de Matemática, provavelmente, esta pode ter sido a primeira tese defendida.

8.1.1 Distribuição por regiões, universidades e programas de pós-graduação

As quatro (04) teses foram desenvolvidas em quatro (04) instituições diferentes, sendo duas (02) na região Sul (ULBRA e UEL), uma (01) na região Sudeste (UFSCAR) e uma na região Norte (UFPA). A tese de Marcos Rogério Neves foi desenvolvida no doutorado em Educação da UFSCAR. A tese de Vanessa Largo foi desenvolvida no doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática da UEL. Já a tese de Vinícius Pazuch foi desenvolvida no doutorado em Ensino de Ciências e Matemática da ULBRA e a de Itamar Miranda da Silva, por sua vez, no doutorado em Educação em Ciências e Matemática da UFPA. Como acabamos de relatar, apenas a tese de Marcos Rogério Neves foi desenvolvida em doutorado em Educação (no geral). Já as demais, foram desenvolvidas em programas de Ensino/Educação em Ciências e Matemáticas.

8.2 Territórios (2): dissertações

A lista elaborada no apêndice B dispõe de 55 referências respectivas a dissertações de mestrado. Destas 55, 31%, isto é, 17 das dissertações foram identificadas como ligadas ao ensino de Matemática. As referências destas dissertações estão organizadas no apêndice F. O quadro 16, a seguir, apresenta os dados dos autores, ano e respectivos orientadores.

Quadro 16. Dissertações por autor, ano e orientador(a)

n.	Autor da tese	Ano	Orientador(a)
1.	Ronaldo Nogueira Rodrigues	2001	Anna Franchi
2.	Denise da Silva Ribas Capuchinho	2002	Márcia Maria Fusaro Pinto

Continua

Continuação

n.	Autor da tese	Ano	Orientador(a)
3.	Silvana Martins Melo	2003	Marcia Maria Fusaro Pinto
4.	Magna Natália Marin Pires	2003	Carlos Roberto Vianna
5.	Alessandra Guizelini	2005	Sergio de Mello Arruda
6.	Francieli Cristina Agostineto Antunes	2007	Sergio de Mello Arruda
7.	Simone Amorim Castro Kiefer Oliveira	2009	Plinio Cavalcanti Moreira
8.	Denize da Silva Souza	2009	Bernard Charlot
9.	Carlos Alberto de Souza Cabello	2010	Tânia Maria Mendonça Campos
10.	Vilma Conceição da Silva	2010	Francisco de Assis Moura
11.	Carla Cristina Pompeu	2011	Vinício de Macedo Santos
12.	Cláudia Patrícia Silvério da Silva	2011	Claudia Roberta de Araújo Gomes
13.	Jamille Mineo Carvalho de Magalhães	2012	Jutta Cornelia Reuwsaat Justo
14.	Marcia Viviane Barbeta Manosso	2012	Carlos Roberto Vianna.
15.	Viviane Andrade de Oliveira Dantas	2014	Ana Maria Freitas Teixeira
16.	Hérica dos Santos Matos	2015	Veleida Anahi da Silva
17.	Juliana Pires da Silva	2015	Méricles Thadeu Moretti

Fonte: Apêndice F

A primeira dissertação que identificamos como ligada ao ensino de Matemática foi defendida em 2001 por Ronaldo Nogueira Rodrigues. Esse trabalho foi orientado pela profa. Dra. Anna Franchi. Ressaltamos que, com base nos dados de nossa investigação, a referida dissertação também foi identificada, no capítulo anterior, como a primeira dissertação sobre o tema relação ao saber produzida no Brasil.

Voltando ao quadro 16, é possível observar que, no período de 2001 a 2015, apenas nos anos de 2004, 2006, 2008, e 2013 não foram identificadas dissertações contendo no título menção à relação ao saber. Por outro lado, nos anos de 2003, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2015 foram identificadas duas (02) dissertações, em cada ano.

As 17 dissertações identificadas foram orientadas por 13 professores. Sendo assim, ressaltamos que três desses professores orientaram duas dissertações. O professor Carlos Roberto Vianna orientou Pires (2003) e Manosso (2013). A professora Márcia Maria Fusaro Pinto, por sua vez, orientou Capuchinho (2002) e Melo (2003). Já o professor Sergio de Mello Arruda orientou Guizelini (2005) e Antunes (2007).

8.2.1 Distribuição por regiões, universidades e programas de pós-graduação

Analisando as referências respectivas às 17 dissertações de mestrado ligadas ao ensino de Matemática, identificamos que sete (07) foram produzidas em universidades da região Sudeste; seis (06) em universidades da região Sul e quatro (04) em universidades da região Nordeste. Dessa maneira, ressaltamos que não foi possível identificar, em nossa investigação, nenhuma dissertação (contendo no título menção ao tema relação ao saber e sendo ligada ao ensino de Matemática) nas regiões Norte e Centro-Oeste.

Assim, na região Sudeste, três (03) das sete (07) dissertações identificadas, no apêndice F, foram desenvolvidas na UFMG (CAPUCHINHO, 2002; MELO, 2003; OLIVEIRA, 2009). As outras quatro (04) dissertações da região Sudeste foram desenvolvidas na PUC-SP (NOGUEIRA, 2001), UNIBAN (CABELLO, 2010), UFOP (CONCEIÇÃO DA SILVA, 2010) e USP (POMPEU, 2011). Na região Sul, das seis (06) dissertações identificadas, duas (02) foram desenvolvidas na UFPR (PIRES, 2003; MANOSSO, 2012), duas (02) na UEL (GUIZELINI, 2005; ANTUNES, 2007), uma (01) na ULBRA (MAGALHÃES, 2012) e uma (01) na UFSC (PIRES DA SILVA, 2015). Na região Nordeste, identificamos três (03) na UFS (SOUZA, 2009; DANTAS, 2014; MATOS, 2015) e uma (01) na UFRPE (SILVÉRIO DA SILVA, 2011).

Analisando a distribuição das dissertações por programas de Pós-graduação, verificamos que todas foram desenvolvidas em cursos de mestrados em Educação (no geral) ou em Educação/Ensino de Ciências e/ou Matemática, Científica e Tecnológica. De maneira mais específica, foram seis (06) dissertações em mestrados em Educação (CAPUCHINHO, 2002; MELO, 2003; PIRES, 2003; SOUZA, 2009; OLIVEIRA, 2009; POMPEU, 2011), três (03) em mestrados em Educação Matemática (NOGUEIRA, 2001; CABELLO, 2010; SILVA, 2010), sete (07) em mestrados em Educação/Ensino de Ciências e/ Matemática (GUIZELINI, 2005; ANTUNES, 2007; SILVÉRIO da SILVA, 2011; MAGALHÃES, 2012; MANOSSO, 2012, DANTAS, 2014; MATOS, 2015), uma (01) em mestrado em Educação Científica e Tecnológica (PIRES DA SILVA, 2015).

8.3 Território (3): Periódicos nacionais

Das 41 referências bibliográficas referentes a artigos publicados em periódicos nacionais que repertoriamos no apêndice C, identificamos que 17%, isto é, sete (07) artigos, apresentam ligação com o ensino de Matemática. Organizamos as respectivas referências no apêndice G. A partir dessa lista, analisamos as informações de modo a organizá-las, evidenciando os autores e os periódicos nos quais os artigos foram publicados.

8.3.1 Dos autores

Analisando a questão da autoria, verificamos que três (03) dos sete (07) artigos são assinados por apenas um autor (DOUADY, 1994; ANAHI DA SILVA, 2008; POMPEU, 2013) e quatro (04) por um autor e coautor (PINTO e MELO, 2003; OLIVEIRA e MOREIRA, 2010; SANTOS e CURI, 2010; CONCEIÇÃO DA SILVA e MOURA, 2012).

Nesse sentido, temos 11 autores associados aos sete (07) artigos. É interessante pontuar a correlação desses trabalhos com autores e orientadores de dissertações. Desse modo, destacamos que os trabalhos de Oliveira e Moreira (2010), Conceição da Silva e Moura (2012) e Pinto e Melo (2003) parecem ter ligação com as dissertações desenvolvidas no mestrado. Simone Amorim Castro Kiefer Oliveira foi orientada por Plínio Cavalcanti Moreira, Vilma Conceição da Silva foi orientada por Francisco de Assis Moura e Silvana Martins Melo foi orientada por Marcia Maria Fusaro Pinto.

8.3.2 Dos periódicos

Assim como no capítulo 7, consideramos importante situar onde os artigos foram publicados. Organizamos no quadro 17, a seguir, as informações sobre os periódicos identificados e as respectivas publicações.

Quadro 17. Periódicos, ano e artigo publicado

Periódicos	Ano	Artigos publicados (referência)
Em Aberto	1994	Douady (1994)
Revista Trabalho e Educação	2003	Pinto e Melo (2003)
Revista Brasileira de Educação	2008	Anahi da Silva (2008)
Zetetiké	2010	Oliveira e Moreira (2010)
REnCiMa	2010	Santos e Curi (2010)
Estilos da Clínica	2012	Conceição da Silva e Moura (2012)
Bolema	2013	Pompeu (2013)

Fonte: apêndice G

Conforme pode ser visualizado no quadro acima, cada artigo foi publicado em um periódico diferente. Analisando os sete (07) periódicos nos quais foram identificados artigos publicados contendo no título menção à relação ao saber e estando ligado ao ensino de Matemática, verificamos que três (03) são referentes ao campo da Educação (Em Aberto; Revista Trabalho e Educação; Revista Brasileira de Educação), dois (02) são respectivos ao campo da Educação Matemática (Zetetiké; Bolema), um (01) é respectivo ao campo do Ensino de Ciências e Matemática (REnCiMA) e um (01) ao campo da Psicanálise (Estilos da Clínica).

8.4 Considerações gerais e síntese

Conforme abordamos no capítulo 7, nossa investigação permitiu constituir um conjunto de 241 referências que foram inventariadas nos apêndices A, B, C e D.

O que acabamos de analisar, nesse 8º capítulo, trata-se de um recorte específico, no qual consideramos as referências ligadas ao ensino de Matemática. Sendo assim, constituímos um subconjunto de 68 referências que foram inventariadas nos apêndices E, F, G e H.

Isto posto, podemos dizer que esse subconjunto de 68 referências representa 28% do conjunto de 241 referências. Em nossa avaliação, isso corresponde a uma parte bastante representativa do conjunto. Desse modo, compreendemos que o ensino de Matemática tem sido um contexto importante na produção científica brasileira referente à noção de relação ao saber. Por outro lado, podemos dizer também que esta noção tem despertado interesse para as pesquisas acerca do ensino de Matemática.

Levando isso em consideração, acreditamos que o que abordamos nesse capítulo apresenta elementos de um cenário específico que pode ser relevante para os pesquisadores relacionados ao ensino de Matemática, ou melhor, aos educadores matemáticos que se interessarem pela utilização da noção de relação ao saber em seus estudos.

REFERÊNCIAS (PARTE 2)

BEILLEROT, Jacky; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; BOUILLET, Alain; MOSCONI, Nicole; OBERTELLI, Patrick. *Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques*. Bégédis: Editions Universitaires, 1989.

_____; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; BOUILLET, Alain; MOSCONI, Nicole; OBERTELLI, Patrick. Le Rapport au savoir: Bibliographies Raisonnés. Em: *Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques*. Bégédis: Editions Universitaires, 1989b.

BERNARD, Marie-Claude; SAVARD, Annie; BEAUCHER, Chantale. *Le rapport aux savoirs: une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. Québec : Livres en ligne du CRIRES, 2014. Disponível em: <http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf>.

BIEMBENGUT, Maria Salett. Mapeamento como princípio metodológico para a pesquisa educacional. In: MACHADO, Nílson José; DA CUNHA, Marisa Ortegoza. *Linguagem, conhecimento, ação: ensaios de epistemologia e didática*. Escrituras Editora, 2003. Disponível em: <<http://nilsonjosemachado.net/lca18.pdf>>.

_____. *Mapeamento na pesquisa educacional*. Ciência Moderna, 2008.

CHABCHOUB, Ahmed (Org). *Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences*. Tunis: Faculté des Sciences de Sfax, École Nationale des Ingénieurs de Sfax et Association Tunisienne de Recherches Didactiques, 2000.

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

_____. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, p. 15-31, 2001.

CHEVALLARD, Yves. Savoirs et rapport(s) au(x) savoir(s). Compte rendu d'un atelier animé dans le cadre d'une *journée* de formation des formateurs de l'IUFM d'Aix-Marseille. 2003. Disponível em: <[http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Savoirs et rapports aux savoirs.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Savoirs_et_rapports_aux_savoirs.pdf)>.

FAVREAU, Cécile. *Approche psycho-développementale de la diversité des pratiques tutorales dans les petites entreprises: influence du rapport au savoir sur l'activité des artisans maîtres d'apprentissage*. Tese de Doutorado. Université Toulouse le Mirail-Toulouse II, 2013. Disponível em: <<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00989934/document>>.

Rapport au savoir. In: *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. 6 nov 2014. Disponible em: <https://fr.wikipedia.org/wiki/Rapport_au_savoir>.

RINAUDO, Jean-Luc. Sur l'emploi de la notion rapport au savoir. *Perspectives documentaires en éducation*, n. 55-56, 2002. pp. 93-96. Disponible em: <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP055-9.pdf>>.

VENTURINE, Patrice. *Biblio: rapport au savoir*. Date enregistrement: 05/08/2009 16:09:00. Page 1 sur 7. Disponible em: <<http://patrice.venturini.free.fr/Biblio%20Rapport%20au%20savoir.pdf>>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Introdução

Em razão da natureza de nossa tese, da densidade das questões abordadas e da experiência vivenciada no doutoramento, optamos por desenvolver as considerações finais em três momentos distintos.

O primeiro momento poderia ser intitulado como ‘a experiência vivenciada no doutoramento e as mudanças em minha relação ao saber’. No entanto, optamos por sintetizar como ‘Da minha relação ao saber: reflexões’. Nesse relato, problematizamos a questão da *relação à noção de relação ao saber* de um ponto de vista pessoal – ou, em outras palavras, minha relação ao saber (noção de relação ao saber).

Justificamos a pertinência desse relato como parte final da tese em razão dos elementos que serão colocados em evidência que, em nossa opinião, contribuirão para contextualizar, por um lado, a reorientação do nosso projeto inicial e, por outro lado, apresentar elementos contextualizados de uma das maneiras nas quais a noção pode ser utilizada.

No segundo momento, ensaiamos acerca de uma *ontologia* respectiva à noção de relação ao saber. Esse ensaio tenta estabelecer elementos para a construção de uma estrutura problematizando a noção de relação ao saber no contexto de sua trajetória na literatura científica. É importante ressaltar que essa estrutura emerge de maneira transversal ao que foi desenvolvido nas partes 1 e 2 e pode ser compreendida, de certo modo, como um fio condutor que unifica uma lógica da tese.

Para finalizar, apresentamos uma síntese de escrita livre acompanhada das remarcações das principais contribuições que avaliamos ser possíveis a partir do desenvolvimento de nossa tese.

Da minha relação ao saber: reflexões

A obra que tinha o dever de trazer a imortalidade recebeu agora o direito de matar, de ser assassina do seu autor. (...) o sujeito que escreve despista todos os signos de sua individualidade particular; a marca do escritor não é mais do que a singularidade da sua

ausência; é preciso que ele faça o papel de morto no jogo da escrita (FOUCAULT, 2009, p.269 apud TAVARES, 2014)

Acredito²⁷⁰ que posso dizer que essa tese é parte de mim, assim como eu sou parte dela. Nesse sentido, a aproximação da conclusão dessa importante etapa de minha vida acadêmica conduziu-me a refletir sobre o processo vivenciado no doutoramento e, especialmente, na escrita da tese.

O envolvimento no estudo acerca da noção de relação ao saber assumiu uma posição emblemática em minha trajetória, que me conduz a algumas reflexões subjetivas sobre minha própria relação ao saber.

Afinal, como essa noção tornou-se objeto central de meu interesse na posição de doutorando? Como se deu o processo da constituição do meu 'eu' pesquisador a partir da relação (ou relações) que estabeleci com a noção de relação ao saber? Como minha história é tocada pelo estudo da noção de relação ao saber e como minha relação ao saber foi modificada? O que mudou, com o doutoramento e, particularmente, com a escrita da tese? Como me vejo nesse processo?

Assim sendo, surgiu em mim a necessidade de dar forma escrita a essas reflexões pessoais, obviamente, sem a pretensão de esgotar todos esses questionamentos.

Num primeiro momento, fui guiado apenas pela intenção de situar, na introdução dessa tese, o estudo da noção de relação ao saber em minha trajetória acadêmica e assim contextualizar essa noção como objeto de pesquisa que constitui, centralmente, nossa problemática de investigação. Não obstante, quando concluí certa feita, não me senti satisfeito. Essa escrita estava árida de mim mesmo e isso me incomodou.

Ao refletir sobre as possíveis razões desse incômodo, lembrei-me da ideia inicial que eu tinha sobre a noção de relação ao saber e a sensação de estar perdido em um labirinto enfrentando uma quimera²⁷¹ ao principiar os estudos mais específicos sobre a questão da relação ao saber. Essa situação desencadeou uma

²⁷⁰ Nesse capítulo, por se tratar de um estilo de escrita de características autobiográficas, opto por escrever em primeira pessoa.

²⁷¹ Metáfora referente à natureza multidisciplinar da noção de relação ao saber. Ver ilustração no anexo 03.

profunda mudança na problemática da tese, de tal maneira que a noção de relação ao saber passou a ser o objeto central.

Compreendo que se instaura uma nova relação com a noção de relação ao saber, que envolve um processo de objetivação e subjetivação. Ao objetivar a noção de relação ao saber como objeto do saber com o qual estabeleço relações na experiência do doutoramento e escrita da tese, estarei me constituindo subjetivamente. Essa condição talvez seja próxima do que Charlot (2005) relata ao apontar a correlação entre a constituição do objeto de saber objetivado com o sujeito epistêmico²⁷².

Sendo assim, a escrita não poderia ser um simples relato historicizando o contato com essa noção. Assumi, portanto, que essa escrita deveria considerar também elementos subjetivos (psíquico-afetivos) referentes à experiência vivenciada na caminhada. Deste modo, essa escrita extrapolaria os contornos de uma simples contextualização – que faria sentido no corpo de uma introdução de tese.

A partir dessa conjuntura, optei por reconstruir essa escrita no contexto das considerações finais da tese. Assim, como “toda pesquisa é auto pertinente sobre o plano inconsciente” (LANGLOIS, 1998, p. 41)²⁷³, acredito que esse capítulo é auto pertinente não apenas no plano inconsciente de seu autor, mas também no plano teórico que envolve a problemática da relação ao saber.

Uma escrita de si, uma autobiografia...

A tentativa de colocar em palavras a experiência que vivenciei, no contexto particular do doutoramento e do processo de escrita da tese, reconheço que poderei estar enveredando, inevitavelmente, terrenos pouco conhecidos por mim, como, por exemplo, a escrita de si (Michel Foucault) ou autobiografia (Philippe Lejeune).

²⁷² O sujeito como puro sujeito de saber. Conforme Charlot (2005), esse sujeito não é dado, mas sim construído e conquistado.

²⁷³ A autora atribui essa citação a Georges Devereux.

Mesmo sem gozar da segurança teórica e metodológica da topologia desses terrenos, ou desses termos, resolvi realizar uma escrita que permitisse uma reflexão autoanalítica inspirada nos trabalhos de Hatchuel (1998)²⁷⁴ e Langlois (1998)²⁷⁵.

Hatchuel (ibid), a partir de um olhar clínico em relação ao seu doutoramento, analisou os movimentos psíquicos ao longo de seu caminho percorrido. Dessa maneira, considerou a experiência vivenciada como um processo de elaboração pessoal e de produção de saber.

Langlois (ibid), por sua vez, focou sua escrita na experiência vivenciada na elaboração da tese. Conforme a autora, o movimento entre o sujeito e o objeto de pesquisa, bem como os procedimentos de trabalho sobre esse objeto, conduzem processos de transformação do sujeito. Assim, essas particularidades, entre outras, fazem com que “o trabalho de tese possa então ser considerado como um momento particular de história de vida” (LANGLOIS, idib, p. 42, tradução nossa).

Em nosso caso, comungamos em nossa escrita tanto da compreensão do doutorado como processo de elaboração pessoal e de produção de saber²⁷⁶, quanto da escrita da tese como um momento particular de história de vida²⁷⁷.

A escrita desse ensaio autobiográfico traça, em algumas linhas, uma pequena parte da história de um sujeito singular em formação, na posição de estudante – doutorando – com vistas a tornar-se pesquisador. Esse devir do doutoramento marca uma passagem da *potência* ao *ato* permeada pelo significado que se tem o fato de se fazer um doutorado.

Obviamente, essa escrita tem um estilo mais livre e pessoal do que os capítulos componentes dessa tese. No entanto, não nos despimos de nos guiar por uma intencionalidade de análise. Tal intencionalidade modela a escrita buscando articular, num mesmo plano, elementos psíquicos percebidos ao longo do processo e elementos teóricos inerentes à problemática da relação ao saber.

²⁷⁴ *Le doctorat clinique: élaboration personnelle et production de savoir*. A autora escreve sobre sua experiência no doutorado como um processo de elaboração pessoal e produção de saber;

²⁷⁵ *La thèse, un moment d'histoire de vie*. Essa autora, por sua vez, foca sua escrita sobre a experiência da tese como um momento de história de vida.

²⁷⁶ Cf. Hatchuel (1998)

²⁷⁷ Cf. Langlois (1998)

Compreendemos que esta atividade de escrita, advinda do caminho percorrido no doutorado e da experiência pessoal, pode ser considerada como inserida nos contextos que a noção de relação ao saber recobre. Justificamos esse posicionamento em razão de percebermos que o construto de nossa escrita terá sido marcado por nossa relação à noção de relação ao saber. De fato, a referência à noção de relação ao saber é dupla.

A escrita, por um lado, analisa aspectos de minha relação ao saber. Por outro lado, essa relação ao saber tem como objeto do saber a própria noção. Em outras palavras, caracteriza-se como uma tentativa de construir um ensaio evidenciando aspectos situados da minha relação ao saber – circunscrita na relação do pesquisador com o seu objeto de pesquisa (noção de relação ao saber). Portanto, estamos considerando – de certo ponto de vista – esse ato de escrita como uma possível modalidade de investigação da relação ao saber.

A experiência vivenciada no doutorado e a relação ao saber

Sobre o sentido da escrita que ensaio nessa ocasião, compreendo-a como um relato analítico da experiência vivenciada no doutoramento e escrita da tese. A experiência vivenciada, por sua vez, pode ser considerada como um processo de elaboração pessoal e de produção de saber em um momento particular de história de vida²⁷⁸.

Nesse contexto, quem é o doutorando, senão um sujeito confrontado com a necessidade de saber e aprender? Mas, sobretudo, sujeito constituído por um desejo de saber e aprender. Dessa maneira, um sujeito imbricado em relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo, experienciando um processo especial de criação de saber sobre si e sobre o real. Logo, um sujeito construindo, modificando e vivendo uma relação ao saber e por ela sendo constituído como pesquisador.

Um sujeito que percorreu um caminho como doutorando em processo constante de elaboração pessoal e de produção de saber (HATCHUEL, 1998). Um sujeito que viveu um momento particular de história de vida marcado por processos

²⁷⁸ Como discutido anteriormente em conformidade com Hatchuel (1998) e Langlois (1998).

de transformações no trabalho de escrita da tese, evoluindo a partir dos novos saberes construídos em razão dos estudos sobre o objeto de pesquisa (LANGLOIS, 1998). Nessa ocasião, é assim que me defino como sujeito.

As considerações desenvolvidas no segundo parágrafo precedente contextualizam, ao menos de maneira genérica, duas das definições²⁷⁹ propostas pelos principais pesquisadores que se interessaram em sistematizar a noção de relação ao saber. Jacky Beillerot destaca a relação ao saber como um “processo criador de saber, no qual um sujeito integra todos os saberes disponíveis e possíveis do tempo” (BEILLEROT, 1989, p. 189, tradução nossa). Bernard Charlot, por sua vez, define a relação ao saber como “relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2000, p. 80).

Assumimos na escrita desse relato, um discurso que contextualiza a utilização da noção de relação ao saber, por um lado, e é contextualizado por essa mesma noção. Esse discurso, por sua vez, é produto de todo um processo de estudo e pesquisa, mas também de uma posição de assumir como construção epistemológica, a relação pessoal entre o pesquisador e o que se está sendo pesquisado²⁸⁰, de um ponto de vista da relação consigo mesmo²⁸¹.

Esse discurso é processo de elaboração e produção de saber²⁸² e, portanto, trata-se da relação ao saber como necessidade de analisar minha situação, minha posição e minha história para atribuir-lhe meu próprio sentido²⁸³.

Assim, compreendo que a noção de relação ao saber está em evidência de maneira especial, sendo utilizada como referência que guia nossa reflexão e análise

²⁷⁹ Dentre várias outras.

²⁸⁰ Como discute Langlois (1998); Conforme já mencionado na introdução da tese sobre os aspectos epistemológicos e metodológicos, uma das observações do ponto de vista da bricolagem sobre o ato de pesquisa rigorosa é justamente “apreciar o relacionamento entre pesquisador e o que está sendo pesquisado” (KINCHELOE e BERRY, p.102).

²⁸¹ Desse modo, trata-se da questão da relação ao saber (cf. CHARLOT, 2000)

²⁸² Como discute Langlois (1998).

²⁸³ Parafrazeando Beillerot (1989, p. 189) – “Le ‘rapport au savoir’, pour un sujet (individuel ou collectif) tient à la nécessité d’analyser sa situation, sa position, sa pratique et son histoire pour lui donner son propre sens”.

acerca da experiência vivenciada no doutoramento e no processo de escrita de tese. Está no ponto de partida e no cerne do processo percorrido.

Da 'minha' relação inicial ao objeto 'relação ao saber'²⁸⁴

Essa *tese* tem histórias! Dentre tantas, permito-me centralizar um pouco da que contextualiza um sujeito em vias de constituição acadêmica – *persona academicus*.

Antes de tudo, um sujeito biológico que tem uma história singular de incompletudes e é rodeado de outras tantas incompletudes num mundo cultural – de normas e de significantes já construídos, porém, em constante processo de reconstrução e reconfiguração. Assim, um sujeito enclausurado num recipiente e num ambiente forjados de incompletudes.

Nessa singularidade de incompletudes, um sujeito psíquico, marcado por um intrínseco desejo de saber – desejo quase sempre não consciente. Mas também um sujeito relacional e social – que se relaciona com o mundo, consigo mesmo e com os outros. E nesse processo de se relacionar com um *mundo*, como condição antropológica de hominização, um sujeito que se significa em múltiplas instituições, não obstante, um sujeito que carrega em si o plural no singular e o singular no plural.

Nesse processo de significação em instituições, um sujeito que necessita se 'sujeitar' à instituição – isto é, aos seus valores, normas, práxis, ideologias, etc. Um sujeito que se relaciona a partir de restrições da respectiva instituição em que se sujeita.

O que aparece – ou melhor, emerge – desse breve relato é o substrato fenomenológico de um sujeito que necessita, em sua incompletude, se constituir de maneira relacional com o saber e com os saberes. Relação a um saber que não se sabe traduzida ou contextualizada pelo desejo de saber; Relação com o saber como

²⁸⁴ Nessa seção, ao escrever sobre a minha relação inicial à noção de relação ao saber, contextualizarei, a meu modo de compreensão, algumas ideias inseridas no contexto das principais abordagens da noção de relação ao saber sem, contudo, fazer referências explícitas.

relação de sentido e, então, de valor; Relações com os objetos de saber mediados ou significados e conformados em instituições.

A questão do saber, assim como da relação ao saber, pode ser considerada como central na saga do homem no processo de hominização. E essa relação ao saber, como problemática para compreensão do sujeito, em especial, em situações de ensino e aprendizagem, coloca em jogo, inevitavelmente, múltiplas faces do sujeito e do saber. Desse modo, tal relação ao saber pode ser a partir de uma disposição íntima e psíquica, condicionada ao cultural e social e sujeitada aos processos e práxis das instituições. Enfim, um emaranhado de complexidades.

É nesse contexto que pretendo relatar, de maneira descritiva, um pouco do cenário pessoal e institucional que permeou a minha relação ao objeto do saber (referente à noção de relação ao saber).

A minha relação pessoal com a noção de relação ao saber pode ser descrita em três fases que acompanham minha trajetória acadêmica na pós-graduação. Na **primeira fase**, o contato com a noção surge enquanto participo, como estudante, de um curso de especialização²⁸⁵, em uma disciplina (Tópicos especiais) ministrada pelo professor Dr. Marcelo Câmara dos Santos.

Em seguida, enquanto aluno do Mestrado²⁸⁶ em Ensino de Ciências-UFRPE, em três ocasiões. A primeira ocasião foi como membro do 'Grupo de Pesquisa Fenômenos Didáticos na Classe de Matemática' – coordenado pelo professor Marcelo, acima citado. A segunda como estudante na disciplina 'Construtos Atuais dos Fenômenos Didáticos' (Mestrado/Doutorado – Educação – UFPE), também ministrada pelo professor Marcelo Câmara. A terceira ocasião, por sua vez, foi na disciplina 'Perspectivas Teóricas e de Pesquisa em Fenômenos Didáticos' (Mestrado – Ensino de Ciências – UFRPE), ministrada pela professora Dra. Anna Paula de Avellar Brito Lima.

Nesses contextos, os discursos sobre a relação ao saber podem ser compreendidos, considerando a perspectiva da Teoria Antropológica do Didático, como uma noção constituinte de um objeto (CHEVALLARD, 2003). Nesse sentido, podemos dizer que a noção de relação ao saber não foi ensinada oficialmente como

²⁸⁵ Durante o período de 2002 a 2004;

²⁸⁶ Durante o período de 2006 a 2008;

objeto institucional dessas disciplinas. No entanto, essa noção era evocada no quadro de estudo do sistema didático²⁸⁷ modelizado pelo triângulo das situações didáticas²⁸⁸. Assim, o objeto seria o sistema didático e a noção de relação ao saber seria parte constitutiva desse objeto. Contudo, para melhor discutir minha relação à noção de relação ao saber, recorrerei ao recurso de definir, também, os discursos nos quais essa noção era enunciada como um objeto dessas instituições.

Nessa primeira fase, destaco minha posição de sujeito nas instituições. O saber (noção de relação ao saber) foi, para mim, objeto de instituições por meio de relações de ensino-aprendizagem, da qual assumi uma posição de estudante nessas instituições (disciplinas e grupo de pesquisa).

Como produto dessa relação, o conhecimento apreendido foi contextual ao Triângulo Didático como modelo do campo da Didática da Matemática *francesa*. Nesse sentido, compreendo que o conhecimento construído pode ser considerado como uma concepção local.

Dessa concepção local, os principais elementos são inerentes à representação da relação ao saber como dois dos segmentos entre os polos constitutivos do triângulo didático, acrescentados de alguns elementos novos de interpretação.

Nessa perspectiva, os vértices do triângulo didático são o saber, o professor e o aluno, compreendidos, respectivamente, como polo epistemológico, polo pedagógico e polo psicológico. Esses polos estão associados por relações: relação do professor ao saber (a relação estabelecida entre os polos pedagógico e epistemológico); relação do aluno ao saber (relação estabelecida entre os polos psicológico e epistemológico); relação pedagógica (relação estabelecida entre os polos pedagógico e psicológico).

No que diz respeito à relação do professor ao saber, do ponto de vista das discussões da Didática da Matemática, destacava-se a condição do professor no seu papel de *ensinante* no processo de transposição didática interna. Da relação do

²⁸⁷ Para mais informações sobre essa modelização do sistema didático, ver o capítulo 1 da tese de Anna Paula Avelar Brito Lima disponível em: http://repositorio.ufpe.br:8080/bitstream/handle/123456789/3811/arquivo253_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

²⁸⁸ Ver ilustração no anexo 05.

aluno ao saber, destacava-se a sua posição na qualidade de *aprendente* de um saber que, em tese, espera-se ser novo para ele e que, ao final do processo de ensino, torne-se velho.

O funcionamento do sistema didático se dá a partir do momento em que o saber a ser ensinado é colocado em jogo, situando-se os papéis dos sujeitos da relação didática e suas respectivas relações a este saber. Nesse contexto, estabelecem-se fenômenos como a Transposição Didática Interna e o Contrato Didático que colocam em ênfase duas outras ideias. A de assimetria entre professor e aluno, a partir de suas relações ao saber, por um lado, e a de obsolescência do saber, a partir da dinâmica “*novo-velho*”, associada ao fenômeno de transposição.

A priori, as considerações acerca da questão da relação ao saber no campo da Didática da Matemática são particularmente centralizadas, por um lado, na perspectiva do sentido institucional do saber que passa por transposições didáticas. Por outro lado, do ponto de vista da relação pessoal ao saber, a centralização se dá na dimensão cognitiva considerando as concepções, representações, imagens mentais como componentes dessa relação.

Nas discussões do grupo de pesquisa, alguns elementos ‘novos’ foram acrescentados, especialmente, no que diz respeito à relação do professor ao saber. Tal relação era também discutida como epistemologia do professor e subjetividade do professor, deixando subtendido que a relação ao saber envolveria outros componentes além dos associados à cognição.

Enfim, como estudante de mestrado e após a conclusão dessa pós-graduação, a compreensão construída sobre a noção de relação ao saber constituía-se dos sentidos referentes às questões descritas acima. O contexto principal dessa compreensão foi referente aos estudos acerca da Didática da Matemática.

Disso tudo, digo, internalizei uma mensagem principal – uma ideia ou, talvez, um saber sobre a relação ao saber. Uma ideia que me despertava interesse e, conseqüentemente, impregnou minha maneira de compreender fatos sobre o ensino e aprendizagem da Matemática. Logo, passou a fazer parte de meu discurso ao desenvolver minhas atividades docentes em cursos de formação de professores²⁸⁹.

²⁸⁹ Docente de cursos de formação de professores nas licenciaturas em Matemática e Pedagogia da UFRPE de 2006 a 2008; da UFRB de 2008 a 2011; do IFPE em 2013; da UFPE, desde 2011.

Essa mensagem principal envolvia especialmente a questão da subjetividade do professor e poderia ser descrita nos seguintes termos: o professor quando vai ensinar um objeto do saber, impregna-o de sua relação ao saber.

Do projeto inicial à reorientação da pesquisa: em questão, a centralização na noção de relação ao saber

Em 2010, a Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFRPE inicia o curso de Doutorado. Como estava morando e trabalhando na Bahia, não fiz a seleção. No ano seguinte, já morando em Pernambuco e atuando na UFPE, avalei que era o momento do doutoramento.

Na ocasião de elaboração do projeto, muitas ideias, muitos interesses, muitas possibilidades. Afinal, era a continuidade de uma história de constituição de uma trajetória acadêmica e profissional que já contava com mais de dez anos como docente na Educação Básica²⁹⁰, cinco anos atuando na formação de professores em três instituições federais, três anos após a conclusão do mestrado.

Essa sensação de ‘experiência’ e um traço de personalidade impulsiva – um pouco narcisista, subversiva e transgressora – *tomaram conta do pedaço*. Como resultado, elaborei a ideia de configuração epistemológica e a desenvolvi no projeto que propus para a seleção do Doutorado em Ensino das Ciências (ano 2011).

Dessa maneira, a **segunda fase** de minha relação à noção de relação ao saber se dá no contexto da elaboração do anteprojeto para desenvolvimento de pesquisa doutoral. Nesse contexto, tal relação foi marcada pela operacionalização dessa noção na construção da ideia de configuração epistemológica.

O referido anteprojeto, intitulado ‘Configuração epistemológica: proposta de um framework para análise do ensino e aprendizagem da Matemática’²⁹¹, estava inserido na Educação Matemática enquanto campo científico e profissional. Assim, a

²⁹⁰ Tanto na rede pública municipal quanto estadual. No Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e no Ensino Médio. No ensino regular e na Educação de Jovens e Adultos.

²⁹¹ Anexo 01.

ideia de configuração epistemológica foi elaborada como uma perspectiva alternativa para investigar o ensino e aprendizagem de Matemática.

A inspiração surgiu da reflexão²⁹² acerca de alguns estudos que discutiam a questão do ensino e aprendizagem propondo modelos pedagógicos, a partir de epistemologias externas (BECKER, 2002), ou concepções de ensino e aprendizagem da Matemática, a partir de Teorias da Aprendizagem (CÂMARA DOS SANTOS, 2002).

Em síntese, apesar de reconhecer a contribuição e a pertinência da discussão dos modelos pedagógicos de Becker (1999) e das concepções de ensino e aprendizagem de Câmara dos Santos (2002), a ideia de configuração epistemológica que estava propondo diferenciava-se desses estudos. Ao invés de considerar epistemologias externas ou Teorias da Aprendizagem para caracterizar Modelos Pedagógicos ou Concepções referentes ao ensino e aprendizagem, a ideia de **configuração epistemológica** pondera a existência de uma estrutura epistemológica interna, intrínseca à dinâmica das variáveis inerentes ao ensino e à aprendizagem da Matemática.

Numa primeira projeção dessa ideia, estabeleci a hipótese de que a natureza e a dinâmica das relações estabelecidas nos processos de ensino e aprendizagem **configuram** uma **epistemologia interna** ou são **configuradas** por uma **epistemologia interna** associada a certos fenômenos didáticos que emergem nas aulas de Matemática.

Dessa maneira, fundamentado na perspectiva de '*networking theories*'²⁹³ – que sugere a possibilidade de desenvolver novas formas de estabelecer *links* e conectar diferentes teorias atuais na pesquisa em Educação Matemática – desenvolvi a ideia de configuração epistemológica como um framework teórico a partir da inter-relação entre os fenômenos didáticos, Transposição Didática (TD) e Contrato Didático (CD), e a noção de Relação ao Saber (RS).

²⁹² Em Cavalcanti e Brito Menezes (2013), desenvolvemos uma discussão sobre modelos pedagógicos e concepções de ensino e aprendizagem apresentando, na sequência, um esboço inicial da ideia de configuração epistemológica. Ver anexo 02.

²⁹³ Perspectiva que emerge no quarto *Congress of European Research in Mathematics Education-CERME 4* - realizado em Sant Feliu de Guíxols-Espanha em 2005.

Do ponto de vista prescritivo, o que estava sendo discutido, naquele momento, como configuração epistemológica, podia ser entendido de duas maneiras: como um **sistema estrutural** de organização das variáveis que permeiam um ambiente de ensino e aprendizagem da Matemática e que permitem conceber uma concepção de ensino-aprendizagem; como um **framework** teórico ancorado nas inter-relações entre Contrato Didático (CD), Transposição Didática (TD) e Relação ao Saber (RS), que permitisse descrever e compreender a natureza e a dinâmica das relações estabelecidas nos processos de ensino e aprendizagem numa determinada concepção de ensino-aprendizagem.

Em linhas gerais, essa ideia foi forjada a partir das reflexões provenientes de experiência vivida na docência (no ensino de Matemática na Educação Básica e no ensino superior) e na formação acadêmica na pós-graduação, como relatado anteriormente. Da formação acadêmica na pós-graduação, reconheço a influência das teorias da Didática da Matemática, considerando, de maneira especial, a corrente francesa. Portanto, a ideia de configuração epistemológica era uma proposta baseada na utilização conjunta das noções de contrato didático, transposição didática e relação ao saber, abrindo espaço para a fenomenologia das inter-relações entre os fenômenos que essas noções implicam.

Embora esse projeto tenha sido aprovado e despertado alguns comentários elogiosos, descobri, um pouco tarde – pois já havia se passado mais da metade do curso – sua inviabilidade. Hoje o avalio como audacioso e impraticável para desenvolvimento em curso como o doutorado. Aceito de bom grado agora aquilo que já escutei outras vezes: ... *Deixa pra desenvolver isso depois do doutorado!* Ah, seu eu tivesse, humildemente, acolhido esse conselho antes... Enfim, prossigamos.

Considerando que o desenvolvimento de uma pesquisa doutoral é um processo dinâmico e complexo, é natural que o projeto inicial apresentado no momento de seleção passe por mudanças. Estas mudanças podem ser, inclusive, substanciais, implicando em uma reorientação temática, teórica e/ou metodológica. Foi isso que aconteceu com nosso projeto inicial, ao constatarmos a inviabilidade do que havia sido proposto.

Vários motivos poderiam ser apontados como justificativas para a reorientação de nossa pesquisa. Mas, na realidade, a razão até que é simples. Como a ideia de configuração epistemológica era fundamentada nas noções de

contrato didático, transposição didática e relação ao saber, qualquer problema ou restrições em alguma dessas noções fragilizaria o projeto como um todo.

Nesse caso, o problema foi exatamente uma restrição que reconheci a *posteriori*. Ao preparar alguns seminários sobre a noção de relação ao saber, no decorrer do curso do doutorado, fui tomando consciência de que essa noção correspondia a algo muito mais complexo e abrangente do que a concepção local que eu havia construído.

Surge, nesse momento, a **terceira fase** de minha relação à noção de relação ao saber. Não mais como estudante de alguma disciplina, mas sim como um pesquisador que se confronta com uma realidade que o leva a mobilizar-se para o estudo aprofundando dessa noção. Do ponto de vista de minha posição pessoal acerca de um objeto da 'instituição' literatura científica, talvez possa dizer que minha relação com o objeto (RS) foi tomando novos contornos, novos elementos.

Voltando à questão da mobilização, penso que aqui também entram em jogo outros elementos da minha relação ao saber. Essa mobilização não foi apenas um condicionamento pelo fato de estar desempenhando uma função numa relação institucional no curso de doutorado.

Assim, tal mobilização, sobretudo, penso que tem a ver com o desejo de saber, ao ser confrontado com uma realidade na qual tomo consciência de um desconhecimento, ou mesmo um não saber muito mais imponente do que a vaga ideia que tinha sobre essa noção. Conseqüentemente, há o confronto com a necessidade de saber e aprender.

Ainda, sobre essa mobilização, penso que tem a ver também com a questão do sentido. O sentido do saber para alguém que está envolvido em múltiplas relações consigo mesmo, com a pesquisa e com o futuro acadêmico e profissional.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que essa nova fase diferencia-se da anterior porque é permeada por forças de grande poder mobilizador para a ação. Forças contrárias, mas complementares. Por exemplo, por um lado há um sofrimento associado ao fato de se confrontar com a inviabilidade do projeto inicial em razão da tomada de consciência das limitações acerca da ideia inicial sobre a noção de relação ao saber. Por outro lado, há o prazer que vem do desejo de poder

vislumbrar este novo saber – a conquista de novos mundos de contextualização da noção de relação ao saber.

Há um devir projetado para realização pessoal e profissional, uma vez que a oportunidade de especializar-me no tema relação ao saber poderá credenciar-me²⁹⁴ a falar, debater, elaborar projetos, escrever, orientar, formar grupos de estudo e pesquisa. Esse credenciar-me pode ser entendido na perspectiva de haver um sentido marcado pela questão da *autorização* inerente ao se tornar autor/criador que provém da experiência do doutorado e da escrita da tese.

Nessa perspectiva, concordo com Hatchuel (1998) quando inscreve o sentido que concebe ao doutorado como indissociável ao da autorização. Autorização em seu duplo sentido – de se dar a permissão e de se tornar autor, em outras palavras, criador – tal qual atribui Jacky Beillerot em sua tese²⁹⁵. Da mesma forma, expresso a concordância com Langlois (1998), quando situa o caminho que o sujeito pesquisador percorre como caminho de Autorização²⁹⁶, no sentido de uma “capacidade conquistada de se fazer seu próprio autor” (LANGLOIS, *ibid.*, 1998, p. 42, tradução nossa)²⁹⁷.

Em outras palavras, sinto a pertinência de meu envolvimento mais aprofundado no que diz respeito à noção de relação ao saber, a partir do sentido que faz, ao permitir vislumbrar a ampliação dos horizontes de minha atuação profissional e acadêmica.

Por fim, nesse processo germina a problemática de pesquisa que culminou na presente tese. Essa problemática é marcada por uma reorientação temática, teórica e metodológica em relação ao anteprojeto inicial. A noção de relação ao saber, antes utilizada como noção suporte da ideia de configuração epistemológica, proposta no anteprojeto inicial, ascende ao posto de noção central dessa tese.

²⁹⁴ No sentido de Autorização – conforme já mencionado.

²⁹⁵ BEILLEROT, Jacky. *Savoir et rapport au savoir*: disposition intime et grammaire sociale. Note de soutenance - Thèse d'État. Université Paris V- René Descartes, 1987. soutenance - Thèse d'État. Université Paris V- René Descartes, 1987.

²⁹⁶ Em nota, Langlois (1998) justifica a utilização, em seu artigo, da palavra Autorização com “A” maiúsculo com a intenção de diferenciar a Autorização *ganha* da autorização *recebida*.

²⁹⁷ A autora atribui essa citação a J. Ardoino. No entanto, não há referência nem mais informações sobre a mesma.

Considerações sobre o presente ensaio

O horizonte heurístico da noção de relação ao saber é bastante amplo. Dessa maneira, buscou-se sintonizar o presente ensaio autobiográfico na problemática da relação ao saber, destacando a riqueza dessa noção para interpretar ou ilustrar os diferentes aspectos que permearam a história de elaboração pessoal e produção de saber.

Embora as primeiras utilizações da noção de relação ao saber tenham sido nos campos da Psicanálise e da Sociologia²⁹⁸, os principais contextos nos quais essa noção tem sido utilizada, nas últimas décadas, são os da Educação e da Formação (BEILLEROT, 1989; RINAUDO, 2002).

A compreensão que ora tenho é que essa escrita, ora construída, está inscrita nesses contextos. Particularmente, em razão de minha condição de doutorando, é possível considerar essa situação no contexto da formação. Desse modo, pode-se dizer que escrever sobre minha relação ao saber no processo de doutoramento corresponde a mais uma utilização da noção de relação ao saber no contexto da formação.

Nessa direção, ao situar o contexto específico dessa formação na modalidade do doutoramento, identificamos uma pesquisa empírica (CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS, HERMET-LANDOIS e ROSSI-NEVES, 2014) que utilizou a noção de relação ao saber para investigar o *tornar-se pesquisador*²⁹⁹, considerando os motivos dos engajamentos de oito (08) doutorandos em história e oito (08) doutorandos em Matemática. Portanto, esse fato reforça a pertinência de se utilizar a noção de relação ao saber no contexto da formação no doutoramento, particularmente, na problemática do tornar-se pesquisador.

A problemática na qual se aborda ou se menciona a própria relação ao saber não é algo inédito (reflexões autoanalíticas) na literatura acerca da utilização da noção de relação ao saber, uma vez que diversos pesquisadores fazem essa referência. Vicent (2012), por exemplo, aborda a noção de relação ao saber para

²⁹⁸ As primeiras utilizações dessa noção foram no campo da Psicanálise e da Sociologia, conforme discutimos no capítulo 3 – as origens da noção de relação ao saber.

²⁹⁹ *devenir chercheur*

situar sua história particular³⁰⁰ de constituição como um sujeito do saber. Assim, coloca a questão da possibilidade de demonstrar sua própria relação ao saber a partir do exame de si mesmo.

Já Blanchard-Laville (2006; 2013) tem se referido aos efeitos das modalidades de sua relação ao saber, bem como a evolução dessa relação em sua trajetória de profissional, considerando a passagem da Matemática ao campo da clínica.

É possível compreender, nesse sentido, que a relação ao saber pode ser considerada como constituinte do sujeito em seu percurso ao longo da vida ou em um contexto particular, situado no tempo e espaço – em meu caso, meu percurso acadêmico no doutoramento.

Nessa perspectiva, a escrita sobre a experiência vivenciada no percurso acadêmico do doutoramento apresenta diferentes aspectos de minha relação ao saber e, particularmente, a evolução dessa relação em um contexto específico do ‘eu’ pesquisador com a noção de relação ao saber (objeto de pesquisa). A reorientação do foco de pesquisa pode ser pontuada, nesse contexto, como uma consequência da evolução de minha relação ao saber – de minha relação à ‘noção de relação ao saber’.

Como já foi mencionado, o presente ensaio está sendo considerado como uma escrita da experiência vivenciada num contexto de formação e, particularmente, do tornar-se pesquisador no percurso de um doutoramento. Assim, pode ser posicionado na perspectiva da utilização da noção de relação ao saber no contexto das elaborações autobiográficas e das reflexões autoanalíticas.

No decorrer do processo de escrita desenvolvido nas seções anteriores, não tinha encontrado muitos trabalhos específicos sobre o uso da noção de relação ao no contexto das elaborações autobiográficas e das reflexões autoanalíticas. Após essa escrita ter sido concluída, encontrei um conjunto de trabalhos que pode ser retomado para fundamentar uma posterior reorganização desse ensaio como um artigo.

Nesse conjunto de trabalhos, vale destacar o capítulo 6, ‘*Le rapport au savoir dans les autobiographies*’ do livro ‘*Savoir, apprendre, transmettre: Une approche*

³⁰⁰ Esse artigo inaugura uma nova seção, intitulada *Parcours de Chercher(e)*, na revista *Cliopsy*.

psychanalytique du rapport au savoir, de autoria da pesquisadora Françoise Hatchuel (HATCHUEL, 2005) e um dossiê temático (n° 10, outubro de 2013) da revista *Cliopsy* (Clinique d'Orientation Psychanalytique dans le Champ de l'Éducation et de la Formation) sobre a questão da clínica e escrita.

Diversos artigos chamaram a atenção no sentido de que também poderiam contribuir para as reflexões que tomaram forma em uma escrita de minha relação ao saber no percurso do doutoramento. De maneira especial, o artigo '*Modalités d'écriture en situation de formation clinique. Élaborer le rapport à l'interlocuteur interne*' de Françoise Hatchuel (HATCHUEL, 2013) discute a questão da relação ao saber nesse processo de escrita que coloca em ênfase uma interlocução interna. Em outras palavras, permite considerar, a partir de uma postura clínica, a escrita de sua relação ao saber.

Essa perspectiva é o que se pretendia, ao menos intuitivamente, quando decidi por transformar a escrita, do que compreendo como minha relação ao saber no percurso de doutoramento, em parte constituinte da tese. Por fim, acredito que a descoberta dessas novas referências permitirá vislumbrar novos caminhos de reelaboração do que foi escrito nas seções anteriores.

Segundo momento: por uma ontologia da noção de relação ao saber

Essa tese teve como objeto central a noção de relação ao saber. Assim sendo, a natureza da investigação que desenvolvemos envolveu o estudo aprofundado da história e epistemologia dessa noção, bem como dos seus movimentos de difusão e universalização. Por essa razão, aproveitamos o ensejo das considerações finais para retomar algumas considerações acerca da natureza dessa noção.

Acreditamos que uma linha transversal ao trabalho que realizamos nas partes 1 e 2 poderia ser desenvolvida resultando em termos de uma ontologia inicial³⁰¹, de

³⁰¹ No sentido que reconhecermos que não conseguiremos dar conta de todos os aspectos que supostamente permeiam a existência dessa noção na literatura científica.

caráter ilustrativo, acerca da noção de relação ao saber. Estamos falando em ontologia em um sentido bastante pragmático. Em linhas gerais, propomos pensar na direção de uma ontologia porque nosso trabalho, de certo modo, pautou a análise acerca da existência da noção de relação ao saber na literatura científica.

Assim, podemos dizer que, transversalmente, fomos guiados pelas questões: se essa noção existe na literatura científica, como existe? Como surgiu? Como é teorizada? Qual seu estatuto epistemológico?

Por esses e outros questionamentos, optamos por situar essas reflexões como compondo a parte que dedicamos às considerações finais, isto é, um ensaio teórico de algo que transpassa pelas duas partes componentes da tese.

Nesse contexto, compreendemos que se faz necessário desenvolver algumas ponderações, mesmo considerando-as mais pragmáticas do que teóricas, sobre a maneira que estamos utilizando o termo *ontologia* na presente ocasião.

Em linhas gerais, esse termo remete ao estudo do ser (onto = ser + logia = estudo, palavra, discurso). Em outras palavras, pode ser entendido como doutrina ou teoria do ser. No entanto, além dessa aparente simplicidade em sua definição etimológica³⁰², há um pequeno enigma lexical envolvendo a palavra ontologia. O fato é que essa palavra é bem mais recente³⁰³ do que a disciplina que ela designa, uma vez que a questão do 'ser' foi inventada pelos gregos, mesmo que eles não tenham utilizado essa palavra para designar a disciplina que instituíram (RICOEUR, 2015)³⁰⁴.

Nesse contexto, a '*ciência do ser enquanto ser*' teria sido designada de maneira indireta já por Aristóteles. Posteriormente, seus sucessores, ao organizarem seus escritos, denominam de Metafísicos os tratados que contém essa teoria (RICOEUR, *ibid.*). Por esse ângulo, em linhas gerais, é um termo comumente

³⁰² De maneira mais explicada, a palavra 'ontologia' deriva do particípio presente do verbo einai (ser), isto é, de on (ente) e onta (entes), dos quais vem o substantivo to on, ou seja, o Ser (ROCHA, 2005, p. 40). Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0311001_05_cap_03.pdf>.

³⁰³ O termo ontologia teria sido cunhado por Jacob Lorhard, em 1606, em seu livro *Ogdoas Scholastica* (cf. FRANÇA, 2009).

³⁰⁴ RICOEUR, Paul. Ontologie. *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. Disponível em: <<http://www.universalis.fr/encyclopedie/ontologie/>> consultada em 10 julho de 2015.

associado à Filosofia e, de maneira específica, relacionado à metafísica aristotélica³⁰⁵.

Quanto a essa relação entre a ontologia e a metafísica aristotélica, até onde percebemos, não há um posicionamento simples e universalmente aceito. É uma questão de bastante discussão no âmbito da Filosofia. Dessa maneira, optamos por não aprofundar essa discussão, uma vez que não consideramos essa tarefa algo indispensável para a compreensão do uso que faremos desse termo.

Prescindindo do rigor e do viés estritamente filosóficos, que contém a discussão sobre os significados do termo ontologia, procedemos à nossa elaboração a partir do que entendemos que pode ser contextualizado na presente ocasião.

Primeiramente, vamos compreender o termo ontologia de maneira *lato sensu*, próximo ao seu sentido etimológico, que permite enunciá-lo como estudo do ser, dos entes, daquilo que existe e, portanto, que pode ser definido, descrito. Foi nessa direção que tomamos a noção de relação ao saber no intento de estudá-la e descrevê-la em sua existência na literatura científica.

Uma noção relativamente recente para uma problemática na qual a realidade é antiga.

Primeiramente, situamos a relação ao saber como uma questão complexa. Podemos dizer que ela envolve uma questão antiga. Não obstante, sua sistematização na literatura científica é recente. Desse modo, corresponde à denominação atual de um processo no qual a realidade não é nova (BEILLEROT, 1989) e sua jornada histórica passa pela Filosofia Clássica até Hegel, pelo menos (CHARLOT, 2005).

De acordo com Charlot (ibid.), a questão da relação ao saber faria sentido no ‘conhece-te a ti mesmo’ de Sócrates; no debate de Platão e os sofistas, ela teria sido

³⁰⁵ O artigo de Vieira (1995) aborda essa questão da metafísica aristotélica como a ontologia – ‘Ciência do ser enquanto ser’. Ver: VIEIRA, Susana Amaral. O livro Γ da Metafísica de Aristóteles: Ontologia - a Ciência do Ser enquanto Ser. **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**, [S.l.], v. 2, n. 03, p. 155-165, out. 2010. ISSN 1983-2109. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/principios/article/view/757/699>>.

a questão do debate; em Descartes, a relação ao saber estaria no âmago da ‘dúvida metódica’ e no próprio *cogito* que se segue; também, estaria presente, de maneira marcante, na Fenomenologia do Espírito de Hegel.

Da mesma forma, a questão da relação ao saber de *status* científico também pode ser contextualizada, em parte, na perspectiva anterior, mas, sobretudo, como aspecto essencial na epistemologia bachelardiana (CHARLOT, *ibid.*). Nessa direção, Charlot (*ibid.*) pontua que os conceitos de ‘corte epistemológico’ e de ‘obstáculo epistemológico’ seriam fundamentais no que diz respeito à relação ao saber científico.

Finalizando suas observações acerca da relação ao saber como questão antiga, Charlot (*ibid.*) conjectura que, na obra de Bachelard, a questão da relação ao saber de um sujeito envolvido em relações múltiplas com o mundo seria a unidade do Bachelard epistemólogo e do Bachelard das psicanálises (do fogo, da terra, etc.).

Movimentações na literatura científica: vocação em transpassar fronteiras

Uma das principais vocações da noção de relação ao saber, mesmo sendo uma noção relativamente recente na literatura científica, é a de transpassar fronteiras, tanto geográficas quanto disciplinares.

Nascida e criada na França, seu DNA é constituído na Psicanálise e Sociologia. É uma noção que não se isolou nas primeiras utilizações da expressão ‘*rapport au savoir*’ nessas disciplinas. Assim, foi bastante utilizada no campo da Formação de Adultos e, posteriormente, evolui para uma noção acerca da qual se organizam equipes de pesquisas e eventos científicos que fomentam estudos e pesquisas no campo das Ciências da Educação. Portanto, é nesse campo que sua identidade como noção é desenvolvida.

A questão da movimentação da noção de relação ao saber em diferentes campos científicos tem sido mencionada por alguns autores que estudam essa noção. Laot (2009), por exemplo, descreve-a como *exportação* ou *transferência* de um mundo a outro (LAOT, 2009). Já Vercellino, Heuve e Guerreiro (2014)

compreendem essa movimentação na perspectiva da mobilidade e deslocamentos teóricos.

A conjuntura acima mencionada confere originalidade incontestável à noção de relação ao saber. Levando-se em conta esse fato, parece que essa noção não tem nenhum equivalente na pesquisa em outros países (cf. COSNEFROY, 2011). Talvez seja por essas razões que a noção tem transpassado as fronteiras das disciplinas, constituindo-se de maneira complexa e multidisciplinar. Complexa e multidisciplinar tanto em sua genealogia – nos contextos da Psicanálise e Sociologia – quanto em sua constituição enquanto noção teórica – sistematizada e amplamente utilizada no campo das Ciências Humanas, em especial, nos contextos da Educação, Formação e Didáticas das disciplinas.

Além das fronteiras disciplinares, a utilização da noção não se enclausura na fronteira geográfica francesa. De fato, rastreando sua mobilidade nos últimos 30 anos, encontramos registros de sua presença em pesquisas e/ou produções especializadas em diversos países francófonos (e.g Bélgica; Suíça; Canadá), hispanófonos (e.g. Espanha, Argentina, Chile, Uruguai); Lusófonos (Portugal; Brasil); entre outros.

Uma noção recente cujo sintagma que a representa nasce no campo da Psicanálise e Sociologia, tendo sido pioneiramente utilizada nos trabalhos do psicanalista Jean Jacques Lacan e de sociólogos como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. No entanto, uma noção que não é citada no índice de conceitos principais da obra de Lacan nem, atualmente, é mencionada entre as 100 palavras da Psicanálise³⁰⁶ ou Sociologia³⁰⁷.

Por outro lado, a partir de seu deslocamento para o campo das Ciências da Educação, sobrevém à noção de relação ao saber, o reconhecimento de sua relevância, estando inserida em vários léxicos especializados. Sendo assim, está presente nos Dicionários de Educação³⁰⁸ e da Educação e Formação³⁰⁹; é citada,

³⁰⁶ ANDRÉ, Jacques. *Les 100 mots de la psychanalyse*. Presses universitaires de France, 2009.

³⁰⁷ PAUGAM, Serge *Les 100 mots de la sociologie*. Presses universitaires de France, 2010.

³⁰⁸ COSNEFROY, Laurent, “*Rapport au savoir*”, in *Dictionnaire de l'éducation*. In: VAN ZANTEN Agnès (sous la direction de), Presses universitaires de France/Paris, 2008, p. 597-599; versão em língua portuguesa - COSNEFROY, Laurent. “*Relação com o saber*”. Em: *Dicionário de educação*, VAN ZANTEN, Agnès. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ainda que lateralmente, no Dicionário de conceitos fundamentais das Didáticas³¹⁰; é consagrada como uma das 500 palavras-chave para a Educação e Formação ao longo da vida³¹¹ e uma das 100 palavras da Educação³¹².

Uma noção versátil, multirreferencial e emblemática

A noção de relação ao saber é uma noção versátil. Talvez, por essa razão, às vezes pode acabar parecendo um camaleão (BEAUCHER, BEAUCHER e MOREAU, 2013).

Podemos dizer que é uma noção-chave para analisar a subjetividade, a identidade, a epistemologia, o discurso e a prática dos professores, mas também para desmistificar e reorientar o foco acerca do tão polêmico tema do fracasso escolar. Uma noção que evoca, além disso, a questão de mudanças de paradigmas³¹³.

É uma noção que está emaranhada epistemologicamente em uma rede de outras problemáticas como a do desejo (e, particularmente, o desejo de saber), do sentido, da mobilização, das representações, do fracasso e do sucesso escolar, etc. Apesar de todo o aparato heurístico da noção de relação ao saber, esta não se

³⁰⁹ BEILLEROT, Jacky. Article "Rapport au savoir". *Dictionnaire de l'éducation et la formation*, 1997.

³¹⁰ REUTER, Yves. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boek, 2007.

³¹¹ FRANCIS, Danvers. *500 mots clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. PU du Septentrion, 2003.

³¹² RAYOU, Patrick; VAN ZANTEN, Agnès. *Les 100 mots de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France « Que sais-je ? », 2011, 128 p.

³¹³ Por exemplo:

a) LÉVY, Pierre. Educação e Cibercultura: a nova relação com o saber. *Revista Educação, Subjetividade & Poder*, Porto Alegre, v. 5, n. 5, p. 09-19, 1998;

b) LÉVY, Pierre. A nova relação com o saber. In: LÉVI, Pierre. *Cibercultura*. SP: Ed, 1999. p. 157-167, 1999;

c) CARRÉ, Philippe. *L'Apprenance: vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod, 2005.

configura como uma resposta, mas sim como uma maneira de posicionar o problema³¹⁴.

A noção representa uma relação dinâmica que se constitui naturalmente – a partir de processos psíquicos e sociais – e/ou se estabelece intencionalmente – a partir de uma relação didática. Nesse sentido, a relação ao saber não é algo absoluto, preciso e fixo. É algo que evolui, isto é, se transforma em relação ao tempo na trajetória do sujeito.

É uma noção multirreferencial. Colocando o sujeito em centralidade, a relação ao saber pode ser entendida como processo criador de saber (cf. BEILLEROT, 1989a) ou envolvendo a mobilização em uma atividade intelectual (cf. CHARLOT, 2001). Colocando o saber em centralidade, faz referência às relações institucional e pessoal – em situação de sujeição em uma dada instituição (cf. CHEVALLARD, 2003).

Outro aspecto que parece não ser bem definido é seu posicionamento teórico (noção, conceito e/ou teoria?) na literatura científica. De nossa parte, reconhecemos a relação ao saber como ‘noção’ teórica. No entanto, é possível identificar que às vezes ela é também posicionada como conceito e/ou teoria (vide seção 4.2 dessa tese). Além disso, para uns (e.g. CHABCHOUB, 2000) a relação ao saber assume *status* de paradigma enquanto que, para outros (e.g. BEILLEROT, 1989b; LATERRASSE et al., 2002), é considerada uma noção vaga aos contornos. Enfim, a relação ao saber é emblemática e, por que não, enigmática.

Fases da noção de relação ao saber na literatura científica

Ao focarmos nossa pesquisa na noção de relação ao saber, investigamos diferentes perspectivas de sua existência na literatura científica. Por conseguinte,

³¹⁴ Conforme o título da entrevista de Bernard Charlot na revista *Vie Pédagogique*: Charlot, Bernard. Le rapport au savoir n'est pas une réponse, c'est une façon de poser le problème. *Vie pédagogique*, 135, 2005. pp. 11-15. Ainda, Charlot (2006), esclarece que Jacky Beillerot e ele próprio consideram que a noção de relação ao saber não se institui como uma resposta, mas que, por outro lado, encaminha a uma (ou várias) questão(ões) e a um modo de abordagem.

organizamos nossa tese de tal maneira que fosse possível conjecturar, *a posteriore*, algumas fases de desenvolvimento.

Partindo desse pressuposto, tentaremos apresentar uma breve síntese descrevendo, nesse momento, estas respectivas fases. Não pretendemos, com isso, que nossas considerações representem algo pronto e acabado nem, tampouco, inflexível.

Seguindo essa linha, quando concordamos que a relação ao saber, apesar de ser uma questão antiga é também uma noção recente, estamos considerando uma fenomenologia da noção de relação ao saber como objeto que se manifesta na literatura científica a partir da década de 1960. Assim, nosso estudo acerca da noção de relação ao saber na literatura científica permitiu-nos conjecturar a existência de cinco fases referenciais.

1ª e 2ª fases: **surgimento** e **propagação** da expressão '*rapport au savoir*'

Na primeira fase, consideramos o período que compreende os anos da década de 1960 e o ano de 1970. Essa fase é marcada, notadamente, pelo *surgimento* (1ª fase) da expressão '*rapport au savoir*' na literatura científica nos campos da Psicanálise – com Jacques Lacan – e da Sociologia – com Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron.

Associada à fase precedente, identificamos uma fase de *propagação* (2ª fase) da expressão que acontece tanto nos campos da Psicanálise e Sociologia, quanto através da sua importação por outros campos – de maneira mais intensa no campo da Formação de Adultos e, de maneira pontual, no campo das Didáticas. Essa fase se dá a partir da segunda metade da década de 1960 até meados da década de 1980.

Como discutimos no capítulo 1, geralmente essas duas fases são apresentadas, em outros estudos, como sendo a origem ou genealogia da noção de relação ao saber. Alternativamente, no capítulo 2 de nossa tese, propomos que

essas duas fases sejam compreendidas como os fundamentos³¹⁵ da origem da noção de relação ao saber.

3ª fase: **institucionalização** da noção de relação ao saber

A terceira fase corresponde ao processo de *institucionalização* e é marcada pelo reconhecimento da relação ao saber como ‘noção’ e pelo desenvolvimento do seu núcleo duro epistemológico³¹⁶. O período considerado compreende, principalmente, as décadas de 1980 e 1990. Portanto, essa fase é marcada pela institucionalização da noção de relação ao saber como problemática de pesquisa, em linhas gerais, da área de Ciências da Educação, e, de maneira específica, no campo das Didáticas.

Esse núcleo duro epistemológico, da maneira que estamos vislumbrando, é constituído por três componentes independentes, comumente referidos como abordagens. Tais abordagens, por sua vez, são provenientes do desenvolvimento das teorizações acerca da relação ao saber. Assim, a esses três componentes correspondem às abordagens desenvolvidas pela equipe ‘*Savoir et Rapport au Savoir*’, situada no CREF sob a liderança de Jacky Beillerot, pela equipe ESCOL sob a liderança de Bernard Charlot e pelos trabalhos desenvolvidos por Yves Chevallard.

4ª e 5ª fases: **difusão** e **universalização** da noção de relação ao saber

As quarta e quinta fases correspondem aos movimentos de *difusão* e *universalização* da noção de relação ao saber. Essas fases compreenderiam a produção bibliográfica (artigos, livros, dissertações, teses), os grupos de pesquisas e os eventos que abordaram a noção de relação ao saber tomando como referência algum, ou ambos, componentes do núcleo duro epistemológico.

³¹⁵ Abordamos essas duas fases nos capítulos 1 e 2 da primeira parte.

³¹⁶ Conforme abordamos no capítulo 3 da primeira parte.

Um fato caracterizador dessa fase poderia ser a utilização da noção de relação ao saber por outros pesquisadores que não estão diretamente ligados ao desenvolvimento do núcleo duro epistemológico da noção. Sendo assim, um ponto fundamental seria a utilização das teorizações do núcleo duro epistemológico como base e fundamentação.

Nesse caso, argumentamos que tais situações estariam inseridas em um programa de pesquisa mais amplo acerca da 'noção' de relação saber, podendo ser entendidas, em nossa compreensão, como repercussões das teorizações que formam o núcleo duro epistemológico. Seguindo essa linha de entendimento, da maneira que estamos cogitando, estas situações funcionariam como cinturões epistêmicos, no sentido de manterem ligação com o núcleo duro epistemológico.

Em relação a estas fases, não conseguimos associar um período inicial de referência, tal como nas fases anteriores. Assim, estamos considerando que ao passo que a fase de institucionalização da relação ao saber enquanto noção foi se desenvolvendo, seguiu-se, inicialmente, um movimento de *difusão* da mesma no cenário francófono (4ª fase). Posteriormente, essa *difusão* se amplia para além do cenário francófono. Dessa maneira, compreendemos esse movimento de *difusão* para além do cenário francófono como uma fase de *universalização* da noção de relação ao saber (5ª fase).

Podemos dizer que estas duas fases foram objetos de nosso estudo na segunda parte da tese. Os capítulos 5 e 6 abordaram o processo de difusão da noção no cenário francófono. Já os capítulos 7 e 8 foram respectivos ao mapeamento de referências bibliográficas sobre o tema relação ao saber na literatura científica brasileira. Portanto, compreendemos como parte do movimento de *universalização* da noção, no sentido de *difusão* para além do cenário francófono.

Algumas considerações gerais

No decorrer dessa tese e, principalmente, nessa parte das considerações finais, temos utilizado algumas expressões como *programa de pesquisa*, *núcleo duro epistemológico* e *cinturões epistêmicos*. Em razão disso, achamos necessário

esclarecer que o uso de tais expressões foi inspirado em ideias provenientes do programa de pesquisa *lakatosiano*. Isto posto, consideramos importante apresentar algumas considerações.

Primeiramente, a utilização dessas expressões, embora tenha algum sentido aproximado com as ideias *lakatosianas*, esclarecemos que não estamos propondo nem pretendendo, no momento, uma análise histórico-epistemológica guiada a partir desse referencial. Compreendemos que a ideia original de Lakatos (1978; 1979) está situada em outra perspectiva de estudo com implicações epistemológicas e metodológicas acerca da validação e falseabilidade das Ciências. Portanto, nosso trabalho não está necessariamente implicado, nem metodologicamente nem teoricamente, nessa perspectiva.

Reconhecemos que a ideia de programa de pesquisa é uma alternativa para compreender as teorias e a dinâmica do progresso da Ciência. Adaptando essa perspectiva ao nosso estudo, inspiramo-nos na ideia de programa de pesquisa para realizar algumas considerações acerca da noção de relação ao saber.

Em síntese, o que estruturamos acima sobre as fases da noção de relação ao saber parte do recurso de conjecturar o conjunto da literatura científica acerca da noção de relação ao saber, de um ponto de vista ontológico, como uma espécie de programa de pesquisa. Desse modo, a estrutura desse programa teria sido desenvolvida, conforme as cinco fases (*surgimento e propagação* da expressão '*rapport au savoir*' na literatura científica; *institucionalização*; *difusão* no contexto francófono e *universalização* - difusão além do contexto francófono) que acabamos de descrever.

Algumas considerações pontuais

Quando discutimos acerca das 4ª e 5ª fases (*difusão e universalização*), levamos em conta que se encaixariam produções bibliográficas que tenham utilizado a noção de relação ao saber fazendo alguma referência ao núcleo duro epistemológico. Em outras palavras, tais produções estariam ligadas a um programa de pesquisa amplo acerca da noção de relação ao saber. Não obstante, parece que

a utilização da expressão '*rapport au savoir*' e suas formas traduzidas são utilizadas em diversos trabalhos que não abordam, necessariamente, a problemática respectiva à 'relação ao saber' enquanto noção teórica.

Em nossa tese, não nos propomos a sistematizar e/ou discutir especificamente estas diversas outras utilizações da expressão '*rapport au savoir*' na literatura científica em razão do fato de que estas são numerosas e bastante diversificadas. Nesse sentido, achamos prudente abordar esse assunto, mesmo que superficialmente, nestas considerações pontuais. Esse tipo de utilização da expressão '*rapport au savoir*', nessa perspectiva, não se enquadraria como os cinturões epistêmicos, em razão de não se fundamentarem no núcleo duro epistemológico.

Em nossa compreensão, há dois contextos nos quais isso acontece. O primeiro diz respeito aos trabalhos que não se fundamentam no núcleo duro epistemológico, mas que dão continuidade à utilização da expressão '*rapport au savoir*' em conformidade com as utilizações na fase que precede a constituição do referido núcleo duro epistemológico. Nessa direção, consideramos trabalhos que, de alguma maneira, estão mais ligados à utilização da expressão '*rapport au savoir*' na primeira fase (surgimento dessa expressão), como por exemplo, nos contextos da Psicanálise pura.

Em outras palavras, estamos argumentando que a expressão surge na Psicanálise, mas se torna noção após sua propagação e posterior sistematização no campo das Ciências da Educação e das Didáticas. Mesmo assim, a expressão não se tornou exclusividade desses campos. No campo da Psicanálise propriamente dita, é possível se identificar utilizações da expressão '*rapport au savoir*' sem ligação com as teorizações do núcleo duro epistemológico da noção.

O segundo contexto corresponde às utilizações da expressão '*rapport au savoir*' que não se enquadram em nenhuma das descrições acima. Dessa forma, incluem-se casos que podem apontar para novas direções de sistematização da noção de relação ao saber, como também utilizações diversificadas que apontam para uma possível *vulgarização* da expressão na literatura científica.

Principais contribuições e perspectivas futuras

De maneira bastante sintética, gostaríamos de enunciar algumas das principais contribuições de nossa investigação. Do ponto de vista da história/genealogia/origem da noção de relação ao saber, alguns pesquisadores, como Caillot (2001), assinalavam o fato de que havia pouca clareza. De fato, em nossa análise no capítulo 1, verificamos algumas questões ambíguas que permeiam a literatura que menciona ou aborda essa questão da história/genealogia/origem da noção. Ao mesmo tempo, tentamos acrescentar considerações que permitissem superar alguns pontos que pudessem parecer confusos.

Ainda do ponto de vista da história/genealogia/origem da noção, observamos que a literatura tratava mais do surgimento e propagação da expressão '*rapport au savoir*' na literatura científica francófona. Obviamente que esse surgimento e propagação da noção fazem parte da história da noção, mas defendemos que não se trata da história da noção, propriamente dita.

Nesse sentido, acreditamos que um dos resultados originais de nossa tese é a proposição de uma leitura alternativa da história dessa noção. Nessa leitura alternativa, sistematizamos, no capítulo 2, uma (re)-leitura do que foi discutido no capítulo 1, situando os relatos do surgimento e propagação da expressão '*rapport au savoir*' não mais como a história da noção em si, mas como fundamentos da origem. Desse modo, sugerimos incluir na história da noção, a própria institucionalização da relação ao saber como noção, a partir de seu reconhecimento como tal, por Jacky Beillerot, e das principais teorizações que denominamos de núcleo duro epistemológico.

Desse modo, a parte 1 da tese foi preponderantemente mais teórica e abordou a história e epistemologia da noção de relação ao saber. Revisitamos e revisamos a literatura corrente que aborda a história/origem/genealogia e, em seguida, reposicionamo-la como fundamentos da origem e ampliamo-la para incluir o processo de institucionalização. Acreditamos que a envergadura do trabalho que desenvolvemos na parte 1 da tese contribui para a literatura científica construída internacionalmente acerca da noção de relação ao saber.

Se a parte 1 pode ser resumidamente compreendida como o relato das fases de *surgimento* e *propagação* da expressão '*rapport au savoir*' (fundamentos da origem da noção) e da fase de *institucionalização* da relação ao saber enquanto noção, a parte 2 pode ser compreendida como o relato das fases de *difusão* e *universalização* da noção de relação ao saber, que sucedem a institucionalização.

Desse modo, tentamos esboçar, no capítulo 5 da tese, um panorama geral da difusão da noção no cenário francófono. Nessa ocasião, privilegiamos uma pesquisa exploratória dessa difusão a partir de eventos científicos e grupos de pesquisas, além de analisarmos algumas listas de referências bibliográficas.

O capítulo 6 assinala o movimento de difusão da noção de relação ao saber no cenário específico da literatura científica brasileira. Essa difusão pode também ser entendida como um movimento mais amplo de universalização da noção, no sentido que a noção ultrapassa os domínios da literatura francófona, tomando corpo por meio da sua difusão nas literaturas científicas de outros países. Nesse caso, a difusão da noção de relação ao saber no cenário brasileiro, abordada no capítulo 6, portanto, pode ser compreendida como um exemplo do movimento de universalização da noção. Nossa investigação foi exploratória e a principal via metodológica foi o mapeamento.

Como principais produtos dessa segunda parte, destacamos dois inventários constituídos a partir das referências bibliográficas que identificamos em nosso estudo exploratório. Esses inventários foram resultados de mais de dois anos de pesquisa e estão disponibilizados em dois grupos de apêndices. No primeiro grupo, os apêndices A, B, C e D representam o conjunto de todas as referências repertoriadas a partir dos territórios explorados (Teses, Dissertações, artigos em periódicos e artigos em anais de eventos). No segundo grupo, as referências organizadas nos apêndices E, F, G e H correspondem à parte específica ligada ao ensino de Matemática.

As análises que realizamos com base nessas referências permitiram-nos esboçar o cenário da literatura científica acerca da noção de relação ao saber tanto do ponto de vista geral (capítulo 7) quanto específico referente ao ensino de Matemática (capítulo 8). Assim, destacamos a contribuição desse estudo podendo ser compreendida como a disponibilização de um mapa inicial de orientação aos pesquisadores que se interessem pela problemática da relação ao saber.

Nesse mapa, situamos **quando** a noção começa a ser trabalhada na literatura científica brasileira, **quantos** trabalhos foram desenvolvidos ao longo das últimas décadas, **quem** trabalhou com essa noção, **onde** os estudos foram desenvolvidos e/ou publicados. Desse modo, aqueles que se interessarem poderão ter um elemento de orientação para situar seu trabalho na rede de outros trabalhos já desenvolvidos, permitindo, dessa maneira, que a literatura científica se amplie não apenas em número, mas na coerência e interlocução entre o que se vai produzir, em termos de pesquisa, e o que já foi produzido.

Destacamos, ainda, como contribuição relevante de nossa tese, o ensaio teórico sobre uma ontologia da noção de relação ao saber na qual descrevemos a estrutura do desenvolvimento dessa noção e um relato autoanalítico acerca das marcas da relação ao saber constituídas no desenvolvimento dessa tese entre o pesquisador e o seu objeto (noção de relação ao saber) de pesquisa.

Obviamente que nosso estudo não conseguiu, nem tampouco pretendeu, esgotar ou abordar todas as questões acerca da noção de relação ao saber. Nesse sentido, gostaríamos de sinalizar algumas questões que evidenciamos, mas que não foi possível ir além da percepção sobre elas. Notadamente, compreendemos como questões ricas para aprofundamentos posteriores.

Do ponto de vista teórico, observamos que as abordagens que constituem o núcleo duro epistemológico apresentam, em comum, uma vinculação a um viés antropológico. Em outras palavras, talvez a antropologia seja o lugar comum no qual se encontrariam as abordagens, apesar de suas formulações terem se dado a partir de campos e fundamentações distintas.

Do lado da equipe '*Savoir et Rapport au Savoir*', Mosconi (2000) se propõe a discutir a clínica da relação ao saber em perspectiva antropológica, tomando como base o livro '*L'acte est une aventure*' de Gérard Mendel. No seio da equipe ESCOL, Bernard Charlot vai delineando a questão da relação ao saber em uma perspectiva antropológica, fundamentalmente apoiada na obrigação de aprender do filho do homem como condição antropológica do tornar-se humano (CHARLOT, 1997/2000) e em Charlot (2001) apresenta fundamentos antropológicos da relação ao saber, ressaltando em nota que sua perspectiva é uma antropologia filosófica. Já Chevallard (2002; 2015) apresenta sua perspectiva da relação ao saber como uma abordagem antropológica. Notadamente, sua abordagem está relacionada a uma

antropologia cognitiva (ou do conhecimento), de um ponto de vista mais geral, e, mais especificamente, em uma antropologia dos saberes (no sentido de uma epistemologia que a antropologia renova).

Em linhas gerais, as abordagens desenvolvidas por Charlot e equipe ESCOL e pela equipe '*Savoir et Rapport au Savoir*' colocam em pauta o primado do sujeito na direção da problemática da relação ao saber. Na abordagem desenvolvida por Chevallard, a referência central é o polo do Saber. Nesse sentido, acreditamos que uma análise mais aprofundada do lugar da antropologia em cada uma dessas abordagens poderia ser fundamental para afinar o viés antropológico como unidade de convergência teórica do núcleo duro epistemológico que temos discutido nessa tese.

Ainda, do ponto de vista teórico, a noção poderia também ser analisada e enriquecida a partir do paradigma da complexidade, de modo a possibilitar o desenvolvimento de pesquisas empíricas que tentem avançar com estudos que articulem, a partir de uma perspectiva sistêmica, as diferentes questões que cada abordagem permite problematizar.

Do ponto de vista das pesquisas empíricas, acreditamos que o *corpus* de referências disponibilizadas nos apêndices A, B, C e D podem ser objetos de análises diversas. Por exemplo, análises de organização por tema, tal como encontramos em Beillerot et al. (1989b) ou mesmo lexicométricas, tal como o estudo de Rinaudo (2002).

Estas mesmas referências podem também servir de base para guiar estudos verticais, nos quais se analisariam em profundidade as produções respectivas às referências, com a finalidade de identificar tendências e/ou sugerir encaminhamentos e perspectivas futuras sobre questões a serem desenvolvidas teoricamente ou investigadas empiricamente. Estas são, portanto, nossas considerações que, apesar de finais, não são mais que provisórias, sobre o estudo que acabamos de concluir.

REFERÊNCIAS (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*, v. 19, n. 1, p. 89-96. Porto Alegre, RS, 1999.

BEILLEROT, Jacky. Le rapport au savoir: une notion en formation. In: BEILLEROT, Jacky et al. *Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques*. Éd. universitaires, 1989a. pp. 165-202.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. Des mathématiques à la clinique. Ce que je "sais" : de la dette au don. in Cifali M., Giust-Desprairies F. (dir.), *De la clinique, un engagement pour la formation et la recherche*, collection Perspectives en éducation et formation, Bruxelles, De Boeck, 2006. pp. 43-66.

_____. Du rapport au savoir des enseignants. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, v. 3, n. 1, 2013. pp. 123-154.

BRITO MENEZES, A. P. *Contrato didático e transposição didática: inter-relações entre os fenômenos didáticos na iniciação à álgebra na 6ª série do ensino fundamental*. Tese de doutorado. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

CÂMARA DOS SANTOS, Marcelo. Algumas concepções sobre o ensino e a aprendizagem em matemática. *Educação Matemática em Revista*, n. 12, p. 38-46. São Paulo, 2002.

CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS, Valérie; HERMET-LANDOIS, Isabelle; ROSSI-NEVES, Patricia. Devenir chercheur: rapport au savoir et engagement dans la recherche des doctorants en histoire et en mathématiques. *Pratiques psychologiques*, v. 10, n. 2, p. 141-151, 2004. Disponível em: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00976945/document>>.

CAVALCANTI, José Dilson Beserra ; BRITO MENEZES, Anna Paula Avelar. Concepções de Ensino e Aprendizagem, Modelos Pedagógicos e a Ideia de Configuração Epistemológica. In: LIMA, I.; FRANCO, M. J. N.; CUNHA, K. C.. (Org.). *Reflexões sobre formação de professores e processos de ensino e aprendizagem*. 1ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013, v. v. 3, p. 227-238.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Pearson, 2002.

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

DEMO, Pedro. Cuidado metodológico: signo crucial da qualidade. *Sociedade e Estado*, v. 17, n. 2, p. 349-373, 2002.

DOUADY, Régine. Ingénierie didactique et évolution du rapport au savoir. *Repères IREM* v. 15. 1994. pp. 1-25.

FRANÇA, Patrícia Cunha. Conceitos, classes e/ou universais: com o que é que se constrói uma ontologia?. *Linguamática* 1.1. 2009. pp. 105-121. Disponível em: <http://linguamatica.com/index.php/linguamatica/article/view/10/13>.

FRANÇA, Patrícia Cunha. Ontologia e Ontologias: contributos teóricos para uma perspectiva transdisciplinar. *Tese de Mestrado em Ciências da Linguagem*. Universidade do Minho. Braga, 2009. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10713/1/tese.pdf>.

GOHIER, Christiane. La recherche théorique en sciences humaines: réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, v. 24, n. 2, p. 267-284, 1998. Disponível em: <http://www.erudit.org/revue/rse/1998/v24/n2/502011ar.pdf>

HATCHUEL, Françoise. Le doctorat clinique: élaboration personnelle et production de savoir. *Perspectives documentaires en éducation*, n. 43, p. 29-39, 1998. Disponível em: <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP043-3.pdf>

HATCHUEL, Françoise. Modalités d'écriture en situation de formation clinique. *Revue Cliopsy*, n° 10, 2013. pp. 53-66. Disponível em: <http://www.revue.cliopsy.fr/pdf/010/053.pdf>

HATCHUEL, Françoise. *Savoir, apprendre, transmettre: Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Éditions La Découverte, Paris, 2005. 168p.

KINCHELOE, Joe Lyons; BERRY, Kathleen S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Tradução: - Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINCHELOE, Joe Lyons; BERRY, Kathleen S. *Rigour and Complexity in Educational Research*. Open University Press, 2004. Disponível em: <http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/142626/8a9daf319ae04d6e39ae71331e9c1f9d.pdf?sequence=1>

LAKATOS, Imre. The methodology of scientific research programmes. *Philosophical Papers*. v.1. Cambridge University, 1978. 250p.

LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan. *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. Quarto volume das atas do Colóquio Internacional sobre Filosofia da Ciência, realizado em Londres em 1965. São Paulo: Cultrix, 1979. p.243.

LANGLOIS, Annie. La thèse, un moment d'histoire de vie. *Perspectives documentaires en éducation*, n. 43, p. 41-57, 1998. Disponível em: <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP043-4.pdf>

RAÎCHE, Gilles; NOËL-GAUDREAU, Monique. Article de recherche théorique et article de recherche empirique: particularités. *Revue des sciences de l'éducation*, v. 34, n. 2, p. 485-490, 2008. Disponível em: http://www.rse.umontreal.ca/formalisation_recherche_theorique.pdf

RICOEUR, Paul. Ontologie. *Encyclopædia Universalis* [en ligne]. Disponível em: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/ontologie/> consulté le 10 juillet 2015

ROCHA, Antônio Wagner Veloso. Heidegger: da pergunta pela filosofia à essência da poesia. Dissertação de Mestrado – Departamento de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005. 113 p. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp039745.pdf>

TAVARES, Derek Warwick da Silva. Escrita de si: uma ilusão autobiográfica. *Anais - 1º Encontro Internacional de Estudos Foucaultianos: governamentalidade e Segurança*. João Pessoa-PB, 2014. pp. p. 893-905. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ocs-2.3.6/index.php/estudosfoucaultianos/estudosfoucaultianos/paper/view/64/71>

VAN DER MAREN, Jean-Marie. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck Supérieur, 1996.

VINCENT, Hubert. Du rapport au savoir: un exercice. *Cliopsy*, 8, 2012. pp. 93-107. Disponível em: <http://www.revue.cliopsy.fr/pdf/008/093-HV.pdf>

APÊNDICES

APÊNDICE A - LISTA DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS – TESES DE DOUTORADO (no Brasil - por ano)

2003

ESPÍNDOLA, Ana Lúcia. **Entre o singular e o plural: relação com o saber e a leitura nos primeiros anos de escolarização**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003. Orientadora: Zilma de Moraes Ramos de Oliveira.

2004

BICALHO, Maria Gabriela Parenti. **Ensino superior privado, relação com o saber e reconstrução identitária**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2004. Orientadora: Lucília Regina de Souza Machado. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85RH6U/tese_maria_gabriela_faical_parenti.pdf?sequence=1

CESTARI, Maria Elisabeth. **O ensino da enfermagem: construindo uma relação com o saber**. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora: Dra. Rosita Saupe. Florianópolis, 2004.

2005

DINIZ, Margareth. **O método clínico na investigação da relação com o saber de quem pesquisa e ensina: contribuições para a formação docente na tensão entre saber e conhecer**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais: Faculdade de Educação. Belo Horizonte: UFMG, 2005. Orientadora: Dra. Eloisa Helena Santos

2006

SILVA, Rosemeire Reis da. **Encontros e desencontros: a relação dos jovens/alunos do ensino médio com os saberes escolares**. Doutorado em Educação - Universidade de São Paulo, USP, Brasil. 2006. Orientadora: Dra. Helena Coharik Chamlian.

2007

DIEB, Messias Holanda. **Móveis, sentidos e saberes: o professor da Educação Infantil e sua relação com o saber**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

NEVES, Marcos Rogério. **O professor de Matemática e seus saberes e suas necessidades em relação à sua disciplina**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007. Orientadora: Dra. Alice H. Campos Pierson. Disponível em: http://www.bdttd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2229

2008

CARVALHO, Carla. **A relação das professoras e professores com a arte por meio do livro de arte para criança na rede municipal de ensino de Blumenau – SC.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2008. Orientadora: Dra. Leilah Santiago Bufrem. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/19186/Tese%20Carla%20Carvalho.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

2009

JUNCKES, Rosane Santana. **As relações dos professores formadores com os seus saberes profissionais.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de São Paulo, 2009. Orientadora: Profa. Dr. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp121429.pdf>

2012

GODINHO, Ana Claudia Ferreira. **A experiência escolar na educação profissional integrada à EJA: relações de saber de mulheres jovens e adultas em sala de aula.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2012. Orientador: Dra. Edla Eggert; co-orientadora: Dra. Maria Clara Bueno Fischer. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/000001/0000011E.pdf>

SPONCHIADO, Justina Inês. **Da relação com a escola e seus saberes entre crianças (d)e famílias de baixa renda: um estudo a partir de uma instituição pública da ilha de Santa Catarina.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. 2012. Orientador: Phd. João Josué da Silva Filho. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/96181/310067.pdf?sequence=1>

2013

SZTERLING, Sílvia. **Percalços de uma travessia na relação com o saber: revisitando a escola particular de elite.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. Orientadora: Dra. Mônica Guimarães Teixeira do Amaral. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09122014-110558/publico/SILVIA_SZTERLING_rev.pdf.

DOMINGUES, Karen Geisel. **Silêncio de Narciso: da relação do professor com o não-saber.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Orientadora: Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13542/1/2013_KarenGeiselDomingues.pdf

LARGO, Vanessa. **O PIBID e as relações de saber na formação inicial de professores de Matemática**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, 2013. Orientador: Sergio de Mello Arruda.

2014

PAZUCH, Vinícius. **Cyberformação Semipresencial: a relação com o saber de professores que ensinam matemática**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Luterana do Brasil, ULBRA, 2014. Orientador: Dr. Maurício Rosa.

VENÂNCIO, Luciana. **O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista-UNESP, Presidente Prudente-SP, 2014. Orientador: Prof. Dr. Mauro Betti.. Disponível em: <http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/122255/000813226.pdf?sequence=1>.

SILVA, Itamar Miranda da. **A relação do professor com o saber matemático e os conhecimentos mobilizados em sua prática**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, 2014. Orientador: Tadeu Oliver Gonçalves. Disponível em: <http://www.ppgecm.ufpa.br/index.php/producao-academica/teses/763-tese-itamar-miranda-da-silva>.

TESES EM ANDAMENTO

SANTOS, Elissandra Silva. **A construção da aprendizagem e a relação com o saber na educação on-line: a condição de ser estudante e o significado de aprender na modalidade de ensino a distância via Internet (EaD)**. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Sergipe, UFS, Brasil.

CAVALCANTI, José Dilson Beserra. **A noção de relação ao saber: história e epistemologia, panorama geral e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira**. Doutorado em Ensino de Ciências – Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFPE, Brasil. 2011-2015

SANTOS, Luciana Silva dos. **Análise comparativa da relação ao saber matemático de professores brasileiros e franceses que atuam nos primeiros anos da escolaridade**. Doutorado em andamento em Ensino de Ciências – Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFPE, Brasil. Orientador: Marcelo Câmara dos Santos. Início: 2013

SILVA, José Valério Gomes da. **Relação institucional e pessoal sobre a noção de área e perímetro no ensino fundamental brasileiro**. Em andamento - Início: 2013. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Bandeirante de São Paulo. Orientadora: Dra. Marlene Alves Dias.

MAIA, Lucas da Silva. **Para quê estudar isso? A relação com o saber na aprendizagem de Física.** Início: 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. **Orientadora: Dra.** Alice Helena Campos Pierson.

APÊNDICE B - LISTA DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS – DISSERTAÇÕES DE MESTRADO (no Brasil - por ano)

2001

RODRIGUES, Ronaldo Nogueira. **Relações com o saber: um estudo sobre o sentido da Matemática em uma escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) — Centro das Ciências Exatas e Tecnologias, PUC-SP, São Paulo, 2001. Orientadora: Anna Franchi. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/3/TDE-2007-06-28T12:48:54Z-3670/Publico/dissertacao_ronaldo_nogueira_rodrigues.pdf

2002

CAPUCHINHO, Denise da Silva Ribas. **Fatores que influenciam a relação dos alunos com a Matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Orientador: Márcia Maria Fusaro Pinto.

D'ANDRÉA, Crystina Di Santo. **Da relação com o saber: histórias de mães e filhos no mundo da cultura escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2002. Orientadora: Dra. Jaqueline Moll.

2003

MELO, Silvana Martins. **Um estudo das relações dos alunos com os saberes matemáticos escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. Orientadora: Profa. Dra. Marcia Maria Fusaro Pinto.

PIRES, Magna Natália Marin. **Relação com o saber: alunos de um curso de Licenciatura em Matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2003. Orientador: Carlos Roberto Vianna.

VIRGÍLIO, Marilene da Silva. **A relação com a escola e o saber escolar: um estudo com alunos em situação de distorção série/idade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2003. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nadir Zago Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/86567>.

2004

PAZ, Adilson Menezes da. **A relação como saber de adolescentes em situação de risco social - estudo sociopoético**. 2004. Dissertação (Mestrado em em Educação) - Université du Québec à Chicoutimi/Universidade da Bahia. Orientador: Jacques Henri Maurice Gauthier. Disponível em: <http://constellation.uqac.ca/732/1/17844859.pdf>

REBEL, Sandra Maria Cavalcanti. **A relação com o saber de alunos de um curso normal de nível médio.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004. Orientadora: Prof^a Dr^a Lea Pinheiro Paixão. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/sandrarebel04.pdf

2005

GUIZELINI, Alessandra. **Um estudo sobre a relação com o saber e o gostar de Matemática, Química e Biologia.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, 2005. Orientador: Sergio de Mello Arruda.

KANBACH, Bruno Gusmão. **A relação com o saber profissional e o emprego de atividades experimentais em física no ensino médio: uma leitura baseada em Bernard Charlot.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina. Londrina-PR, 2005. Orientador: Dr. Carlos Eduardo Laburú. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mecem/pdf/Dissertacoes/Bruno_Gusmao_Kanbach.pdf.

ZAPPAROLI, Ferdinando Vinicius Domenes. **O técnico de laboratório didático de ciências: um estudo baseado nas relações com o saber.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, 2005. Orientador: Sergio de Mello Arruda.

2006

ALVES, Adriana. **Relações de saber e com o saber de jovens de camadas populares: o caso do Programa Avizinhar/USP.** Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biotecnologia de Rio Claro, 2006. Orientadora: Dra. Débora Mazza. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=174464

FERREIRA, Márcia Campos. **A relação com o aprender a ser educador: processos formativos de educadores sociais e suas contribuições para a formação de professores: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006. Orientadora: Anna Maria Salgueiro Caldeira. Disponível em: http://server05.pucminas.br/teses/Educacao_FerreiraMC_1.pdf.

FERREIRA, Augusto César Rosito. **Texto e Contexto da Relação Aluno, Escola e Saber.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006. Orientadora: Dra. Menga Lüdke. Disponível em: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9273/9273_1.PDF

2007

ANTUNES, Francieli Cristina Agostinnetto. **A relação com o saber e o estágio supervisionado em Matemática.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e

Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, 2007. Orientador: Sergio de Mello Arruda.

LAMBERTUCCI, Glória Maria. **Um olhar sobre o percurso acadêmico de bolsistas do PROUNI da PUC Minas, na perspectiva da relação com o saber.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Minas Gerais, 2007. Orientadora: Dr^a. Anna Maria Salgueiro Caldeira. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_LambertucciGM_1.pdf

MAMPRIN, Maria Imaculada de Lourdes Lagrotta. **A Implementação ou Não de Atividades Experimentais em Biologia no Ensino Médio: As Relações com o Saber Profissional Baseadas numa Leitura de Charlot.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, 2007. Orientador: Carlos Eduardo Laburú. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Biologia/Dissertacao/implementacao.pdf

MELLO, Eliana de. **A relação com o saber e a relação com o ensinar no estágio supervisionado em Biologia.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, 2007. Orientador: Sergio de Mello Arruda. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Biologia/Dissertacao/saber_ensinar.pdf

SALVADEGO, Wanda Naves Coco. **A Atividade Experimental no Ensino de Química: uma relação como saber profissional do professor da escola média.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, 2007. Orientador: Carlos Eduardo Laburú. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dezembro2011/quimica_artigos/ativ_exp_ens_quim_salvadego_disert.pdf.

SANTOS, Karine dos. **Formação do sujeito, sujeito da formação: A relação com o saber de professores de classes de educação de jovens e adultos de São Leopoldo/RS.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2007. Orientadora: Dra. Rute Vivian Angelo Baquero. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/formacao%20do%20sujeito.pdf>

2008

ARAÚJO, Dayse Alves Pessoa de. **A relação dos/das jovens com o saber a partir da experiência no programa de inclusão de jovens - PROJovem.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Orientadores: João Francisco de Souza; Rosângela Tenório de Carvalho. Disponível em: http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4298/arquivo3481_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

BARBOSA, Mauro Guterres. **Pró-letramento: relação com o saber e o aprender de tutores do pólo Itapecuru-Mirim/MA**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) — Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Matemática e Científica, UFPA, Belém, 2008. Orientador: Renato Borges Guerra.

CASARIN, Karin. **As diferenças entre os desempenhos escolares, a relação com os saberes e o acesso à escrita: o que dizem professores e alunos de 5ª série**. Dissertação (Mestrado) – UNESP, Rio Claro, 2008. Orientadora: Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti. Disponível em: http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86488/casarin_k_me_rcla.pdf?sequence=1

SANTOS, Felipe Alonso dos. **Relações de saberes e relações intersubjetivas: contribuições da educação ambiental na construção de conhecimentos significativos na sala de aula da escola do campo**. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2008. Orientadora: Profa. Dra. Susana Inês Molon. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp059431.pdf>

SANTOS, Luciene Oliveira da Costa. **A relação com o saber de jovens brasileiros e franceses nas modalidades escritas da língua materna enquanto práticas socioculturais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, 2008. Orientador: Veleida Anahi da Silva.

2009

BALLESTERO, Henrique Cesar Estevan. **Relações com o saber e o aprendizado em Física por meio da avaliação formativa em um curso de Introdução à Mecânica Clássica**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, 2009. Orientador: Sergio de Mello Arruda.

KLEIN, Alberto Eduardo. **Os sentidos da observação astronômica: uma análise a partir da relação com o saber**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, 2009. Orientador: Sergio de Mello Arruda. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp114714.pdf>

CANTO, Liana Pereira Machado. **Narrativas de Trabalhadoras Domésticas Estudantes da EJA e suas Relações com o Saber**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2009. Orientadora: Dra. Maria Clara Bueno Fischer. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/CantoLianaPereiraMachadoEducacao.pdf>

OLIVEIRA, Simone Amorim Castro Kiefer. **Relação com o saber matemático de alunos em risco de fracasso escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2009. Orientador: Plínio Cavalcanti Moreira. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-83VNEV/disserta_o_completa_vers_o_final_para_ufmg.pdf?sequence=1.

SOUZA, Denize da Silva. **A relação com o saber: professores de Matemática e práticas educativas no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Núcleo de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, UFS, 2009. Orientador: Bernard Jean Jacques Charlot.

TRÓPIA, G. **Relações dos alunos com o aprender no Ensino de Biologia por atividades investigativas**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Orientador: Dr. Ademir Donizeti Caldeira. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93177/266452.pdf?sequence=1>

2010

BERNARDO, Aline Cajé. **Relações com o aprender: um estudo sobre a aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Sergipe, UFS, 2010. Orientador: Dr. Bernard Charlot. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp135181.pdf>

CABELLO, Carlos Alberto de Souza. **Relações Institucionais para o ensino da noção de juros na transição Ensino Médio e Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Bandeirante de São Paulo. São Paulo, 2010. Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria Mendonça Campos e Co-orientadora Prof.^a Dra. Marlene Alves Dias. Disponível em: <http://www.uniban.br/pos/educamat/pdfs/teses/anteriores/cabello.pdf>.

MAIA, Lucas da Silva. **Objetos de aprendizagem e ensino de física: considerações a partir da relação com o saber**. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2010. Orientador: Dr. Elton Casado Fireman. Disponível em: http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/dissertacoes/2008/lucas-da-silva-maia/at_download/file..

SILVA, Vilma Conceição da. **A relação de estudantes do ensino médio de uma escola pública de Mariana - MG com o saber matemático e suas implicações no desempenho escolar em matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2010. Orientador: Francisco de Assis Moura. Disponível em: http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/2441/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Rela%C3%A7%C3%A3oEstudantesEnsino.pdf.

2011

OLIVEIRA, Paulo Roberto Garcez. **A relação com os saberes da Educação Física: os pontos de vista dos alunos jovens em relação à disciplina Educação Física em uma escola pública federal**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, “Júlio de Mesquita Filho”. Presidente Prudente, 2011. Orientador: Prof. Dr. Mauro Betti. Disponível em:

http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92251/oliveira_prq_me_prud.pdf?sequence=1

POMPEU, Carla Cristina. **A experiência escolar de alunos jovens e adultos e sua relação com a matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2011. Orientador: Vinício de Macedo Santos. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011152859/publico/CARLA_CRISTINA_POMPEU.pdf.

SILVA, Cláudia Patrícia Silvério da. **Desempenho escolar em função do gênero na Matemática: Um estudo sobre as representações da relação com o saber.** Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) — Departamento de Educação, UFRPE, Recife, 2011. Orientadora: Claudia Roberta de Araújo Gomes.

SOUZA, Iara Tapia de. **Singularidade na atividade de trabalho e da relação com o saber: desafios para a educação do trabalhador.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo-RS, 2011. Orientador: Prof. Dr. Telmo Adams. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/laraTapiaSouza.pdf>.

ZOCCAL, Sirlei Ivo Leite. **A relação dos professores alfabetizadores com o saber no contexto do Programa Ler e Escrever.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Santos. Santos, 2011. Orientadora: Dra. Sanny Silva da Rosa. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/195/1/sirlei.pdf>

2012

ALBACH, Juliana Santos. **Os usos que os jovens fazem da internet: relações com a escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Orientador: Jaime Francisco Parreira Cordeiro. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10122012-145248/>.

FEITOSA, Larissa Dias. **Os licenciandos em física da UFS e as suas relações com o ensinar – Uma investigação a partir da Teoria da Relação com o Saber.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2012. Orientador: Dr. Bernard Charlot. Co-orientadora: Dra. Divanília do Nascimento Souza. Disponível em: http://bdtd.ufs.br/tde_arquivos/18/TDE-2012-09-26T112039Z-822/Publico/LARISSA DIAS FEITOSA.pdf.

GREGATTI DA IGREJA, Suelen. **O mestrando e sua relação com o conhecimento: efeitos da transferência de trabalho em versões de texto.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Orientadora: Dra. Claudia Rosa Riolfi. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16082012-112602/publico/SUELEN GREGATTI DA IGREJA.pdf>.

MAGALHÃES, Jamille Mineo Carvalho de. **Ressignificação de concepções de professores polivalentes sobre sua relação com a Matemática e o uso de jogos matemáticos.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Luterana do Brasil-ULBRA, 2012. Orientadora: Jutta Cornelia Reuwsaat Justo. Disponível em: <http://www.ppgecim.ulbra.br/teses/index.php/ppgecim/article/download/163/156>

MANOSSO, Marcia Viviane Barbeta. **Relações com o saber: professores de matemática e seus pontos de vista sobre a formação continuada no estado do Paraná.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012. Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna. Disponível em: http://www.ppgecm.ufpr.br/Disserta%C3%A7%C3%B5es/013_MarciaVivianeBarbetaManosso.pdf.

MEDRADO, Adonai Estrela. **Sujeito em janelas: a relação com o saber na EAD.** Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Orientadora: Prof. Dra. Maria Olívia de Matos Oliveira. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2012/adonai_estrela_medrado.pdf

RIBEIRO, Vanessa Costa. **A relação com o saber de crianças em acolhimento institucional.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Machado Kupfer. Disponível em; http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08112012-152109/publico/ribeiro_corrigeida.pdf.

ZANITI, Claudia Moreno. **O professor alfabetizador bem-sucedido: uma análise da relação com os saberes da prática do Programa Ler e Escrever-SEE-SP.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Santos. Santos, 2012. Orientadora: Dra. Sanny Silva da Rosa. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/199/1/professor.pdf>.

2013

LÚCIO, Walquíria Silva. **O (des)preparo do/a professor na presença dos/as estudantes com deficiência: os significados/sentidos da formação continuada na perspectiva da relação com o saber.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013. Orientadora: Dra. Margareth Diniz. Disponível em: http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3530/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_DespreparoProfessorPresen%C3%A7a.pdf.

SILVA, Lélia Santiago Custódio da. **Jovens universitários e sua relação com o saber.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia, 2013. Orientador: Sonia Maria Rocha Sampaio. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14521/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Jovens%20universit%C3%A1rios%20e%20sua%20rela%C3%A7%C3%A3o%20com%20o%20saber%20-%20L%C3%A9lia%20Cust%C3%B3dio.pdf>.

2014

DANTAS, Viviane Andrade de Oliveira. **A relação com o saber matemático de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa: sentidos e significados em um espaço privado de liberdade.** (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, 2014. Orientadora: Ana Maria Freitas Teixeira.

SANTOS, José Rafael dos. **Estudo da relação com o saber em ondulatória.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, 2014. Orientador: Veleida Anahi da Silva.

SILVA, Lealce Mendes da. **O sujeito na relação com o saber: Do fracasso à inibição, atravessado pela política de resultados.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, 2014. Orientadora: Dra. Margareth Diniz. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3547/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Sujeito%20Rela%C3%A7%C3%A3o%20Saber.pdf>

2015

MATOS, Hérica dos Santos. **Relação com o saber em aulas para detentos: a matemática como instrumento de liberdade.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe. Sergipe, 2015. Orientadora: Veleida Anahi da Silva.

SILVA, Juliana Pires da. **A relação com saber: alunos de engenharia e a primeira disciplina de Cálculo.** Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Orientador: Mércles Thadeu Moretti.

Dissertações de mestrado – em andamento

ARAGÃO, Ildema Gomes. **Aprendizagem matemática de alunos/as com cegueira: limites e possibilidades a partir da relação com o saber.** Início: 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe. Sergipe, em andamento – início: 2013. (Orientador) Veleida Anahi da Silva

**APÊNDICE C - LISTA DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS – ARTIGOS
PUBLICADOS EM PERIÓDICOS (no Brasil – por ano)**

1994

DOUADY, Régine. Evolução da relação com o saber em matemática na escola primária: uma crônica sobre calculo mental. **Em Aberto: Tendências em Educação Matemática**. p. 33-42. Brasília, 1994. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/930/836>>

1996

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, n.97, Maio, p.47-63, 1996. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/803/814>>

1995

GAUTHIER, Jacques; CABRAL, Ivone Evangelista. Os saberes populares e a sua relação com o saber e a pesquisa em enfermagem. **Revista Enfermagem (UERJ)**, 3(1), maio, p. 77-84, Rio de Janeiro, 1995. Resumo – disponível em: <<http://pesquisa.bvs.br/brasil/resource/pt/lil-177901>>

2002

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Revista Perspectiva**, v.20, n. Especial, Jul/Dez., p. 17-34, Florianópolis, Ed. UFSC, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10237/9476>>

2003

PINTO, Márcia Maria Fusaro; MELO, Silvana Martins. A relação com o saber na sala de aula de matemática. **Revista Trabalho e Educação (UFMG)**, p. 127-135, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1236/998>>

SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. A relação com o saber na psicanálise. **Revista Trabalho e Educação (UFMG)**, Belo Horizonte, n.12, p. 21-29, 2003. Disponível em: <http://ebp.org.br/wp-content/uploads/2012/08/Ana_Lydia_Santiago_A_relacao_com_o_saber_na_Psicanalise1.pdf>

VIANA, Maria José Braga. A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos. **Paidéia**, 12(24), p. 175-183, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2002000300006&script=sci_arttext>

2004

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, janeiro/abril, p. 89-111, 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2827/1441>>

2005

SCHNEIDER, Omar; BUENO, José Geraldo Silveira. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de Educação Física. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, jan/abr., p. 23-46, 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2860/1474>>

2006

DIEB, Messias. O Currículo Oculto e o Fracasso Escolar: Uma relação mediada por representações sociais e pela relação com o saber. **Revista Educação em Debate** (CESA/UFC), v. 1, p. 18-25, 2006.

ROCHEX, Jean-Yves. A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 637-650, São Paulo, 2006. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300014&lng=en&nrm=iso>

REIS FERNANDES de SOUZA, Maria Celeste; CORREA, Lycinia Maria; ALVARENGA, Maira. Modos de aprender e relação com o saber: os significados da experiência escolar para os jovens do Grupo Gente Nova (Governador Valadares-MG). **Revista da Alfabetização Solidária**, v. 6, p. 113-127, 2006. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/mariaceleste_liciniamcorrea_mairaalvarenga_modos.pdf>

2007

BERNARDO, Aline Cajé. Língua Inglesa na escola pública e a relação com o saber. **Interdisciplinar: Revista de estudos em língua portuguesa**, v. 4, n. 4 - Jul/Dez., p. 94-105, 2007. Disponível em:

<http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_4/INTER4_Pg_94_105.pdf>

LABURÚ, Carlos Eduardo; BARROS, Marcelo Alves; KANBACH, Bruno Gusmão. A relação com o saber profissional do professor de física e o fracasso da implementação de atividades experimentais no ensino médio. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, v. 12, n. 3, p. 305-320, 2007. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ienci/artigos/Artigo_ID172/v12_n3_a2007.pdf>

ROSA, Isaquiel Macedo da; CESTARI, Maria Elisabeth. A relação com o aprender de enfermeiras e estudantes de enfermagem. **Online Brazilian Journal of Nursing**, v. 6, p. 234-244, Niterói (RJ), 2007. Disponível em:

<<http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/j.1676-4285.2007.752/193>>

2008

BERNARDO Aline Cajé. Aprender inglês na escola pública: qual a relação com o saber?. **Revista de Educação Pública** - v. 17 n. 33 – (jan.-abr. 2008), p. 25-36 – Cuiabá: EdUFMT, 2008. Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/revista/arquivos/Ed_33.pdf>

SILVA, Veleida Anahi da. Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, jan./abr., p. 150-190, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/13.pdf>>

SOARES, Sandra Regina. Cidadania e relação com o saber no currículo de formação de professor: desvelando sentidos da prática educativa. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.12, n.3, set./dez., p. 187-195, 2008. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5325/2571>>

2009

LIMA, Maria Celina Peixoto. O declínio do mestre e suas relações com o saber na adolescência: novas reflexões sobre a psicologia do escolar. **Estilos clin.**, v. 14, n. 27. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282009000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 jun. 2015

SALVADEGO, Wanda Naves Cocco; LABURÚ, Carlos Eduardo. Uma análise das relações do saber profissional do professor do ensino médio com a atividade experimental no ensino de química. **Química Nova na Escola**, v. 31, p. 216-223, 2009. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc31_3/11-PEQ-4108.pdf>

2010

KLEIN, Alberto Eduardo; Arruda, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghello; ZAPPAROLI, Ferdinando Vinicius Domenes. Os sentidos da observação astronômica: uma análise com base na relação com o saber. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia**, v. 10, p. 37-54, 2010. Disponível em: <<http://www.relea.ufscar.br/relea/index.php/relea/article/download/151/192>>

OLIVEIRA, Simone Amorim Castro Kiefer; MOREIRA, Plínio Cavalcanti. Relação com o saber matemático de alunos em risco de fracasso escolar. Zetetike, Campinas, v. 18, n. 33, jan./jun., p. 239-266, 2010. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/zetetike/article/view/2817/2474>> Acesso em: 10 mar. 2015

ROSA, Sanny SILVA da. A relação dos professores com o saber em uma proposta curricular padronizada de alfabetização: reflexões sobre o “programa ler e escrever”.

Revista e-curriculum, São Paulo, v.5 n.2 Julho. 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3349/2229>>

SANTOS, Cíntia Aparecida Bento dos; CURI, Edda. Proposta curricular de Matemática: uma análise da relação institucional esperada para as noções de área e perímetro. **REnCiMa**, v. 1, n. 1, p. 27-33, 2010. Disponível em: <<http://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/viewFile/5/5>>

TAVARES, Carla Nunes Vieira. O professor e a relação com a língua estrangeira: no entremeio da peregrinação e da apropriação. **Zetetiké**, v. 18, Número Temático, – FE – Unicamp, 2010. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/zetetike/article/view/2833/2490>>

ZOCCAL, *Sirlei Ivo*; ROSA, *Sanny Silva da*. Formação continuada de professores no contexto do programa ler e escrever: um estudo sobre a relação dos professores alfabetizadores com o saber em escolas da rede estadual paulista da baixada santista. **Pesquisa em Pós-Graduação – Série Educação** – No 6. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/serieduacao/article/download/165/223>>

2011

SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. O sonho e a relação com o saber sob transferência. **Curinga** (Belo Horizonte), v. 31, p. 73-76, 2011. Resumo do artigo disponível em? <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=605788&indexSearch=ID>>

TRÓPIA, Guilherme; CALDEIRA, *Ademir Donizete*. Vínculos entre a relação com o saber de Bernard Charlot e categorias bachelardianas. **Educação** (PUC-RS / Online), v. 34, p. 369-375, 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/5227/6787>>

ZANITTI, Claudia Moreno; SOUZA, Elza de; SANTOS, Marcos Eduardo dos. A relação com o saber como objeto de estudo no campo da formação de professores. **Pesquisa em Pós-Graduação – Série Educação** – No 6. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/serieduacao/article/download/169/229>>

2012

ALMEIDA, Luiz Ricardo Ramalho de. A Relação com o Saber e o Ofício Docente de Professores da Educação de Jovens e Adultos em Assú, Rio Grande do Norte. **Revista EJA em debate**, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/319/pdf#.VhxwsGvmOH0>>

FREITAS, Elaine Rafaela Neves de; *BICALHO, Maria Gabriela Parenti*; *REIS FERNANDES de SOUZA, Maria Celeste*; *NETTO, Cristiane Mendes*. Informática e educação no ensino superior: reflexões sobre a relação com o saber de estudantes de cursos da área de computação. **Revista Brasileira de Informática na**

Educação, v. 20, n. 2, ago., p. 69-78, 2012. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/1394/1637>>. Acesso em: 02 Jun. 2015

JUNCKES, Rosane Santana; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O professor formador e as relações com os seus saberes profissionais. **Revista Diálogo Educacional**, v.12, n.36, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189123663011>>

SILVA, Glauco dos Santos Ferreira da; VILLANI, Alberto. A dinâmica de um grupo de alunas nas aulas de Física, a sua relação com o saber e as intervenções do professor. **Investigações em Ensino de Ciências** (Online), v. 17, p. 183-208, 2012. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID289/v17_n1_a2012.pdf>

CONCEIÇÃO da SILVA, Vilma; MOURA, Francisco de Assis. A relação com o saber e suas implicações no desempenho escolar em matemática. **Estilos da Clínica**, v. 16, p. 442-459, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/46128/49753>>. Acesso em: 23 mar. 2015

2013

COSTA, Emias Oliveira da; XYPAS, Constantin. A narrativa de relação com o saber: elementos para a compreensão de percursos escolares atípicos longos. **Revista Sodebras**, v. 8, n.96., p. 25-29, 2013. Disponível em: <<http://sodebras.com.br/edicoes/N96.pdf>>

DINIZ, Margareth. I am Sam: deficiência mental e relação com o saber. **Estilos da Clínica**, v. 18, p. 279, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/79849/83806>>. Acesso em: 26 mar. 2015

FEITOSA, Larissa Dias. A escolha pela licenciatura em Física: uma análise a partir da teoria da relação com o saber. **Revista Ensaio**, v.15, n. 03 set-dez, Belo Horizonte, p. 235-251, 2013. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/1411/1344>>

POMPEU, Carla Cristina. Aula de Matemática: as relações entre o sujeito e o conhecimento matemático. **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 45, p. 303-321, abr., 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2013000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 06 jun. 2015

2014

BETTI, Mauro; USHINOHAMA, Tatiana Zuardi. Os saberes da Educação Física nas perspectivas dos alunos: panorama da literatura e uma proposta de investigação a partir da 'teoria da relação com o saber'. **Pulsar** (Jundiá), v. 6, p. 1-18, 2014.

BICALHO, Maria Gabriela Parenti; SOUZA REIS FERNANDES de SOUZA, Maria Celeste. Relação com o saber de estudantes universitários: aprendizagens e

processos. **Educação e Pesquisa**, Set. vol.40, no. 3, . p. 617-635, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29831833003>>

VERCELLINO, Soledad; HEUVEL, Romina Van den; GUERREIRO, Mariana. Deslocamentos teóricos da noção da "relação com o saber" e suas possibilidades para a análise psicopedagógica das aprendizagens escolares. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 31, n. 96, 2014. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000300005&lng=pt&nrm=iso>

APÊNDICE D - LISTA DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS – ARTIGOS PUBLICADOS EM EVENTOS (no Brasil – por ano)**1997**

CÂMARA DOS SANTOS, Marcelo. A relação ao conhecimento do professor de Matemática. In: **Anais** XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. Natal: Ed. UFRN, 1997a

CÂMARA DOS SANTOS, Marcelo. O professor de Matemática e sua relação ao conhecimento. In: **Anais** da 20ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 1997b

1998

GAUTHIER, Jacques. Imaginário da escola e relação com o saber de alunos e alunas de classes populares - estudo de caso em uma escola comunitária e em uma escola pública de Salvador (Bahia). **Anais** – 21ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambú, 1998. pp. 138-138

1999

FRANCHI, Anna. Resolução de Problemas aritméticos verbais escolares: relação ao saber e contrato didático. **Anais** da 22ª Reunião Nacional da ANPED, 1999, Caxambú. Anais da 22ª reunião anual da ANPED, 1999. v. 1. Disponível em: <<http://paje.fe.usp.br/~anped/Textos22/franchi.pdf>>

2001

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Experiências Sociais e Relação com os Saberes na Formação em Educação Física. **Anais** - XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001, Caxambu/MG, 2001

RODRIGUES, Ronaldo Nogueira. Relações com o saber: um estudo sobre o sentido da Matemática em uma escola pública. **Anais** do V EBRAPEM, 2001, São Paulo. Anais do Encontro brasileiro de estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2001. pp. 414-415

2002

CAPUCHINHO, Denise da Silva Ribas; PINTO, Márcia Maria Fusaro Pinto; DAVID, Maria Manuela. Os fatores que influenciam na relação dos alunos com a matemática. **Anais** do VI EBRAPEM - Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, Campinas, 2002. Campinas, 2002

DIEB, Messias. A formação do professor e a relação com o saber: inquietações sobre a prática de educação infantil. **Anais** - II Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. Teresina, 2002

LOMONACO, Beatriz Penteado. A relação com o saber de crianças e jovens de zona rural: dados preliminares de pesquisa. **Proceedings online...** Colóquio do LEPSI IP/FE-USP, 4. São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400004&lng=en&nrm=abn>

MELO, Silvana Martins; PINTO, Marcia Maria Fusaro. Relações dos alunos com os saberes matemáticos escolares. In: **Anais** do VI Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. Campinas, 2002

2003

MELO, Silvana Martins. Relações com o saber na sala de aula. **Anais** - I Seminário Internacional Trabalho e Educação: processos de produção e legitimação de saberes, 2003, Belo Horizonte, 2003

2004

ESPÍNDOLA, Ana Lúcia. Relação com o saber e leitura: um olhar novo sobre antigas questões. **Anais** - VI Encontro de pesquisa em educação da região sudeste, Rio de Janeiro, 2004a

ESPÍNDOLA, Ana Lúcia. Entre o singular e o plural: relação com o saber e leitura nos primeiros anos de escolarização. **Anais** – 27ª Reunião anual da Anped - Sociedade, democracia e Educação: Qual Universidade?, Caxambu, 2004b

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Formação Docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Anais** - II Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e VI Colóquio sobre Questões Curriculares, 2004, Rio de Janeiro. Currículo: Pensar, Inventar, Diferir. Rio de Janeiro: ENDIPE, 2004

PIRES, Magna Natália Marin. Relação com o Saber: alunos de um curso de Matemática e Matemática Básica. **Anais** do XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Curitiba-PR, 2004a. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Pires.pdf>

PIRES, Magna Natália Marin; VIANNA, Carlos Roberto. Reflexão sobre sua formação: alunos de um Curso de Matemática e a Relação com o Saber. **Anais** - VIII EBRAPEM - Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. Londrina, 2004b

PIRES, Magna Natália Marin; VIANNA, Carlos Roberto. Relação com o saber: alunos de um curso de licenciatura em Matemática. **Anais** - VIII Encontro Nacional de Educação Matemática. Recife, 2004c. Disponível em: <<http://www.sbembrasil.org.br/files/viii/pdf/07/CC46820833920.pdf>>

SCHNEIDER, Omar. A Educação Física e as relações epistêmicas com o saber: uma incursão no pensamento de Bernard Charlot. **Anais** - VIII EnFEFE, 2004, Niterói. Cultura e Educação Física. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004

2005

KANBACH, Bruno Gusmão; LABURÚ, Carlos Eduardo. A relação com o saber profissional e o emprego de atividades experimentais em Física no ensino médio: uma leitura baseada em Bernard Charlot. **Atas** do ENPEC, Bauru, 2005a

KANBACH, Bruno Gusmão; LABURÚ, Carlos Eduardo. A relação com o saber Profissional e o emprego de atividades experimentais em Física no ensino médio: uma leitura baseada em Bernard Charlot. **Anais** - X Semana da Física, v. 10. Londrina: Eduel, 2005b

MELO, Silvana Martins. Afetividade e a relação com a Matemática escolar. **Anais** do IX Encontro de Pesquisa de estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, São Paulo, 2005

MELO, Silvana Martins; PINTO, Marcia Maria Fusaro Pinto. Relações dos alunos com os saberes matemáticos escolares. **Anais** do VII Encontro de Pesquisa em Educação no Brasil, Belo Horizonte, 2005

2006

ANTUNES, Francieli Cristina Agostinetto; ZAPPAROLI, Ferdinando Vinicius Domenes; ARRUDA, Sergio de Mello. A relação com o saber e a construção da identidade docente no estágio supervisionado de Matemática. **Anais** - XIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife, 2006. pp. 1-5

BERNARDO, A. C. A Relação com o saber de alunos do ensino fundamental na aprendizagem da língua inglesa. **Anais** - II Seminário Internacional de Educação: A pesquisa em educação - dilemas e perspectivas - UFS, Aracaju, 2006

CARVALHO, Marcelo Alves; ZAPPAROLI, Ferdinando Vinicius Domenes; GORRIZ, Eliesley Alves; ARRUDA, Sergio de Mello. A identificação profissional e a relação com o saber na formação inicial de professores. **Anais** - III Simpósio Sul-Brasileiro de Ensino de Ciências, Blumenau, 2006. p. 1-6

DINIZ, Margareth. A relação com o saber para a psicanálise.. In: **Proceedings online**: Psicanálise, Educação e Transmissão, São Paulo, 2006a. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100049&lng=en&nrm=abn>

DINIZ, Margareth. O método clínico na investigação da relação com o saber de quem pesquisa e ensina: contribuição para a formação docente na tensão entre saber e conhecer. **Anais** – 29ª Reunião Anual da ANPED-GT08-Formação de professores. Caxambú, 2006b. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-2254--Int.pdf>

LABURÚ, Carlos Eduardo; KANBACH, Bruno Gusmão; BARROS, Marcelo Alves. A relação com o saber de Charlot e a realização de atividades experimentais em Física

no Ensino Médio. **Anais** - X Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 2006, Londrina. X EPEF.

MARANGON, Davi; BUFREM, Leilah Santiago. Relação com o saber como relação com a linguagem: análise do saber constituído em discurso nos livros para professores de Educação Física. **Anais** - 30ª Reunião anual da ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Caxambu, 2007. p. 208-209. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT16-3403--Int.pdf>>

MELO, Silvana Martins; PINTO, Marcia Maria Fusaro. Relação com a matemática escolar: uma leitura da relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo. **Anais** - I Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Recife, 2006. Disponível em: <<http://www.lematec.no-ip.org/CDS/SIPEMAT06/artigos/melopinto.pdf>>

MELO, Maria José Medeiros Dantas de; PASSEGGI, Maria da Conceição . Narrativa Autobiográfica: (re)significação da relação com o saber e da representação de si. **Anais** - II CIPA. Salvador, 2006.

ANAHÍ da SILVA, Veleida. Pesquisa de campo, uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. **Anais** – 29ª reunião da ANPED. Caxambú-MG, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT04-1886--Int.pdf>>

2007

ANTUNES, Francieli Cristina Agostinetto; ARRUDA, Sergio de Mello. O estagiário de Matemática enquanto futuro professor: reflexões a partir da relação com o saber. **Anais** - IX Encontro Paranaense de Educação Matemática. Assis Chateaubriand, 2007. p. 1-12

BARROS, Marcelo Alves; COSTA, Luciano Gonsalves; CAMPANHOLI JÚNIOR, Lucas; SILVA, Fábio Ramos da; LABURÚ, Carlos Eduardo. As crenças motivacionais de licenciandos de física do ensino médio e sua relação com o saber profissional. **Anais** – VI ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação Científica. Florianópolis, 2007. p. 1-12

BERNARDO, Aline Cajé. Ensino e Aprendizagem de Inglês na Escola Pública: Uma análise na Perspectiva da Relação com o Saber. **Anais** - III Seminário Internacional de Educação. São Cristóvão, 2007a

BERNARDO, Aline Cajé. O Papel da Língua Inglesa na Atualidade e a Relação com o Saber. **Anais** - III Colóquio Internacional Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento. São Cristóvão, 2007b

BICALHO, *Maria Gabriela Parenti*. Saberes, experiência e subjetividade: Uma abordagem a partir da teoria da relação com o saber de Bernard Charlot. **Anais** - IV Simpósio Trabalho e Educação. NETE - Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação. Belo Horizonte, 2007

DIEB, Messias. O professor da educação infantil e sua relação com o saber: questões para pesquisa. **Anais** – I JEPEPE - Jornada de Estudos e Pesquisa em Educação - Mossoró-RN, 2007

ESTEVIÃO, Henrique César; BARROS, Marcelo Alves; ARRUDA, Sergio de Mello. Aprendizado e relação com o saber durante um curso de Mecânica Clássica. **Anais** - VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 2007. pp. 1-10

KLEIN, Alberto Eduardo; ZAPPAROLI, Ferdinando Vinicius Domenes; ARRUDA, Sergio de Mello. Impactos da observação astronômica: uma análise a partir da relação com o saber. **Anais** - VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, 2007. pp. 1-7

LALIN-SOATO, Alessandra Maziero. Estudo sobre a relação com o saber e os saberes docentes, baseado no livro relação com o saber, formação dos professores e globalização, de Bernard Charlot. **Anais** - VI ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 2007. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p593.pdf>>

MAMPRIN, Maria Imaculada de Lourdes Lagrotta; LABURÚ, Carlos Eduardo; BARROS, Marcelo Alves. A implementação ou não de atividades experimentais em Biologia no Ensino Médio e as relações com o saber profissional, baseadas numa leitura de Charlot. **Anais** - VI ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação. Florianópolis, 2007

SALVADEGO, Wanda Naves Coco; LABURÚ, Carlos Eduardo; BARROS, Marcelo Alves. A relação com o saber profissional do professor de Química e o fracasso da implementação de atividades experimentais no ensino médio. **Anais** - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC. Florianópolis, 2007. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p77.pdf>>

ANAHÍ da SILVA, Veleida. Porque aprender a Matemática? Relação de Alunos de 1ª a 5ª Série com a Matemática. **Anais** - 18º EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Maceió-AL, 2007

TRÓPIA, Guilherme; CALDEIRA, Ademir Donizete. A relação com o saber de Bernard Charlot e seu vínculo com a epistemologia de Gaston Bachelard. **Anais** - VI ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação. 2007. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p658.pdf>>

2008

BICALHO, *Maria Gabriela Parenti*. A Relação com o saber de estudantes das classes populares no contexto do ensino superior privado. **Anais** - II Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Universidade Federal de Sergipe-Aracaju, 2008

BITTENCOURT, Jane. Relações com o ensinar e a questão sócio-cultural: contribuições de um estudo de caso no ensino de Matemática. **Anais – 3º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação**. Canoas, 2008

DIEB, Messias. A atividade de cuidar e educar e as tendências dominantes na relação com o saber do professor de Educação Infantil. **Anais - XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Porto Alegre, 2008

ESPINDOLA, Ana Lúcia. O professor dos anos iniciais e a leitura: questões sobre a relação com o saber. **Anais - XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Porto Alegre, 2008

MAMPRIN, Maria Imaculada de Lourdes Lagrotta; LABURÚ, Carlos Eduardo; BARROS, Marcelo Alves. Razões para o uso das atividades experimentais em biologia no ensino médio e as relações com o saber profissional, baseadas numa leitura de Charlot. **Anais do 14º ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Porto Alegre, 2008.

NEVES, Marcos Rogério. Contribuições dos estudos sobre a relação com o saber para a formação de professores de Matemática. **Anais – II Fórum Baiano das Licenciaturas em Matemática**. Barreiras-BA, 2008. p. 157-167

SALVADEGO, Wanda Naves Coco; LABURÚ, Carlos Eduardo. A atividade experimental no ensino de química: uma relação com o saber do professor do ensino médio. **Anais - XIV ENEQ - Encontro Nacional do Ensino de Química XIV**, 2008, Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0387-1.pdf>>

2009

ALVES Denis Rogério Sanches; BACCON, Ana Lúcia Pereira; ARRUDA, Sergio de Mello. A Matemática e a relação com o saber: algumas considerações sobre a educação de jovens e adultos. **Anais - I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR**, 2009. Disponível em: <http://www.sinect.com.br/anais2009/artigos/10%20Ensinodematematica/Ensinodematematica_artigo2.pdf>

ANDRADE, Sirlene Neves de; GUERRA, Miguel Fernando de Oliveira; DIAS, Marlene Alves; JAMMAL, Elizabeth Fraccaroli; MENDES MINEIRO, Renato. Relações institucionais esperadas e existentes e as representações simbólicas da noção de função afim. **Anais - V Encontro Mineiro de Educação Matemática**. Universidade Federal de Lavras. Lavras, 2009

NOBRE BARROS, Lúcia Helena; FIRMINO DA SILVA, Sandra; DIAS, Marlene Alves; OLIVEIRA, E. M.; ANDRADE, Sirlene Neves de. As relações institucionais para o ensino e aprendizagem de trigonometria no ensino médio do estado de São Paulo. **Anais - V Encontro Mineiro de Educação Matemática**, 2009, Lavras. V EMEM. Lavras: Universidade Federal de Lavras, 2009. p. 1-10

BICALHO, *Maria Gabriela Parenti*. Relação com o saber de estudantes de pedagogia do setor privado: elementos para a compreensão de trajetórias e processos educacionais. **Anais** - III Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Itabaiana, 2009

CABELLO, Carlos Alberto de Souza; CAMPOS, Tânia Maria Mendonça; NOBRE BARROS, Lúcia Helena; ANDRADE, Sirlene Neves de; DIAS, Marlene Alves. Relações institucionais para o ensino da noção de juros na transição ensino médio e ensino superior. **Anais** - II SIEMAT - Seminário Internacional de Educação Matemática-UNIBAN. São Paulo, 2009

CANTO, Liana Pereira Machado. Trabalhadoras domésticas estudantes da EJA e suas relações com o saber. **Anais** - VI Congresso Internacional de Educação - Educação e Tecnologias: Sujeitos (des) conectados?. São Leopoldo, 2009

NEVES, Marcos Rogério. Relação com o saber e necessidades profissionais de um professor de matemática. **Anais** - IV SIPEM - Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Taguatinga-DF 2009. p. 1-18

REIS, Rosemeire. A relação com o saber para jovens/alunos do Ensino Médio. **Anais** - III Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Itabaiana, 2009. p. 1-15

SALVADEGO, Wanda Naves Coco; LABURÚ, Carlos Eduardo; BARROS, Marcelo Alves. Uso de atividades experimentais pelo professor das Ciências Naturais no Ensino Médio: relação com o saber profissional. **Anais** - 1º CPEQUI - Congresso Paranaense de Educação em Química. Londrina, 2009

2010

ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. Das memórias educativas: a emergência da história singular do professor e sua relação com o saber. O declínio dos saberes e o mercado do gozo, 8º Colóquio LEPSI IP/FE-USP, 2010. **Proceedings online...** São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100027&lng=en&nrm=abn>. Acesso em 01 de junho de 2015

BICALHO, Maria Gabriela Parenti. Relação com o saber e processos de construção do eu epistêmico por estudantes de pedagogia de universidades privadas. **Anais** – 33ª reunião da ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT14-6450--Int.pdf>>

BITTENCOURT, Jane; SANT'ANA, Diogo Castanho. A prática pedagógica de professores experientes de Matemática: análise de relações com o ensinar. **Anais** - X Encontro Nacional de Educação Matemática Educação Matemática, Cultura e Diversidade. Salvador-BA, 2010. Disponível em: http://www.lematec.net/CDS/ENEM10/artigos/CC/T13_CC173.pdf

DANTAS, Vanda Maria Campos Salmeron. Mulheres marisqueiras e a relação com o saber. **Anais** - IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão - SE, 2010. Disponível em: http://educonse.com.br/2010/eixo_08/e8-92.pdf

DIEB, Messias. O auxílio da web no ensino de língua materna e a relação de crianças com o saber ler e escrever. **Anais** - XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte-MG, 2010

DOMINGUES, Karen Geisel; ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida. Kheiron - da relação do professor com o não-saber. In: O declínio dos saberes e o mercado do gozo, 8º Colóquio LEPSI IP/FE-USP, 2010. **Proceedings online....** São Paulo, 2011a. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n8/a71n8.pdf>>

GARBARINO, Mariana Inés. A relação da criança com o saber: uma abordagem a partir da vigência das teorias sexuais infantis. In: O declínio dos saberes e o mercado do gozo, 8º Colóquio LEPSI IP/FE-USP, 2010. **Proceedings online....** São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100050&lng=en&nrm=abn>. Acesso: 05 Junho 2015

LIMA, João Paulo Camargo; ARRUDA, Sergio Mello. Aspectos da Relação com o Saber e os Condicionantes da Ação Profissional do Professor: Uma Reflexão a partir das Práticas de Ensino de Física. **Anais** - 1º Simpósio de Ensino de Física e de Matemática: Práticas docentes inovadoras-Unifra. Santa Maria, 2010. p. 1-12

OLIVEIRA, Fabiana Bispo de. Surdez: aprendizagem de língua inglesa e a relação com esse saber. **Anais** - IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão - SE, 2010. Disponível em: http://educonse.com.br/2010/eixo_08/e8-37.pdf

PASSOS, Daniela Santos; MARIANI, Rita de Cássia Pistóia. Relação com o saber dos professores de Matemática. **Anais** - IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão - SE, 2010. Disponível em: http://educonse.com.br/2010/eixo_06/E6-11.pdf

PENNA, Carmélia Vaz; SANTOS, Eloisa Helena. Relação com a escola e o saber: o sentido atribuído por adolescentes do programa bolsa família para a inserção no mercado de trabalho. **Anais** - IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão - SE, 2010. Disponível em: http://educonse.com.br/2010/eixo_03/E3-06.pdf

REIS FERNANDES de SOUZA, Maria Celeste. Relação com o saber e ensino superior: um estudo sobre estudantes do ensino superior privado. **Anais** - 33ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT14-6124--Int.docx.pdf>

REIS, Rosemeire. Jovens/alunos do Ensino Médio: relação com os saberes escolares. **Anais** - IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São

Cristóvão - SE, 2010. p. 1-15. Disponível em: http://educonse.com.br/2010/eixo_03/E3-44.pdf

ROSA, Sanny Silva da. A relação dos professores com o saber em uma proposta curricular padronizada de alfabetização: reflexões sobre o Programa Ler e Escrever. In: XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática e Ensino. Belo Horizonte, 2010. p. 14-23

ROCHA SANTOS, Alice Lany da; MAIA SANTOS, Débora; SCHNEIDER, Omar, KUHN, Roselaine. A relação dos alunos com os saberes no ensino médio: notas para compreendermos a escola e a Educação Física. **Anais** - IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão - SE, 2010. Disponível em: http://educonse.com.br/2010/eixo_10/e10-01.pdf

SANTOS, Madson Cléber dos. A relação com o saber dos alunos da escola pública com a língua espanhola. **Anais** - IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão - SE, 2010. Disponível em: http://educonse.com.br/2010/eixo_08/e8-65.pdf

SILVA dos SANTOS, Ranúzia Pereira; SANTANA, Edineide; PASSOS, Joniely Cheyenne Moura da Cruz. A relação com o saber: alunos da 8ª série pública e particular, afirmações e contradições sobre a escola. **Anais** - IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão - SE, 2010. Disponível em: http://educonse.com.br/2010/eixo_02/e2-189.pdf

ANAHÍ da SILVA, Veleida; NASCIMENTO, Maria Cristina Melo. Por que aprender a matemática? Relação com a disciplina matemática. **Anais** - X Encontro Nacional de Educação Matemática Educação Matemática, Cultura e Diversidade. Salvador-BA, 2010. Disponível em: http://www.lematec.net/CDS/ENEM10/artigos/CC/T3_CC1253.pdf

SOUZA, Denize da Silva; FONSECA, Laerte. Obstáculos e rupturas de professores que ensinam Matemática: um estudo analítico a partir dos princípios da relação com o saber. **Anais** - X Encontro Nacional de Educação Matemática Educação Matemática, Cultura e Diversidade. Salvador-BA, 2010. Disponível em: http://www.lematec.net/CDS/ENEM10/artigos/CC/T13_CC1591.pdf

FRANÇA de SOUZA, Jobeane. A minha escola, a escola de meu filho: relações com o saber. **Anais** - IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão - SE, 2010. Disponível em: http://educonse.com.br/2010/eixo_08/e8-54.pdf

2011

ALMEIDA, Luiz Ricardo Ramalho de; CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. A dimensão indenitária da relação com o saber dos professores da educação de jovens e adultos. In: **Anais** do XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Manaus, 2011

NOBRE BARROS, Lucia Helena. As relações pessoais esperadas dos estudantes no processo de aprendizagem da noção de derivada de uma função. **Anais** - XIII

CIAEM-IACME - Conferência Interamericana de Educação Matemática. Recife, Brasil, 2011. Disponível em: <http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/XIIICIAEM/artigos/2186.pdf>

BORTOLETTO, Ângela Martins. Trabalhando com educação de jovens e adultos (EJA) e a relação dos alunos com a Matemática. **Anais** - XIII CIAEM-ACME - Conferência Interamericana de Educação Matemática. Recife, Brasil, 2011. Disponível em: <http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/XIIICIAEM/artigos/2549.pdf>

DAMASCENO, Ana Maria; MORAES, Giselly; ABREU, Nitecy Gonçalves de; REIS, Rosemeire. A relação de estudantes do ensino médio com a leitura. **Anais** - I Encontro Luso-brasileiro sobre trabalho docente. Maceió, 2011

DIAS, Marlene Alves; FONSECA, Laerte Silva; CAMPOS, Tânia Maria Mendonça. Relações Institucionais: A noção de seno e cosseno na Educação Básica. **Anais** - V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, 2011

DIAS, Marlene Alves; CAMPOS, Tânia Maria Mendonça; CABELLO, Carlos Alberto de Souza. Grade de análise e suas contribuições na pesquisa das relações institucionais para o ensino da noção de juros na transição ensino médio e ensino superior. **Anais** - III Seminário Internacional de Educação Matemática. UNIBAN. São Paulo, 2011

DOMINGUES, Karen Geisel; ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida. Sociedade, Educação e Narcisismo: da relação do professor com o não-saber. **Anais** - V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão - SE, 2011b. Disponível em <http://educonse.com.br/2011/cdroom/eixo%2014/PDF/Microsoft%20Word%20-%20SOCIEDADE%20EDUCAcao%20E%20NARCISISMO.pdf>

FRANÇA, Evanilson Tavares de; LIMA, Maria Batista. Des/construção da identidade etnicorracial a partir da relação com a Matemática. **Anais** - XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_11/FORUM_V11_06.pdf

HADDAD, Jane Patrícia; COSTA, Michelle Karina Assunção. Disciplina e indisciplina escolar no Ensino Médio: Explorando sua relação com o saber. **Anais** - X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba-PR, 2011 Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6035_3248.pdf

MEDRADO, Adonai Estrela. Relação com o saber, educação à distância e preconceito: o significado da distância. **Anais** - V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão - SE, 2011

PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. Professores, construção de saberes e a relação com esses saberes num grupo colaborativo. **Anais** - XIII CIAEM-IACME - Conferência Interamericana de Educação Matemática. Recife, Brasil, 2011. Disponível em: <http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/XIIICIAEM/artigos/2104.pdf>

REIS, Rosemeire; SILVA, Beatriz Araújo da; NASCIMENTO, Carla Gillyane Santos. Condição socioeconômica e relação com o saber: indícios identificados no estudo jovens-alunos do ensino médio em Maceió. **Anais** - VI Encontro em Pesquisa em Educação em Alagoas. Maceió, 2011

ROSA, Sanny Silva; ZOCCAL, Sirlei Ivo Leite. A relação dos professores alfabetizadores com o saber em escolas da rede estadual paulista no contexto do programa ler e escrever. **Anais** – 10º Encontro de Pesquisa da Região Sudeste. Rio de Janeiro, 2011

SANTANA, José Robson Silva; SANTANA FILHO, Arlindo Batista de; SANTANA, Andreia Silva. Relação com o saber e o ensino noturno: estabelecendo ideias através de pesquisas. **Anais** - V Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão-SE, 2011

VENÂNCIO, Luciana; BETTI, Mauro. Da relação com o saber com e na Educação Física em um processo educacional-escolar: o que nós sabemos?. **Anais** - V Seminário de Pesquisa em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente-SP, 2011. pp. 1-18

2012

ANDRADE, Sirlene Neves de; DIAS, Marlene Alves; CAMPOS, Tânia Maria Mendonça. Relação institucional esperada para o ensino da noção de função no Brasil e as dificuldades de implementação. **Anais** da XXVI RELME - Reunião Latinoamericana de Matemática Educativa. Belo Horizonte-MG, 2012. p. 51-53
Disponível em:
<http://www.ufop.br/downloads/parte_02_comunicacao_cientifica_anais_relme_26.pdf>

BICALHO, Maria Gabriela Parenti; FREITAS, Elaine Rafaela Neves de; NETTO, Cristiane Mendes. Ensino superior, tecnologias da informação e comunicação e relação com o saber. **Anais** - VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão - SE, 2012. Disponível em:
<http://educonse.com.br/2012/eixo_08/PDF/58.pdf>

FEITOSA, Larissa Dias. Os licenciandos em Física da UFS e suas relações com a universidade – analisando o tema a partir da teoria da relação com o saber. **Anais** - VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão - SE, 2012. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_06/PDF/63.pdf>

MINEO, Jamille; JUSTO, Jutta Cornelia Reuwsaat. Licenciandos em Pedagogia e sua Relação com a Matemática. **Anais** - XI EGEM - Encontro Gaúcho de Educação Matemática. Lajeado/RS, 2012a

MINEO, Jamille; JUSTO, Jutta Cornelia Reuwsaat. Professores Polivalentes: relação pessoal e profissional com a Matemática. **Anais** - XVI EBRAPEM - Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. Canoas, 2012b. Disponível em:

<<http://matematica.ulbra.br/ocs/index.php/ebrapem2012/xviebrapem/paper/viewFile/513/154>>

POMPEU, Carla Cristina. A experiência escolar de alunos jovens e adultos e sua relação com a Matemática - V SIPEM – Seminário Internacional de Educação Matemática. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.sbemrasil.org.br/files/v_sipem/PDFs/GT03/CC33744809854_A.pdf>

SANTOS, Laceri Miranda Souza dos; SOUZA, Denize da Silva; ANAHÍ da SILVA, Veleida. A relação com o saber e o conhecimento matemático: o sentido que alunos do ensino fundamental atribuem ao cálculo de área. **Anais** - VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão - SE, 2012. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_06/PDF/59.pdf>

SANTOS, Lenilce dos; SANTOS, Aline Cajé dos; KUHN, Roselaine. Educação (Física) infantil: a corporeidade e a relação com os saberes nas crianças de 0 a 6 anos. **Anais** - VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão - SE, 2012. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_10/PDF/19.pdf>

SILVA, Itamar Miranda da; GONÇALVES, Tadeu Oliver. Formação de Professores de Matemática: A relação do professor com saberes matemáticos e os conhecimentos mobilizados em suas práticas. **Anais** - XVI EBRAPEM - Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. Canoas, 2012. Disponível em: <<http://matematica.ulbra.br/ocs/index.php/ebrapem2012/xviebrapem/paper/viewFile/452/149>>

SILVA, Jacilene Andrade; FREIRE, Valéria Pinto. A formação do educador social e a relação com o saber nos processos de inclusão social do Instituto Luciano Barreto Júnior. **Anais** - 3º Simpósio Educação e Comunicação. 2012. Disponível em: <http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais_completo_2012.pdf>

TRÓPIA, Guilherme. Entre relações com o aprender: o professor e seus alunos no ensino de biologia por atividades investigativas. **Anais** - IV Encontro Regional de Ensino de Biologia - regional 2 RJ/ES. Rio de Janeiro-RJ, 2012

VENÂNCIO, Luciana; BETTI, Mauro. A relação com o saber na perspectiva de alunos e de uma professora-pesquisadora na prática educativa com a Educação Física. **Anais** - VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão - SE, 2012. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_02/PDF/148.pdf>

2013

BULATY, Andréia. Pesquisa em educação: relação com o saber. **Anais** - IV Semana de pedagogia. Guarapuava: UNICENTRO, 2013

CORREA, Juliana Cristina; VERRANGIA, Douglas. Experiência em um *Liceo Scientifico* italiano: Quais relações são estabelecidas entre jovens italianos e o saber

científico. **Anais** - VII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão - SE, 2013

COSTA, Emias Oliveira da; XYPAS, Constantin. A narrativa de relação com o saber: elementos para a compreensão de percursos escolares atípicos longos. **Anais** – 7º Seminário Educação e Leitura (SEL) – UFRN. Natal-RN, 2013. p. 757-768

DIAS, Marlene Alves; ANDRADE, Sirlene Neves de. Relações institucionais e pessoais sobre a noção de função afim. **Anais** - VII EDUCON - Colóquio Internacional 'Educação e Contemporaneidade'. São Cristóvão - SE, 2013. p. 1-15

FRANÇA, Evanilson Tavares de; ALMEIDA, Márcia Furlan de; SOUZA, Ana Lúcia Lima da Rocha Muricy. Relação com o saber matemático e construção identitária: uma reflexão preliminar. **Anais** - VII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão - SE, 2013. Disponível em: <http://y-system.com.br/gera_certificado_apresentacao.asp?url=http://www.educonse.com.br/viicoluquio/cdanais.asp?cod=273%20target>

SANTOS, Elissandra Silva; SCHNEIDER, Henrique Nou. Educação e cibercultura: aprender no mundo virtual e a “nova relação com o saber”. **Anais** - VII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão - SE, 2013. Disponível em: <http://y-system.com.br/gera_certificado_apresentacao.asp?url=http://www.educonse.com.br/viicoluquio/cdanais.asp?cod=994%20target>

SANTOS, Veronica Freitas dos; LAURINDO, Vinnícius Camargo de Souza; SANTOS, Wagner dos. Saberes compartilhados nas aulas de Educação Física: relações com o aprender construídas por alunos e alunas. **Anais** - XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/viewFile/5558/2606>>

SO, Marcos Roberto. Relação dos alunos do 7º ano do ensino fundamental com os saberes da Educação Física. **Anais** - VII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão - SE, 2013

SOUZA, Eliane Santana de; FARIAS, Luiz Marcio Santos. Estudo dos impactos de uma relação institucional e pessoal com o ensino de geometria em uma escola pública da Bahia. Disponível em: VI Congresso Internacional de Ensino de Matemática-ULBRA. Canoas-RS, 2013a. Disponível em: <<http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/811/31>>

SOUZA, Eliane Santana de; FARIAS, Luiz Marcio Santos. Impactos das relações pessoais e institucionais no trabalho com geometria dos professores de matemática do ensino médio. **Anais** - X Colóquio Nacional e III Colóquio Internacional do Museu Pedagógico. Vitória da Conquista, 2013b. p. 147-159. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/3004/2713>>

2014

BEATRICI, Alexandra Ferronato; GALLINA, Franciele Silvestre. Um olhar sobre a evasão escolar - do capital cultural à relação com o saber. **Anais** - X ANPED SUL, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/390-0.pdf>

COSTA, Magda Suely Pereira. Gestão democrática e cidadania: dinâmica das relações de poder com as relações de saber. **Anais** - VIII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão - SE, 2014. Disponível em: <http://y-system.com.br/gera_certificado_apresentacao.asp?url=http://www.educonse.com.br/viiicoloquio/cdanais.asp?id=724>

FEITOSA, Larissa Dias; BARCELLOS, Maria Carolina. Um estudo da teoria da relação com o saber e suas implicações filosóficas para a área da educação. **Anais** - VIII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão - SE, 2014. Disponível em: <http://y-system.com.br/gera_certificado_apresentacao.asp?url=http://www.educonse.com.br/viiicoloquio/cdanais.asp?id=949>

MENEZES, Isabela Gonçalves de. Em casa e na escola: relação com o saber e com a linguagem de jovens rurais estudantes do ensino médio em escolas urbanas. **Anais** - VIII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão - SE, 2014. Disponível em: <http://y-system.com.br/gera_certificado_apresentacao.asp?url=http://www.educonse.com.br/viiicoloquio/cdanais.asp?id=111>

REIS FERNANDES de SOUZA, Maria Celeste. Relação com o saber de estudantes em uma experiência de educação integral, em tempo integral. **Anais** - VIII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, 2014. Disponível em: <http://y-system.com.br/gera_certificado_apresentacao.asp?url=http://www.educonse.com.br/viiicoloquio/cdanais.asp?id=213>

REIS FERNANDES de SOUZA, Maria Celeste; BICALHO, Maria Gabriela Parenti. Relação com o saber e gênero: um estudo sobre estudantes do ensino superior privado. **Anais** – VIII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão - SE, 2014. Disponível em: <http://y-system.com.br/gera_certificado_apresentacao.asp?url=http://www.educonse.com.br/viiicoloquio/cdanais.asp?id=385>

SANTOS, Elissandra Silva. Construção de conhecimento e a relação com o saber no ensino online: primeiras aproximações. **Anais** - VIII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão - SE, 2014. Disponível em: http://y-system.com.br/gera_certificado_apresentacao.asp?url=http://www.educonse.com.br/viiicoloquio/cdanais.asp?id=663

SANTOS, Elza Ferreira; SILVA, Lenira Pereira da. Estudantes da educação profissional e sua relação com os saberes matemática e língua portuguesa. **Anais** -

VIII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão - SE, 2014. Disponível em: <http://y-system.com.br/gera_certificado_apresentacao.asp?url=http://www.educonse.com.br/viiiicoloquio/cdanais.asp?id=465>

SANTOS, Luciana Silva dos. Relação ao Saber Matemático de Professores Brasileiros e Franceses que Atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.. **Anais** - XVIII – EBRAPEM - Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. Recife, 2014. Disponível em: <<http://www.lematec.no-ip.org/CDS/XVIIIIBRAPEM/index.html>>

SILVA, Juliana Pires da; MORETTI, Mércles Thadeu. A relação com o saber e a Didática da Matemática: algumas aproximações. **Anais** - VIII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão - SE, 2014. Disponível em: <http://y-system.com.br/gera_certificado_apresentacao.asp?url=http://www.educonse.com.br/viiiicoloquio/cdanais.asp?id=414>

APÊNDICE E - TESES DE DOUTORADO: LISTA ORGANIZADA POR ANO**2007**

NEVES, Marcos Rogério. **O professor de Matemática e seus saberes e suas necessidades em relação à sua disciplina**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007. Orientadora: Dra. Alice H. Campos Pierson. Disponível em: <http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2229>

2012

LARGO, Vanessa. **O PIBID e as relações de saber na formação inicial de professores de Matemática**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, 2013. Orientador: Sergio de Mello Arruda

2014

PAZUCH, Vinícius. **Cyberformação Semipresencial: a relação com o saber de professores que ensinam matemática**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Luterana do Brasil, ULBRA, 2014. Orientador: Dr. Maurício Rosa

SILVA, Itamar Miranda da. **A relação do professor com o saber matemático e os conhecimentos mobilizados em sua prática**. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, 2014. Orientador: Tadeu Oliver Gonçalves. Disponível em: <<http://www.ppgecm.ufpa.br/index.php/producao-academica/teses/763-tese-itamar-miranda-da-silva>>

TOTAL – 04 teses identificadas

APÊNDICE F - DISSERTAÇÕES DE MESTRADO: LISTA ORGANIZADA POR ANO

2001

RODRIGUES, Ronaldo Nogueira. **Relações com o saber**: um estudo sobre o sentido da Matemática em uma escola pública. 2001. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) — Centro das Ciências Exatas e Tecnologias, PUC-SP, São Paulo, 2001. Orientadora: Anna Franchi. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/3/TDE-2007-06-28T12:48:54Z-3670/Publico/dissertacao_ronaldo_nogueira_rodrigues.pdf>

2002

CAPUCHINHO, Denise da Silva Ribas. **Fatores que influenciam a relação dos alunos com a Matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Orientador: Márcia Maria Fusaro Pinto

2003

MELO, Silvana Martins. **Um estudo das relações dos alunos com os saberes matemáticos escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. Orientadora: Profa. Dra. Marcia Maria Fusaro Pinto

PIRES, Magna Natália Marin. **Relação com o saber**: alunos de um curso de Licenciatura em Matemática. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2003. Orientador: Carlos Roberto Vianna

2005

GUIZELINI, Alessandra. **Um estudo sobre a relação com o saber e o gostar de Matemática, Química e Biologia**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, 2005. Orientador: Sergio de Mello Arruda

2007

ANTUNES, Francieli Cristina Agostinetto. **A relação com o saber e o estágio supervisionado em Matemática**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, 2007. Orientador: Sergio de Mello Arruda

2009

OLIVEIRA, Simone Amorim Castro Kiefer. **Relação com o saber matemático de alunos em risco de fracasso escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) —

Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2009. Orientador: Plínio Cavalcanti Moreira. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-83VNEV/disserta_o_completa_vers_o_final_para_ufmg.pdf?sequence=1>

SOUZA, Denize da Silva. **A relação com o saber: professores de Matemática e práticas educativas no Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Núcleo de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, UFS, 2009. Orientador: Bernard Jean Jacques Charlot

2010

CABELLO, Carlos Alberto de Souza. **Relações Institucionais para o ensino da noção de juros na transição Ensino Médio e Ensino Superior.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Bandeirante de São Paulo. São Paulo, 2010. Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria Mendonça Campos e Co-orientadora Prof.^a Dra. Marlene Alves Dias. Disponível em: <<http://www.uniban.br/pos/educamat/pdfs/teses/anteriores/cabello.pdf>>

CONCEIÇÃO DA SILVA, Vilma. **A relação de estudantes do ensino médio de uma escola pública de Mariana - MG com o saber matemático e suas implicações no desempenho escolar em matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2010. Orientador: Francisco de Assis Moura. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/2441/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Rela%C3%A7%C3%A3oEstudantesEnsino.pdf>

2011

POMPEU, Carla Cristina. **A experiência escolar de alunos jovens e adultos e sua relação com a matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2011. Orientador: Vinício de Macedo Santos. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011152859/publico/CARLA_CRISTINA_POMPEU.pdf>

SILVÉRIO DA SILVA, Cláudia Patrícia. **Desempenho escolar em função do gênero na Matemática: Um estudo sobre as representações da relação com o saber.** Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) — Departamento de Educação, UFRPE, Recife, 2011. Orientadora: **Claudia Roberta de Araújo Gomes**

2012

MAGALHÃES, Jamille Mineo Carvalho de. **Ressignificação de concepções de professores polivalentes sobre sua relação com a Matemática e o uso de jogos matemáticos.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Luterana do Brasil-ULBRA, 2012. Orientadora: Jutta Cornelia Reuwsaat Justo. Disponível em: <<http://www.ppgecim.ulbra.br/teses/index.php/ppgecim/article/download/163/156>>

MANOSSO, Marcia Viviane Barbeta. **Relações com o saber: professores de matemática e seus pontos de vista sobre a formação continuada no estado do Paraná.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012. Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna. Disponível em: <http://www.ppgecm.ufpr.br/Disserta%C3%A7%C3%B5es/013_MarciaVivianeBarbetaManosso.pdf>

2014

DANTAS, Viviane Andrade de Oliveira. **A relação com o saber matemático de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa:** sentidos e significados em um espaço privado de liberdade. (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, 2014. Orientador : Ana Maria Freitas Teixeira

2015

MATOS, Hérica dos Santos. **Relação com o saber em aulas para detentos: a matemática como instrumento de liberdade.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe. Sergipe, 2015. Orientadora: Veleida Anahi da Silva

PIRES DA SILVA, Juliana. **A relação com saber: alunos de engenharia e a primeira disciplina de Cálculo.** Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Orientador: Mércles Thadeu Moretti

TOTAL – 17 dissertações mapeadas

APÊNDICE G - ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS: LISTA ORGANIZADA POR ANO

1994

DOUADY, Régine. Evolução da relação com o saber em matemática na escola primária: uma crônica sobre calculo mental. **Em Aberto**: Tendências em Educação Matemática. Brasília, p. 33-42, 1994. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/930/836>>.

2003

PINTO, Márcia Maria Fusaro; MELO, Silvana Martins. A relação com o saber na sala de aula de matemática. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, p. 127-135., 2003. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1236/998>>.

2008

ANAHI DA SILVA, Veleida. Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, p. 150-190, jan./abr., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/13.pdf>>.

2010

OLIVEIRA, Simone Amorim Castro Kiefer; MOREIRA, Plinio Cavalcanti. Relação com o saber matemático de alunos em risco de fracasso escolar. **Zetetiké**, Campinas, v. 18, n. 33, p. 239-266, jan./jun. 2010. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/zetetike/article/view/2817/2474>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

SANTOS, Cíntia Aparecida Bento dos; CURI, Edda. Proposta curricular de Matemática: uma análise da relação institucional esperada para as noções de área e perímetro. **REnCiMa**, v. 1, n. 1, p. 27-33, 2010. Disponível em: <<http://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/viewFile/5/5>>.

2012

SILVA, Vilma Conceição da; MOURA, Francisco de Assis. A relação com o saber e suas implicações no desempenho escolar em matemática. **Estilos da Clínica**, v. 16, p. 442-459, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/46128/49753>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

2013

POMPEU, Carla Cristina. Aula de Matemática: as relações entre o sujeito e o conhecimento matemático. **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 45, p. 303-321, abr., 2013. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2013000100015&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 06 jun. 2015.

TOTAL: 07 Artigos em Periódicos

APÊNDICE H - ARTIGOS PUBLICADOS EM ANAIS DE EVENTOS: LISTA ORGANIZADA POR ANO

1997

CÂMARA DOS SANTOS, Marcelo. A relação ao conhecimento do professor de Matemática. In: **Anais** XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste. Natal: Ed. UFRN, 1997.

CÂMARA DOS SANTOS, Marcelo. O professor de Matemática e sua relação ao conhecimento. In: **Anais** da Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1997.

1999

FRANCHI, Anna. Resolução de Problemas aritméticos verbais escolares: relação ao saber e contrato didático. **Anais** da 22ª Reunião Nacional da ANPED, 1999, Caxambú. Anais da 22a reunião anual da ANPED, 1999. v. 1. Disponível em: <<http://paje.fe.usp.br/~anped/Textos22/franchi.pdf>>.

2001

RODRIGUES, Ronaldo Nogueira. Relações com o saber: um estudo sobre o sentido da Matemática em uma escola pública. **Anais** do V EBRAPEM, 2001, São Paulo. Anais do Encontro brasileiro de estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2001. pp. 414-415.

2002

MELO, Silvana Martins. Relações dos alunos com os saberes matemáticos escolares. In: **Anais** do VI Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. Campinas, 2002.

CAPUCHINHO, Denise da Silva Ribas. Os fatores que influenciam na relação dos alunos com a matemática. **Anais** do VI EBRAPEM - Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, Campinas, 2002. Campinas, 2002.

MELO, Silvana Martins. Relações dos alunos com os saberes matemáticos escolares. In: **Anais** do VI Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. Campinas, 2002.

2003

MELO, Silvana Martins. Relações com o saber na sala de aula. **Anais** - I Seminário Internacional Trabalho e Educação: processos de produção e legitimação de saberes, 2003, Belo Horizonte, 2003.

2004

PIRES, Magna Natália Marin. Relação com o Saber: alunos de um curso de Matemática e Matemática Básica. **Anais** do XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Curitiba-PR, 2004. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Pires.pdf>.

PIRES, Magna Natália Marin; VIANNA, Carlos Roberto. Reflexão sobre sua formação: alunos de um Curso de Matemática e a Relação com o Saber. **Anais - VIII EBRAPEM - Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática**. Londrina, 2004. pp. 1-7.

PIRES, Magna Natália Marin; VIANNA, Carlos Roberto. Relação com o saber: alunos de um curso de licenciatura em Matemática. **Anais - VIII Encontro Nacional de Educação Matemática**. Recife, 2004. Disponível em: <<http://www.sbemrasil.org.br/files/viii/pdf/07/CC46820833920.pdf>>.

2005

MELO, Silvana Martins. Afetividade e a relação com a Matemática escolar. **Anais** do IX Encontro de Pesquisa de estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, São Paulo, 2005.

MELO, Silvana Martins; PINTO, Marcia Maria Fusaro Pinto. Relações dos alunos com os saberes matemáticos escolares. **Anais** do VII Encontro de Pesquisa em Educação no Brasil, Belo Horizonte, 2005.

2006

ANTUNES, Francieli Cristina Agostinetto; ZAPPAROLI, Ferdinando Vinicius Domenes; ARRUDA, S. M. A relação com o saber e a construção da identidade docente no estágio supervisionado de Matemática. **Anais - XIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Recife, 2006. p. 1-5.

MELO, Silvana Martins; PINTO, Marcia Maria Fusaro Pinto. Relação com a matemática escolar: uma leitura da relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo. **Anais - I Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**. Recife, 2006. Disponível em: <<http://www.lematec.no-ip.org/CDS/SIPEMAT06/artigos/melopinto.pdf>>.

ANAÍ da SILVA, Veleida. Pesquisa de campo, uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. **Anais – 29ª reunião da ANPED**. Caxambú-MG, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT04-1886--Int.pdf>>.

2007

ANAHÍ da SILVA, Veleida. Porque aprender a Matemática? Relação de Alunos de 1ª a 5ª Série com a Matemática. **Anais** - 18º EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Maceió-AL, 2007.

2008

BITTENCOURT, Jane. Relações com o ensinar e a questão sócio-cultural: contribuições de um estudo de caso no ensino de Matemática. **Anais** – 3º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação. Canoas, 2008.

NEVES, Marcos Rogério. Contribuições dos estudos sobre a relação com o saber para a formação de professores de Matemática. **Anais** – II Fórum Baiano das Licenciaturas em Matemática. Barreiras-BA, 2008. p. 157-167.

2009

ALVES, Denis Rogerio Sanches; BACCON, Ana Lucia Pereira; ARRUDA, Sergio de Mello. A Matemática e a relação com o saber: algumas considerações sobre a educação de jovens e adultos. **Anais** - II SINECT -Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. Ponta Grossa, 2009. p. 851-867.

NOBRE BARROS, Lúcia Helena; FIRMINO DA SILVA, Sandra; DIAS, Marlene Alves; OLIVEIRA, E. M.; ANDRADE, Sirlene Neves de. As relações institucionais para o ensino e aprendizagem de trigonometria no ensino médio do estado de São Paulo. **Anais** - V Encontro Mineiro de Educação Matemática, 2009, Lavras. V EMEM. Lavras: Universidade Federal de Lavras, 2009. p. 1-10.

CABELLO, Carlos Alberto de Souza; CAMPOS, Tânia Maria Mendonça; NOBRE BARROS, Lúcia Helena; ANDRADE, Sirlene Neves de; DIAS, Marlene Alves. Relações institucionais para o ensino da noção de juros na transição ensino médio e ensino superior. **Anais** - II SIEMAT - Seminário Internacional de Educação Matemática-UNIBAN. São Paulo, 2009.

NEVES, Marcos Rogério. Relação com o saber e necessidades profissionais de um professor de matemática. **Anais** - IV SIPEM - Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Taguatinga-DF 2009. pp. 1-18.

SANCHES, Denis Rogério Alves; BACCON, Ana Lúcia Pereira; ARRUDA, Sergio de Mello. A Matemática e a relação com o saber: algumas considerações sobre a educação de jovens e adultos. **Anais** - I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, 2009. Disponível em: http://www.sinect.com.br/anais2009/artigos/10%20Ensinodematematica/Ensinodematematica_artigo2.pdf.

2010

PASSOS, Dariela Santos; MARIANI, Rita de Cássia Pistóia. Relação com o saber dos professores de Matemática. **Anais** - IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão-SE, 2010. Disponível em: <http://educonse.com.br/2010/eixo_06/E6-11.pdf>.

2011

FRANÇA, Evanilson Tavares de; LIMA, Maria Batista. Des/construção da identidade etnicorracial a partir da relação com a Matemática. **Anais** - XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_11/FORUM_V11_06.pdf>.

PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. Professores, construção de saberes e a relação com esses saberes num grupo colaborativo. **Anais** - XIII CIAEM-IACME - Conferência Interamericana de Educação Matemática. Recife, Brasil, 2011. Disponível em: <<http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/XIIICIAEM/artigos/2104.pdf>>.

2012

ANDRADE, Sirlene Neves de; DIAS, Marlene Alves; CAMPOS, Tânia Maria Mendonça. Relação institucional esperada para o ensino da noção de função no Brasil e as dificuldades de implementação. **Anais** da XXVI RELME - Reunião Latinoamericana de Matemática Educativa. Belo Horizonte-MG, 2012. p. 51-53 Disponível em: <http://www.ufop.br/downloads/parte_02_comunicacao_cientifica_anais_relme_e_26.pdf>.

MINEO, Jamille; JUSTO, Jutta Cornelia Reuwsaat. Licenciandos em Pedagogia e sua Relação com a Matemática. **Anais** - XI EGEM - Encontro Gaúcho de Educação Matemática. Lajeado/RS, 2012.

MINEO, Jamille; JUSTO, Jutta Cornelia Reuwsaat. Professores Polivalentes: relação pessoal e profissional com a Matemática. **Anais** - XVI EBRAPEM - Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. Canoas, 2012. Disponível em: <<http://matematica.ulbra.br/ocs/index.php/ebrapem2012/xviebrapem/paper/viewFile/513/154>>.

POMPEU, Carla Cristina. A experiência escolar de alunos jovens e adultos e sua relação com a Matemática - V SIPEM – Seminário Internacional de Educação Matemática. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.sbemrasil.org.br/files/v_sipem/PDFs/GT03/CC33744809854_A.pdf>.

SANTOS, Laceni Miranda Souza dos; SOUZA, Denize da Silva; ANAHÍ da SILVA, Veleida. A relação com o saber e o conhecimento matemático: o sentido

que alunos do ensino fundamental atribuem ao cálculo de área. **Anais** - VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão-SE, 2012. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_06/PDF/59.pdf>.

SILVA, Itamar Miranda da; GONÇALVES, Tadeu Oliver. Formação de Professores de Matemática: A relação do professor com saberes matemáticos e os conhecimentos mobilizados em suas práticas. **Anais** - XVI EBRAPEM - Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. Canoas, 2012. Disponível em: <<http://matematica.ulbra.br/ocs/index.php/ebrapem2012/xviebrapem/paper/viewFile/452/149>>.

2013

DIAS, Marlene Alves; ANDRADE, Sirlene Neves de. Relações institucionais e pessoais sobre a noção de função afim. **Anais** - VII EDUCON - Colóquio Internacional 'Educação e Contemporaneidade'. Aracaju, 2013. p. 1-15.

FRANÇA, Evanilson Tavares de; ALMEIDA, Márcia Furlan de; SOUZA, Ana Lúcia Lima da Rocha Muricy. Relação com o saber matemático e construção identitária: uma reflexão preliminar. **Anais** - VII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão-SE, 2013. Disponível em: <http://y-system.com.br/gera_certificado_apresentacao.asp?url=http://www.educonse.com.br/viicoluquio/cdanais.asp?cod=273%20target>.

SOUZA, Eliane Santana de; FARIAS, Luiz Marcio Santos. Estudo dos impactos de uma relação institucional e pessoal com o ensino de geometria em uma escola pública da Bahia. Disponível em: VI Congresso Internacional de Ensino de Matemática-ULBRA. Canoas-RS, 2013. Disponível em: <<http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/811/31>>.

SOUZA, Eliane Santana de; FARIAS, Luiz Marcio Santos. Impactos das relações pessoais e institucionais no trabalho com geometria dos professores de matemática do ensino médio. **Anais** - X Colóquio Nacional e III Colóquio Internacional do Museu Pedagógico. Vitória da Conquista, 2013. p. 147-159. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/3004/2713>>.

2014

SANTOS, Luciana Silva dos. Relação ao Saber Matemático de Professores Brasileiros e Franceses que Atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Anais** - XVIII – EBRAPEM - Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. Recife, 2014. Disponível em: <<http://www.lematec.no-ip.org/CDS/XVIIIIEBRAPEM/PDFs/GD7/lucianasantos7.pdf>>.

SILVA, Juliana Pires da; MORETTI, Mérciles Thadeu. A relação com o saber e a Didática da Matemática: algumas aproximações. **Anais** - VIII Colóquio

Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóval-SE, 2014. Disponível em: <http://y-system.com.br/gera_certificado_apresentacao.asp?url=http://www.educonse.com.br/viiicoloquio/cdanais.asp?id=414>.

SANTOS, Elza Ferreira; SILVA, Lenira Pereira da. Estudantes da educação profissional e sua relação com os saberes matemática e língua portuguesa. **Anais** - VIII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóval-SE, 2014. Disponível em: <http://y-system.com.br/gera_certificado_apresentacao.asp?url=http://www.educonse.com.br/viiicoloquio/cdanais.asp?id=465>.

TOTAL: 40 Artigos em anais de eventos

ANEXOS

ANEXO A - ANTEPROJETO DE DOUTORADO



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO-UFRPE
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação-PRPPG
Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências-PPGEC

Configuração Epistemológica: proposta de um *framework* para análise do ensino e aprendizagem da Matemática

Anteprojeto de pesquisa apresentado à Coordenação do PPGEC da UFRPE para concorrer ao processo de seleção 2011 para o Curso de Doutorado em Ensino das Ciências.

Candidato: ***José Dilson Beserra Cavalcanti***,
Mestre em Ensino de Ciências (UFRPE).

Orientadora contatada: Dra. Anna Paula Avelar Brito Lima

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	03
1.1	Tema.....	05
2	JUSTIFICATIVA.....	05
3	PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	08
4	REVISÃO DA LITERATURA.....	08
4.1	A ideia de configuração epistemológica.....	10
4.2	Fenômenos Didáticos: TD, CD e RS.....	12
4.2.1	Transposição didática.....	14
4.2.2	Contrato Didático.....	16
4.2.3	Relações ao\com o saber.....	17
4.2.4	Inter-relações entre fenômenos didáticos.....	20
5	METODOLOGIA.....	23
5.1	Primeira etapa: elaboração do <i>framework</i>	23
5.2	Segunda etapa: Abordagem metodológica.....	24
5.3	Terceira etapa: Construção dos dados.....	25
	CRONOGRAMA DE ATIVIDADES.....	26
	REFERÊNCIAS.....	26

1. INTRODUÇÃO

O presente projeto de pesquisa tem por finalidade apresentar, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências-PPGEC, um plano de investigação para fins de avaliação no processo seletivo no curso de doutorado. Em linhas gerais, insere-se na área da Educação Matemática e, particularmente, considerando o referido programa de pós-graduação, está associado à linha de pesquisa **Processos de construção de significados em ciências e matemática**.

As preocupações acerca do ensino de Matemática são identificadas tanto na antiguidade (ex.: República de Platão) quanto na idade média. No entanto, tais preocupações só começam a tomar corpo a partir das três grandes revoluções da modernidade, a saber, Revolução Industrial (1767), Revolução Americana (1776) e Revolução Francesa (1789) (MIGUEL et al, 2004).

A partir do final do século XIX e início do século XX dá-se início à consolidação da Educação Matemática como subárea da Matemática e da Educação tendo como marco, a criação da Comissão Internacional de Instrução Matemática³¹⁷. Essa comissão foi instituída durante o IV Congresso Internacional da Matemática, realizado em 1908, em Roma, tendo sido presidida por Felix Klein³¹⁸ (MIGUEL, *ibid.*; D'AMBRÓSIO, 2008; CAVALCANTI, 2007).

A Educação Matemática, hoje em dia, pode ser considerada como um campo científico e profissional (LORENZATO e FIORENTINI, 2001) constituído como uma interface na intersecção de diversos campos científicos (e.g. STEINER, 1990; HIGGINSON, 1980; GODINO e BATANERO, 1998). Embora a Educação Matemática como campo científico e profissional possa estar na intersecção de vários campos científicos, (Matemática, Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Epistemologia, Ciências Cognitivas, etc.) ela tem seus próprios problemas e questões de estudo, e, dessa maneira, não cabe ser entendida como aplicação particular desses campos (LORENZATO e FIORENTINI, *ibid.*).

Nessa direção, as finalidades básicas das pesquisas em Educação Matemática podem ser de natureza pragmática e/ou científica. A primeira compreende o interesse em melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem da

³¹⁷ International Committee of Mathematical Instruction – reconhecida pelas siglas ICMI e IMUK.

³¹⁸ Christian Felix Klein – professor da Universidade de Göttingen (Alemanha). Para mais informações sobre a história de Felix Klein e do ICMI, acessar: <http://www.icmihistory.unito.it/portrait/klein.php>

Matemática. A segunda tem como foco desenvolver a Educação Matemática enquanto campo de investigação, e, conseqüentemente, de produção de conhecimentos. Nesse momento, *ousou* sinalizar, embora pretensiosamente, que esse projeto de pesquisa contempla, até certo ponto, essas duas finalidades.

No cenário atual das pesquisas em Educação Matemática, a discussão acerca das diferentes perspectivas e abordagens teóricas nas pesquisas em Educação Matemática tem ganhado espaço como grupos de trabalhos de alguns eventos internacionais, tais como, os últimos congressos da sociedade europeia para a pesquisa em Educação Matemática-CERME (e.g. CERME 4, 5 e 6)³¹⁹ e, também, no décimo primeiro congresso internacional de Educação Matemática-ICMI 11³²⁰. Arzarello *et al.* (2007) relatam que um dos mais importantes direcionamentos e encaminhamentos futuros que emergiu do CERME 4, no que diz respeito à heterogeneidade da diversidade de teorias em Educação Matemática, foi a ideia de *networking*. Conforme Radford (2008), essa ideia, que pode ser entendida no sentido de buscar novas formas de estabelecer links e conectar diferentes teorias atuais na pesquisa em Educação Matemática, surgiu já no CERME 5 como uma nova tendência. Com a realização do ICMI 11, e, particularmente as discussões no GT 13, essa tendência parece cada vez mais ganhar corpo.

Dessa maneira, é importante esclarecer que a investigação proposta nesse projeto insere-se nas questões acerca das teorias e abordagens de pesquisa em Educação Matemática. Particularmente, corresponde a um esforço de desenvolver e sistematizar um *framework* teórico para analisar a caracterização das variáveis e fenômenos envolvidos no ensino e aprendizagem da Matemática. Pautado no pressuposto de que uma única teoria não dê conta da complexidade das relações que são estabelecidas no ensino e aprendizagem da Matemática, esse *framework* teórico, que denomino de configuração epistemológica, será inspirado na ideia de *networking*, que compreendo como uma rede de teorias interconectadas. Em particular, nesse projeto tal *networking* seria as inter-relações entre Transposição Didática, Contrato Didático e Relação ao Saber.

Nos tópicos a seguir, pretendo apresentar o tema, a justificativa e a problemática juntamente com os objetivos. No tópico 4 discorrerei acerca dos

³¹⁹ CERME 4 – realizado em Sant Feliu de Guíxols-Espanha em 2005; CERME 5 – realizado em Lanarca-Cyprus em 2007; CERME 6 – realizado em Lyon-França em 2009.

³²⁰ ICMI 11 – realizado em Monterrey-México em 2009.

elementos já pontuados: a ideia configuração epistemológica; as noções de transposição didática, contrato didático e relação ao saber, inclusive as inter-relações entre elas. No tópico 5, descrevo o desenho metodológico e, para concluir, apresento o cronograma e as referências que nortearão o presente projeto.

1.1 Tema

Configuração Epistemológica: proposta de um *framework* para análise do ensino e aprendizagem da Matemática

2. JUSTIFICATIVA

O que entendo por justificativa corresponde a um discurso no qual esclareça: as razões que motivaram a elaboração do projeto; as razões que direcionaram para o programa de Pós-Graduação escolhido e a inserção do trabalho em alguma linha de pesquisa; a pertinência teórica em relação à área a qual está vinculada; as contribuições teóricas para a área, as contribuições e o impacto na conjuntura na qual estou inserido. Enfim, estou considerando um contexto que envolve as dimensões: pessoal, profissional, acadêmico-científica e institucional.

Dessa maneira, inicio elucidando que a investigação que proponho realizar nesse projeto não surgiu arbitrariamente. Posso afirmar que a problemática é consequência da experiência adquirida por uma trajetória acadêmica e profissional dedicada ao ensino de Matemática e à Educação Matemática.

Minhas trajetórias, acadêmica e profissional, estiveram sempre imbricadas. Se por um lado, a experiência advinda das minhas atividades docentes é fonte geradora de questionamentos que impulsionaram minha experiência acadêmica, posso afirmar que, por outro lado, a experiência advinda da minha vida acadêmica, enquanto pesquisador, modifica minhas crenças e concepções e, assim, acaba influenciando minhas atividades docentes. Esse ciclo mantém aceso o desejo, renovado a cada dia, que me permite firmar um compromisso pessoal com o doutoramento e com a investigação que proponho nesse projeto.

A própria escolha do tema reflete a imbricação que há entre minha trajetória acadêmica e profissional. Da trajetória profissional, surge o contexto da pesquisa que tem como cerne o *olhar* para a sala de aula como *lócus* de múltiplas e complexas relações que se estabelecem entre ensino, aprendizagem e Matemática. Da trajetória acadêmica, destaco a opção por direcionar esse *olhar* para a sala de aula propondo um *framework* considerando o campo científico da Educação Matemática, em particular, articulando algumas teorias e noções teóricas da Didática da Matemática francesa. Portanto, posso afirmar que a experiência adquirida por minha trajetória acadêmica e profissional é a razão principal que justifica a elaboração desse projeto.

A escolha do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFRPE tem razões de natureza pragmática/estratégica e científica. Isto significa dizer que esse programa reúne todas as condições necessárias para a realização de um doutoramento que atenda as minhas expectativas de maneira qualificada. Uma das razões para considerar o doutoramento em Ensino de Ciências na UFRPE como estratégico e importante para meu desenvolvimento acadêmico e profissional é a possibilidade de continuidade em relação ao mestrado, realizado no mesmo programa. Entretanto, a razão principal que justifica a minha opção por esse programa é a pertinência e inserção do meu projeto na linha de pesquisa “**processos de construção de significados em Ciências e Matemática**”, e, além disso, a confiança que sinto ao identificar docentes³²¹ com perfis qualificados e coerentes para a orientação da desse projeto de pesquisa.

Como já foi devidamente discutido na introdução desse projeto, o tema de pesquisa está contemplado, em linhas gerais, na finalidade científica da área de Educação Matemática. Particularmente, está inserido nas discussões de duas linhas de pesquisas (Perspectivas teóricas nas pesquisas em Educação Matemática e Didática da Matemática) internacionalmente contempladas nos grupos de trabalhos de eventos nacionais e internacionais.

Dada essa conjuntura do tema de pesquisa, espero contribuir de maneira significativa com a Educação Matemática enquanto campo científico e profissional. Como a configuração epistemológica, enquanto *framework* teórico que proponho

³²¹ É importante ressaltar que embora reconhecendo vários docentes com perfis para orientação, já entrei em contato com a profa. Dra. Anna Paula de Avelar Brito Menezes.

elaborar, será na direção de buscar conectar uma rede de teorias da Educação Matemática, espero contribuir com o aprofundamento das discussões acerca do papel das teorias nas pesquisas em Educação Matemática. Por outro lado, com o desenvolvimento da investigação, espero contribuir com as discussões acerca do ensino e aprendizagem da Matemática, gerando reflexões que podem ser úteis para os docentes que lecionam a disciplina Matemática na Educação Básica. Acredito ainda que as contribuições dessa investigação podem extrapolar o campo da Educação Matemática, gerando reflexões para as didáticas de outras disciplinas.

Essas são algumas das contribuições esperadas com a realização da investigação proposta nesse projeto. Contudo, esclareço que a realização do doutoramento contribuirá significativamente para minha formação acadêmica e profissional. Posso indicar que esse doutoramento terá influências igualmente significativas no contexto no qual estou inserido como professor do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal do Pernambuco, uma vez que estarei habilitado a concorrer aos editais de iniciação científica (PIBIC) e aos editais de agências de fomento à pesquisa (FAPESPE; CAPES, CNPq).

Portanto, finalizo essa parte afirmando que não só o projeto tem justificativas pertinentes para sua realização no Programa de Pós-graduação pretendido, como também o doutoramento, em si, justifica de maneira relevante os esforços que estou empreendendo nessa direção.

3. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA

A natureza da problemática da pesquisa do presente projeto envolve, num primeiro momento, sistematizar a ideia de configuração epistemológica como um *framework* teórico e, num segundo momento, analisar sua pertinência como modelo para descrever a dinâmica das relações estabelecidas num ambiente cuja finalidade é o ensino e a aprendizagem da Matemática. Nessa perspectiva, o **objetivo geral** da pesquisa é **elaborar um *framework* teórico pertinente à ideia de configuração epistemológica e aplica-lo num ambiente de ensino e aprendizagem da Matemática.**

Para o desenvolvimento do referido objetivo, faz-se necessário outros objetivos, mais específicos, com vistas a operacionalizar e direcionar aspectos pontuais. Portanto, são designados os seguintes **objetivos específicos**:

- articular a Teoria da Transposição Didática e as noções teóricas acerca do Contrato Didático e das Relações ao saber na elaboração do *framework*;
- aplicar o *framework* num ambiente de ensino e aprendizagem da Matemática;
- identificar as variáveis e elementos componentes da configuração epistemológica (epistemologia/status do saber matemático; transformações do saber; negociações; relações ao saber, etc.);
- investigar a pertinência da ideia de configuração epistemológica e a coerência do *framework* elaborado.

4. REVISÃO DA LITERATURA

A literatura acerca do ensino e aprendizagem que tratam, em particular, de modelos pedagógicos e/ou concepções de ensino-aprendizagem é bastante ampla. Como a limitação desse projeto não permite um aprofundamento sobre essa questão, opto por utilizar dois estudos para encadear a ideia de configuração epistemológica. Um mais geral, que trata dos modelos pedagógicos e modelos epistemológicos (BECKER, 1999) e outro mais específico sobre concepções de ensino-aprendizagem da Matemática (CÂMARA DOS SANTOS, 2002).

Na discussão realizada por Becker (1999), o autor discute três modelos pedagógicos como uma maneira de representar a relação ensino/aprendizagem. São eles: pedagogia diretiva, pedagogia não diretiva e pedagogia relacional. Becker (ibid.) argumenta que cada uma delas é apoiada por uma determinada epistemologia. Em linhas gerais, a pedagogia diretiva estaria associada a uma *epistemologia empirista* enquanto que, a pedagogia não diretiva, a uma *epistemologia apriorista*. Já a pedagogia relacional, estaria associada a uma *epistemologia relacional* representada pelo construtivismo. O quadro abaixo apresenta a comparação entre os modelos pedagógicos e epistemológicos, enfatizando a relação **Sujeito-Objeto**.

EPISTEMOLOGIA		PEDAGOGIA	
Teoria	Modelo	Modelo	Teoria
Empirismo	S ← O	S ← O	Diretivismo
Apriorismo	S → O	S → O	Não-Diretivismo
Construtivismo	S ↔ O	S ↔ O	Ped. Relacional

Quadro 1 – Comparação entre os modelos pedagógicos e epistemológicos (BECKER, 1999)

De maneira semelhante à ideia de modelos pedagógicos apresenta por Becker (ibid.), Câmara dos Santos (2002) discute algumas concepções mais frequentes sobre o ensino-aprendizagem da Matemática, colocando em evidência três modelos: concepção baldista, concepção escadinha e concepção sócio-construtivista.

A concepção baldista é pautada no esquema definição → exercícios resolvidos (exemplos) → exercícios de aplicação. A concepção escadinha é apoiada nas ideias behavioristas na perspectiva de Skinner. Conforme Câmara dos Santos (2002), essa concepção de ensino-aprendizagem corresponde à pedagogia por objetivos pautada na ideia de instrução programada, tendo sido bastante difundida no Brasil na década de 80. Além disso, conforme Câmara dos Santos (ibid.), em grande parte dos softwares educativos é possível notar essa concepção. A concepção sócio-construtivista, por sua vez, é fundamentada nos trabalhos em psicologia, particularmente, na epistemologia genética de Piaget. Contudo, Câmara dos Santos (ibid.) esclarece que sua inserção na escola não aconteceu por si só, mas a partir da conjugação de trabalhos advindos de várias áreas do conhecimento, tais como, da Psicologia Social (Perret-Clermont), da Epistemologia (Bachelard) e da Didática da Matemática (Brousseau, Vergnaud).

Os trabalhos de Becker (1999) e Câmara dos Santos (2002) apresentam uma descrição caricatural de modelos/concepções de ensino e aprendizagem. Becker (ibid.) reconhece a existência de modelos epistemológicos como fundamento dos modelos pedagógicos. Contudo, esse autor fala de epistemologia como algo externo (empirista, apriorista, construtivista) aos modelos pedagógicos. Dessa maneira, teria sentido falar também de outros modelos pedagógicos, baseados, por exemplo, numa epistemologia racionalista. Câmara dos Santos (2002) discute as concepções de ensino-aprendizagem da Matemática, porém, em vez de fundamentá-las em

epistemologias externas, tal como fez Becker (ibid.), opta por Teorias da Aprendizagem.

4.1 A ideia de configuração epistemológica

Apesar de reconhecer a contribuição e pertinência da discussão dos modelos pedagógicos de Becker (1999) e das concepções de ensino aprendizagem de Câmara dos Santos (2002), proponho cogitar a existência de uma **configuração epistemológica no ensino e aprendizagem da Matemática**, interna e intrínseca às aulas de Matemática, a qual necessita de um estudo mais sistemático e aprofundado.

Estou partindo do pressuposto de que a natureza e dinâmica das relações estabelecidas nos processos de ensino e aprendizagem **configuram** uma **epistemologia** ou são **configuradas** por uma **epistemologia** associada a certos fenômenos didáticos que emergem nas aulas de Matemática. Por exemplo, numa aula de matemática arbitrária, há uma manifestação de aspectos que envolvem a epistemologia dos saberes matemáticos e sua transposição intramuros da escola, as relações que os sujeitos (professor e estudantes) estabelecem com esses saberes e a negociação de significados desses saberes incluindo os processos de validação, bem como os papéis assumidos por esses sujeitos numa relação didática.

Cabe ressaltar que essa proposição não descaracteriza ou invalida os trabalhos de Becker (1999), Câmara dos Santos (2002) e de outros autores que tenham tratado de descrever modelos/concepções acerca do ensino e aprendizagem. Minha proposição também não tem a intenção de realizar classificações utilizando epistemologias externas como base. Como já foi mencionado anteriormente, a ideia básica é uma configuração epistemológica interna caracterizada pela inter-relação de fenômenos didáticos.

Do ponto de vista prescritivo, o que, no momento, estou compreendendo como configuração epistemológica poder ser entendido de duas maneiras: como um sistema estrutural de organização das variáveis que permitem conceber uma concepção de ensino-aprendizagem; como um *framework teórico* que permita descrever e compreender a natureza e dinâmica das relações estabelecidas nos processos de ensino e aprendizagem numa determinada concepção de ensino-aprendizagem.

Com a intenção de ilustrar um pouco mais essa ideia, tomo agora, como ponto de partida, a existência de uma concepção de ensino-aprendizagem tradicional, no sentido de ser bastante usual na sala de aula de Matemática. Tal concepção pode ser facilmente reconhecida através de descrições como a do modelo referente à pedagogia diretiva (BECKER, 1999), da concepção baldista (CÂMARA DOS SANTOS, 2002) e provavelmente muito próxima à concepção de ensino pautada na ideia de educação bancária discutida por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*. Pode-se dizer que essa concepção apresenta uma organização estrutural, a qual algumas variáveis podem ser descritas, tais como:

- ❖ O *status* do saber matemático – informação pronta para ser transmitida;
- ❖ O professor e sua relação com o saber – o professor como aquele que detém o saber matemático, e, portanto, assume o papel de emissor;
- ❖ O estudante e sua relação com o saber – inicialmente, nenhuma. Após a emissão da informação pelo professor, a relação do estudante com o saber é o de receptor;

Diversas outras variáveis podem ser consideradas, contudo, não é conveniente esse aprofundamento, uma vez que a finalidade é apenas ilustrar para encadear uma discussão. A combinação dessas variáveis permite sugerir que há uma organização estrutural que, a meu ver, não é simples, nem rígida.

Essa hipótese remete a um sistema complexo envolvendo as transformações do saber, o contrato didático e as diferentes relações com o saber. Tais fenômenos são impregnados de aspectos epistemológicos, sociológicos, cognitivos e didáticos, por isso compreendo, também, a configuração epistemológica como um *framework* teórico, que pretendo tentar desenvolver, a partir desse projeto, para analisar e descrever, de maneira mais aprofundada, a natureza dinâmica das relações num ambiente de ensino e aprendizagem da Matemática.

Considerando a epistemologia das relações de ensino e aprendizagem da Matemática como um fenômeno dinâmico e complexo, a qual está direcionada a minha proposta da configuração epistemológica como um possível *framework* teórico, faz-se necessário considerar que a natureza desse *framework* reflita tal complexidade. Assim, compreendo que uma teoria da Educação Matemática não daria conta dessa tarefa. Por essa razão, entendo que talvez seja necessário refletir

o *framework* na direção de uma rede de teorias interconectadas para essa finalidade, tomando como fundamento a ideia de *networking theories* discutida nos últimos eventos do CERME (4, 5 e 6) e no ICMI 11.

Dessa maneira, como já havia sinalizado anteriormente, a ideia de configuração epistemológica está associada às inter-relações de fenômenos didáticos, como por exemplo, a epistemologia e as transformações do saber, o contrato didático, as diferentes relações com o saber. Continuando, apresento uma breve caracterização desses três fenômenos no âmbito da Didática da Matemática. Esclareço que inicialmente tomo as inter-relações entre as abordagens teóricas acerca desses fenômenos como ponto de partida para elaboração do *framework* aqui proposto.

4.2 Fenômenos Didáticos: TD, CD e RS³²²

As discussões que fomentamos nesse capítulo foram motivadas a partir dos estudos realizados no Grupo de Pesquisa Fenômenos Didáticos na Classe de Matemática. Esse grupo de pesquisa tem realizado investigações tendo como objeto o estudo dos fenômenos didáticos sistematizados nas teorias francesas da Didática da Matemática.

A Didática da Matemática pode ser entendida como um dos múltiplos campos científicos que constituem a área de conhecimento denominada Educação Matemática, tendo como marco inicial a criação dos Institutos de Pesquisa sobre o Ensino de Matemática (IREM)³²³, na década de 1960. O objeto de estudo da Didática da Matemática é o Sistema Didático enquanto espaço dinâmico constituído por três elementos: o professor (pólo pedagógico), os estudantes (pólo psicológico) e o saber (pólo epistemológico). Esses três elementos constituem uma relação triangular, a qual Brousseau (1986) referiu como '*Triângulo das Situações Didáticas*'.

A Figura 01 ilustra os elementos que constituem o sistema didático, e também apresenta alguns fenômenos didáticos, objetos de estudo da Didática da Matemática.

³²². TD – Transposição Didática; CD – Contrato Didático; RS – Relação ao Saber.

³²³ Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques

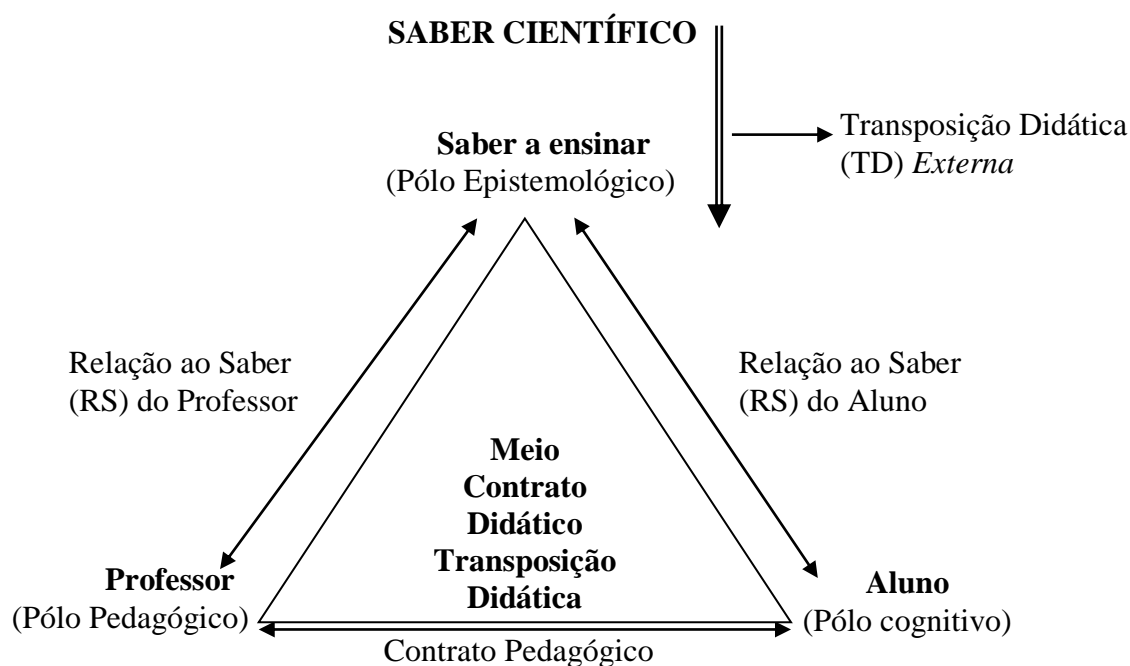


Figura 1: Representação triangular representando o sistema didático (BRITO MENEZES, 2006)

Esses três elementos, como pode ser observado na figura 1, interagem quando um determinado conteúdo do *saber* matemático é designado como objeto de ensino que deve ser apropriado pelos estudantes. O processo de ensino e aprendizagem, por sua vez, pressupõe que o “saber” sofra transformações na trajetória desde sua produção (na academia) à sua aquisição pelos estudantes; que professor e estudantes assumam papéis diferentes envolvendo-se em n negociações com vistas à construção de significados acerca da apropriação do “saber” designado; que professor e estudantes estabeleçam relações com o “saber”.

Nos estudos acerca do funcionamento do sistema didático parece ter havido uma tendência em isolar os fenômenos didáticos. Assim, algumas teorias e/ou noções teóricas como, a Teoria da Transposição Didática, o Contrato Didático e as Relações ao Saber, foram geradas com a finalidade de descrever e modelizar tais fenômenos.

Na figura 1, o sistema didático é representado destacando seus componentes, as relações entre esses componentes e alguns fenômenos didáticos (TD; CD e RS). Nessa representação não é evidente (ao menos não está explícito) o reconhecimento das inter-relações entre esses fenômenos. Nesse momento ressalto

que, no contexto desse projeto, vou considerar como “ambiente de ensino e aprendizagem da Matemática” um espaço no qual os fenômenos se manifestam isolados (isto é, reconhece o sistema didático), e, sobretudo inter-relacionados. Essa alternativa em considerar os fenômenos (TD, CD e RS) e suas inter-relações será a base para a Configuração Epistemológica enquanto *framework* teórico baseado na ideia de *networking theories*. Ao que se segue apresentarei de maneira sintética uma breve caracterização desses três fenômenos didáticos.

4.2.1 Transposição didática

O termo “Transposição Didática” foi, inicialmente, utilizado por Michel Verret (1975)³²⁴. No entanto, Chevallard (1991) desenvolve sua teoria e utiliza esse termo para descrever e analisar as transformações que o saber sofre na trajetória desde a sua produção na academia (saber científico) até o momento em que este se transforma em *saber ensinado*. Essas transformações acontecem em duas etapas. A primeira etapa, denominada de Transposição Didática Externa, consiste na transformação dos *saberes científicos* em *saberes a ensinar*. A segunda etapa, denominada Transposição Didática Interna, por sua vez, corresponde à transformação do “saber a ensinar” em “saber ensinado”.

Conforme Brito Menezes (2006), embora diversos estudos (CHEVALLARD, 1991; BORDET, 1997; ARSAC, 1989 E HENRY, 1991) façam referência a Transposição Didática Interna, a maioria dos estudos acerca da transposição didática aborda, principalmente, a primeira etapa da transposição didática, no caso, a externa. É importante ressaltar, que como o próprio nome indica, a primeira etapa da transposição didática acontece fora da escola. Por essa razão, faço a opção de esclarecer que, no contexto da pesquisa que proponho, consideraremos apenas a transposição didática interna.

A transformação do saber a ensinar em saber ensinado (transposição didática interna) acontece no seio da relação didática. Dessa maneira, além do saber em jogo, os elementos do sistema didático professor e estudantes participam dessa

³²⁴ VERRET, M. (1975). *Le Temps d'Etude*. Paris: Librairie Honoré Champion.

transformação. No entanto, é importante pontuar que o professor é o responsável por essa transposição.

Considerar o professor como o “responsável” pela transposição didática interna pressupõe que o professor transforma o saber a ser ensinado conferindo-lhe, conforme Câmara dos Santos (1997), uma nova roupagem. Isto é, o professor, a partir do saber a ser ensinado como objeto de referência cria um texto didático impregnado por sua *relação ao saber*. Sobre esse aspecto, Brito Menezes (2006) explica que o professor em sala de aula não traduz fielmente o texto do livro didático para os alunos, mas, por outro lado, reescreve-o e transforma-o em um *metatexto*, tal como se refere Chevallard (1991).

Como temos discutido, o processo de transposição didática, com suas etapas externa e interna, dão conta das transformações do *saber científico* em *saber a ensinar*, e, do *saber a ensinar* em *saber ensinado*, respectivamente. Se por um lado, a primeira transformação fica por conta da Noosfera³²⁵, a segunda etapa, então, fica por conta do professor. Embora não seja assumida por Chevallard (ibid.) nem por outros pesquisadores que estudam a Transposição Didática, acrescentamos que é possível cogitar a existência de mais uma etapa da transposição didática interna, correspondendo, a transformação do *saber ensinado* em *saber aprendido*. Esta última etapa, por sua vez, ficaria por conta do estudante e, envolveria, necessariamente, a *relação ao saber* do estudante.

4.2.2 Contrato Didático

Essa noção foi estudada e teorizada, inicialmente, por Guy Brousseau e retomada em inúmeros outros estudos e reflexões teóricas, por pesquisadores que assumem a sua relevância, bem como sua pertinência teórica. Entretanto, quando temos acesso a alguns dos principais escritos de Brousseau sobre o contrato didático (BROUSSEAU, 1986, 1990, 1998), não encontramos, de partida, uma definição explícita e única do que seja contrato didático. Tal construção vai sendo feita paulatinamente, a partir da reflexão desse autor sobre o saber (e seus aspectos

³²⁵ Comunidade responsável por estabelecer o que deve ser ensinado na escola. Para maiores esclarecimentos, remeto ao trabalho de Brito Menezes (2006, p. 75) ou ao texto original Chevallard (1991).

de contextualização e descontextualização), o papel do professor e do aluno, a noção de ensino e de aprendizagem, dentre outras noções por ele abordadas. Contudo, usualmente utiliza-se a definição de contrato didático como:

Uma relação que determina - explicitamente por uma pequena parte, mas sobretudo implicitamente - aquilo que cada parceiro, o professor e o aluno, tem a responsabilidade de gerir, e então ele se tornará responsável, e então, ele será de uma maneira ou de outra, responsável diante do outro [parceiro]. Esse sistema de obrigações recíprocas assemelha-se a um contrato. O que nos interessa é o contrato didático, quer dizer, a parte do contrato que é específica ao conteúdo: o conhecimento matemático visado. (BROUSSEAU, 1986, p. 51).

D'Amore (2007) explica que é possível pensar o contrato didático correspondendo a um conjunto de regras, isto é, considerando verdadeiras e próprias *cláusulas* que, na maior parte são implícitas, mas organizam as relações entre o conteúdo ensinado, os estudantes, o professor, bem como as expectativas nas aulas de Matemática. Sobre a natureza implícita dessas cláusulas, D'Amore (ibid.) ainda esclarece que elas não existem realmente, mas “são criadas pelas mentes dos personagens envolvidos na ação didática, para tornar coerente um modelo de escola, ou de vida escolar, ou de saber” (p. 116).

Ainda, sobre essa característica implícita das regras que regem um contrato didático, é importante considerar que o funcionamento destas numa relação didática está passível de gerar conflitos. Tais conflitos são conhecidos como rupturas do contrato didático. Por ser permeado de elementos implícitos, o contrato didático é difícil de ser especificado. No entanto, Brito Menezes (2006) discute que o contrato didático é mais facilmente capturado quando ocorre uma ruptura do mesmo. Isto acontece por que numa situação conflituosa para o professor e/ou os estudantes a ruptura do contrato torna algumas de suas cláusulas explícitas. Nesse contexto acontecem, às vezes implicitamente, outras renegociações do contrato.

A noção de contrato didático, portanto, envolve um conjunto de elementos como *cláusulas, expectativas, rupturas, negociação, renegociação, efeitos, e manifestações como explícito-implícito, negociado-imposto, unilateral-negociado*³²⁶

³²⁶. A caracterização desses elementos e dessas manifestações pode ser encontrada em Brito Menezes (2006); D'Amore (2007), Jonnaert (1994) e Jonnaert e Borghet (2002).

que caracterizam as ações numa relação didática. Em razão dessa abrangência, a noção de contrato didático vem sendo amplamente utilizada como um dos eixos das investigações em Didática da Matemática.

4.2.3 Relações ao saber

Em alguns trabalhos (ROCHEX, 2006; BEILLEROT, *apud* HATCHUEL, 2005³²⁷) é pontuado que a noção de relação ao saber pode ser encontrada desde a década de 60 nos escritos de Lacan, na esfera da Psicanálise, e de Bourdieu e Passeron, na esfera da Sociologia, enquanto que, a partir da década de 80, tal noção é introduzida por Giordan em Didáticas das Ciências.

Ben Abderrahman (2002) discute que a noção de relação ao saber poder ser situada em diversos campos de pesquisa, como por exemplo: no campo das pesquisas sociológicas (BORDIEU, 1965); no campo da pesquisa clínica (BEILLEROT, 1989); no campo da pesquisa micro sociológico (CHARLOT, 1997); no campo da pesquisa macro sociológico (HAYDER, 1997); no campo da pesquisa antropológica (CHEVALLARD, 1992) e no campo da pesquisa didática (CHARTRAIN, 1998; CAILLOT, 1999).

Nesse sentido, considerando as diversas correntes que de alguma maneira abordam a problemática da relação ao saber, Ben Abderrahman (*ibid.*) pontua a característica transdisciplinar dessa noção em razão da multiplicidade das pesquisas nas quais aparece. Em consequência disso, essa noção é enviesada por múltiplos pontos de vistas (social, clínico, psicossocial, antropológico, etc.).

Nas últimas décadas, têm-se destacado três referências de coletivos de pesquisas (a equipe ESCOL³²⁸ – fundada por Bernard Charlot, os pesquisadores do CREF³²⁹ – formada por Jacky Beillrot e colegas e IREM de Aix-Marseille – representado por Yves Chevallard) nos quais a noção de “relação ao saber” tornou-se organizadora da problemática e de perspectivas de pesquisas empíricas (ROCHEX, 2006; JOURDAN, 2009).

Conforme a Jourdan (*ibid.*), o foco da equipe ESCOL era analisar a relação ao saber de um sujeito singular num espaço social. Assim, essa abordagem é

³²⁷ Resenha de Anne-Marie Jovenet (RECHERCHE et FORMATION, n. 50, 2005).

³²⁸ Université de Saint Denis – Paris VIII.

³²⁹ Université de Nanterre – Paris X.

caracterizada por sua dimensão psicossocial fundamentada sobre uma sociologia do sujeito. Esse foco corresponde ao campo de pesquisa micro sociológico citado por Ben Abderrahman (2002) e ilustrada pelo trabalho de Charlot (1997).

No contexto das pesquisas do CREF destaca-se a valorização do desejo do sujeito como constitutivo de sua relação ao saber. Essa perspectiva refere-se ao campo de pesquisa clínica citada por Ben Abderrahman (ibid.) e referenciada em Beillerot (1989). Em linhas gerais, a abordagem clínica é caracterizada a partir da teoria psicanalítica que considera o sujeito em suas dimensões consciente e inconsciente.

As pesquisas no IREM de Aix-Marseille são entendidas no contexto de um tipo de abordagem antropológica da relação ao saber. Os trabalhos de referência nesse sentido seriam os desenvolvidos por Yves Chevallard (1989; 1992). Essa abordagem considera tanto as relações pessoais quanto as relações institucionais. Dessa maneira, o objeto do saber estabelece relação com a instituição portadora do respectivo saber de tal maneira que um indivíduo não pode entrar em relação com um saber sem que esse não tenha entrado em relação com uma instituição.

Essa multiplicidade de abordagens em relação à noção de relação ao saber levanta um problema acerca da necessidade de optar por uma ou outra. No entanto, opto por fazer minhas (inspirado em como fez JOURDAN, 2006) a reflexão de Charlot (2000 *apud* JOURDAN, 2006) na qual ele considera não ter que escolher entre as versões (Beillerot, Charlot, Chevallard), pois, no fundo, os questionamentos, os modos de chegada, os conceitos e os métodos se cruzam mais do que se contrariam.

A relação ao saber também pode ser entendida como um fenômeno intrínseco a uma relação didática. Nessa direção, vale a pena tecer algumas assertivas sobre a noção de relação didática. Uma relação didática existe a partir do momento em que estudantes, mas também outros tipos de aprendizes, reúnem-se com um professor, ou outro tipo de mediador, para realizar atividades a propósito de um conteúdo (este podendo ser saberes escolares, profissionais, saber-fazer ou saber-ser), em um determinado local, comumente uma sala de aula e por um tempo limitado (geralmente, um horário escolar) (JONNAERT e BORGHT, 2002).

Jonnaert e Borght (ibid.) exemplificam uma relação didática apresentando os seguintes componentes: um ou mais estudantes; um ou mais professores; a intencionalidade; o objeto do saber; as relações entre estudantes e o saber; as

interações entre o professor e o saber; as interações entre o professor e os estudantes, independente do saber; as interações entre o professor e os estudantes a propósito do saber; as interações mediatizadas entre professor, os alunos e o conteúdo; o material didático; um tempo; um espaço; um contrato didático; o acaso.

Conforme Jonnaert e Borght (2002), é possível a análise de cada componente de maneira particular ou em interação com outros componentes. No entanto, os autores deixam claro que “*cada elemento extraído da relação didática apenas é didático se mantém uma relação com o saber*” (p. 89). Em outro trecho, há também a afirmação de que “*uma relação didática apenas é didática porque se insere em um conjunto de relações com o saber*” (p. 91). Em outras palavras, a relação ao saber é uma condição *sine qua non* para a relação didática. Além disso, Jonnaert e Borght (ibid.) apontam que essas relações são dinâmicas e mutáveis.

Sintetizando a discussão sobre a noção de Relação ao Saber, dada a sua amplitude, versatilidade e importância, vale a pena ressaltar que compreendo essa noção como essencial para constituir, juntamente com o Contrato Didático e a Transposição, os elementos para elaboração do *framework* referente à ideia de configuração epistemológica. Por essa razão, aproveito para dedicar a seção seguinte à discussão das inter-relações entre Contrato Didático, Transposição Didática e Relação ao Saber.

4.2.4 Inter-relações entre fenômenos didáticos

Nesse momento é pertinente retomar a ideia proposta anteriormente acerca da Configuração Epistemológica como um *framework* teórico que articula diferentes teorias e/noções teóricas (*networking theories*) para investigar as variáveis envolvidas nas relações estabelecidas no ensino e aprendizagem da Matemática.

Nessa direção, inicialmente, optei pelo quadro teórico da Didática da Matemática, e, particularmente, pela Teoria da Transposição Didática e das noções teóricas acerca do Contrato Didático e da Relação ao Saber. Retomo aqui o que discute anteriormente sobre o fato de a maior parte dos trabalhos em Didática da Matemática investigar um ou outro fenômeno em particular. Isto é, optam por estudar apenas a Transposição Didática, o Contrato Didático ou a Relação ao Saber.

Por outro lado, na prática, parecem existir entre esses três fenômenos e abordagens teóricas, certas inter-relações, tal como pode ser evidenciado na citação abaixo:

*“Concretamente, professor e alunos encontram-se juntos (no início do ano) em torno de um saber precisamente estabelecido (pelo programa anual). Contrato de ensino (que obriga o professor), contrato de aprendizagem (que obriga o aluno), sabe-se que o **contrato didático** “obriga” também o saber: está aqui todo o tema da **transposição didática** do saber que já desenvolvi em outro momento³³⁰. Além disso, e, sobretudo, **as cláusulas do contrato organizam as relações que alunos e professor estabelecem com o saber**. O contrato regula detalhadamente a questão. Toda noção ensinada, toda tarefa proposta encontra-se submetida à sua legislação”* (CHEVALLARD, 1988 *apud* D'AMORE, 2007, p. 116; **grifos nossos**).

Nessa direção, Chevallard (ibid.) reconhece a existência de inter-relações entre o contrato didático e transposição didática e entre contrato didático e relações ao saber.

Jonnaert e Borght (2002), quando discutem a ruptura didática do contrato didático, deixam em evidência, em particular, a inter-relação entre o contrato didático e a relação ao saber, quando afirmam que *“existe ruptura didática, porque esse tipo de ruptura diz respeito a relações com o saber”* (p. 190). Em outra parte, os autores esclarecem que essa ruptura didática do contrato acontece quando um dos parceiros didáticos (professor, estudantes) confronta-se, em sua própria relação com o saber, com uma situação paradoxal. Isto seria o que acontece, por exemplo, em situações de resolução de um problema (JONNAERT e BORGHT, *ibidem.*).

É fato que as inter-relações entre os fenômenos didáticos são reconhecidas e pertinentes como objetos de investigação. Entretanto, essa perspectiva vem sendo algo relativamente pouco explorado nas pesquisas em Didática da Matemática. O único trabalho que identifiquei na revisão da literatura é o de Brito Menezes (2006) que investigou as inter-relações entre contrato didático e transposição didática na iniciação à Álgebra. Não foram encontrados trabalhos investigando, especificamente, as inter-relações entre “transposição didática e relação ao saber”; “contrato didático

³³⁰ Chevallard cita Chevallard (1985).

e relação ao saber” ou as inter-relações estabelecidas no sistema “transposição didática x contrato didático x relação ao saber”.

Embora Brito Menezes (op. cit.) tenha delimitado sua problemática nas inter-relações entre transposição didática e contrato didático, a noção de relação ao saber é abordada durante toda sua fundamentação teórica e retomada nas considerações finais. Em suas conclusões, a autora faz uma longa menção à importância e ao papel dessa noção no que diz respeito ao contrato didático e a transposição didática, bem como às inter-relações entre esses dois fenômenos.

*[...] o que mais nos interessou nesse estudo foi justamente a interface entre os fenômenos didáticos. Sugerir que os efeitos didáticos aparecem muitas vezes relacionados a contrato e transposição é algo que aponta para a **existência de mais um caminho nessa interface**. Mas que outros elementos nos parecem reveladores da inter-relação que queremos defender? Aqui pontuamos essencialmente para a noção de **relação ao saber**. Desde nossa reflexão teórica, nos capítulos iniciais, até a discussão sobre o que foi produzido na análise das três etapas do estudo, entendemos que a relação ao saber do professor parece ser um dos principais elementos balizadores no estabelecimento do contrato didático e na transposição didática interna (BRITO MENEZES, 2006, p. 235; **grifos nossos**).*

Concordando com as considerações de Brito Menezes (ibid.) acerca das relações ao saber como outro elemento para compor a problemática das inter-relações entre os fenômenos didáticos, situo, nesse momento, que o presente projeto pode ser entendido, também, como uma tentativa de investigar essa perspectiva. Em outras palavras, retornando ao momento em que afirmei que o ensino de Matemática apresenta uma organização estrutural de variáveis que denominei de configuração epistemológica, entendo que tal configuração, nesse contexto, reconhece como necessária a problemática envolvendo as inter-relações entre Transposição Didática (interna), Contrato Didático e Relação ao Saber.

5 METODOLOGIA

A necessidade de escrever sobre a Metodologia é sempre demonstrar o cuidado e o rigor metodológico necessários para a realização de uma pesquisa qualificada, pertinente e coerente com a natureza do objeto de estudo em questão. No entanto, considerando a natureza do objeto da investigação que proponho, entendo ser prudente apenas sinalizar, nesse momento, alguns caminhos metodológicos, sem, contudo, definir especificamente um método ou outro. Acredito que tal definição poderá ser mais bem realizada a partir do ingresso no doutorado.

Um pressuposto importante diz respeito ao fato de que, nosso objeto de estudo, envolve tanto a elaboração de um *framework* teórico acerca da ideia de configuração epistemológica quanto a utilização desse *framework* para analisar e descrever, numa abordagem ecológica³³¹, o ensino e aprendizagem de Matemática.

5.1 Primeira etapa: elaboração do *framework*

A elaboração do *framework* será realizada na perspectiva de um ensaio teórico, que pode ser entendido, em linhas gerais, como um “estudo bem desenvolvido, formal, discursivo e concludente, consistindo em exposição lógica e reflexiva e em argumentação rigorosa com alto nível de interpretação e julgamento pessoal” (SEVERINO, 2007, p. 206). Para isso, pretendo aprofundar o estudo acerca da Transposição Didática, do Contrato Didático e da Relação ao Saber. A hipótese subjacente é que com a combinação dos elementos desses três fenômenos didáticos seja possível a elaboração do *framework* que identificamos como configuração epistemológica.

Como um ensaio teórico se trata de um estudo pautado no rigor científico, acredito ser pertinente utilizar o método de leitura científica que, conforme Cervo e Bervian (2002), envolve três passos: visão sincrética, visão analítica e visão sintética. A visão sincrética corresponde à leitura de reconhecimento e à leitura seletiva. A visão analítica diz respeito à leitura crítico-reflexiva dos textos

³³¹ Brito Menezes (2006) caracterizou em sua tese de doutoramento uma abordagem ecológica como uma análise no ambiente específico onde os fenômenos são produzidos, no caso particular de interesse do estudo dela. Nesse projeto, entenda-se o ambiente de ensino e aprendizagem da Matemática.

relacionados. A visão sintética, por sua vez, corresponde à leitura interpretativa, constituindo-se como a etapa final do método de leitura científica.

É importante ressaltar que o ensaio teórico que será realizado já apresenta alguns elementos que venho discutindo, refletindo e elaborando desde 2009. Como já havia comentado na justificativa, esse trabalho é produto da trajetória acadêmica e profissional. Na seção 4.1 desse projeto, apresento um esboço inicial da ideia de configuração epistemológica. Já na seção 4.2 apresento os elementos que inicialmente estão sendo considerados para elaboração do *framework*. Dessa maneira, resta ainda realizar a **junção** da ideia de configuração epistemológica com os fenômenos didáticos TD, CD e RS e a **síntese** em um *framework* para analisarmos o ensino e aprendizagem da Matemática.

5.2 Segunda etapa: Abordagem metodológica

Após a conclusão da elaboração do *framework*, a outra parte da investigação será utilizar seus elementos e variáveis como categorias para analisar a configuração epistemológica do ensino e aprendizagem da Matemática. Essa etapa dar-se-á num ambiente de ensino e aprendizagem da Matemática convencional, ou não. Independente de ser numa sala de aula, num laboratório, numa aula passeio, etc., a natureza das relações entre saber, professor e estudante apresenta um nível de complexidade e de fenômenos que direciona a presente investigação para uma abordagem metodológica do tipo qualitativa.

Conforme Borba (2004), a pesquisa qualitativa tem ganhado espaço na Educação Matemática. Bogdan e Biklen (1994) apresentam algumas características referentes à investigação qualitativa, dentre as quais, o fato de que na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, requerendo a inserção do investigador na realidade estudada. Dessa maneira, o contexto a ser estudado adquire um papel fundamental.

A versatilidade e dinâmica da coleta de dados também parece ser uma característica intrínseca na abordagem qualitativa. Comumente, são utilizados equipamentos de vídeo ou áudio, porém, pode-se também limitar-se à utilização de bloco de apontamento e lápis (BOGDAN e BIKLEN, *ibid.*). Entretanto, nem sempre os dados recolhidos em situação são suficientes, sendo necessário complementá-los com informações que podem ser obtidas por meio do contato direto. Assim, os dados

registrados são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que o investigador tem desses dados, segundo Bogdan e Biklen (1994), o instrumento-chave de análise.

5.3 Terceira etapa: Construção dos dados

Há uma tendência em se falar em coleta de dados. No presente projeto, opto por utilizar a ideia de construção dos dados. Essa opção é motivada pelo trabalho de Brito Menezes (2006). A autora fala em construção dos dados justificando que “os dados não são meramente capturados por um instrumento, nem que o pesquisador apenas os “*decodifica*””. Portanto, concordo com Brito Menezes (ibid.) em relação à construção dos dados. Considero que essa construção levará em conta tanto a objetividade teórica do *framework* quanto a subjetividade de quem analisa a situação.

Ainda, no que diz respeito à construção dos dados, pretendo utilizar a ideia de **triangulação** que, conforme Alves-Mazzotti e Gewamdsznadjder (1998), consiste na utilização de diferentes procedimentos para a obtenção dos dados, além de permitir um grau maior de credibilidade. Realizarei a triangulação de métodos, utilizando, particularmente, a observação sistemática (considerando filmagem e a respectiva transcrição) e entrevistas semi-estruturadas com professor e estudantes. Apesar de achar importante e indispensável o planejamento *a priori*, faz-se necessário evitar o engessamento da pesquisa, uma vez que existe a possibilidade de no decorrer de sua realização *in loco* sejam necessárias transformações e novas tomadas de decisões. Nessa direção, faz-se sentido considerar também a ideia de *design* emergente da pesquisa (ALVEZ-MAZZOTTI, 1998; BORBA e ARAÚJO, 2006).

Por fim, embora acredite que estes encaminhamentos metodológicos permitirão um controle inicial para elaboração do *framework* e sua utilização como modelo para analisar as variáveis e elementos num ambiente de ensino e aprendizagem da Matemática, estarei atento para as contribuições da orientadora, bem como dos demais fóruns de discussões que tiver oportunidade para discutir o presente projeto.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

ATIVIDADES	SEMESTRES						
	2011.2	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2.	2014.1	2014.2
	6 meses	12 meses	18 meses	24 meses	30 meses	36 meses	42 meses *
1. Cursar disciplinas	X	X					
2. Revisão da literatura	X	X	X				
3. Elaboração do framework	X	X	X				
3. Pesquisa de campo			X				
4. Construção dos dados				X	X		
5. Qualificação da tese						X	
6. Elaboração de artigos				X	X	X	
7. Envio de artigos para periódicos qualis a e para eventos científicos					X	X	X
8. Elaboração da tese			X	X	X	X	X
9. Depósito da tese							X
10. Defesa pública da tese							X
11. Entrega das cópias da versão definitiva							X

* Conforme consta no edital da seleção, o tempo máximo para realização do doutorado é de 42 meses

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWAMDSZNADJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARZARELLO, F.; BOSCH, M.; LENFANT, A.; PREDIGER, S. Different Theoretical Perspectives in Research. In: PITTA-PANTAZI, D.; PHILLIPOU, G. (Orgs.): *Proceedings of the 5th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME 5)*, Cyprus, 2007.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. *Educação e Realidade*, v. 19, n. 1, p. 89-96. Porto Alegre, RS, 1999.

BEN ABDERRAHMAN, M. L. Pertinence et limites de la notion de « rapport au savoir » en didactique des sciences? *Cahiers pédagogiques*, outubro, 2002.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação Matemática: uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BORBA, M. C. A Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. *Anais da 27ª reunião anual da Anped, Caxambu, MG, 2004*. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/igce/pgem/home/frames/downloads/artigos/borba/minicurso-borba.doc>.

_____, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRITO MENEZES, A. P. *Contrato didático e transposição didática: inter-relações entre os fenômenos didáticos na iniciação à álgebra na 6ª série do ensino fundamental*. Tese de doutorado. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

BROUSSEAU, G. Fondements e méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 7(2), p. 33-115. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1986.

_____. Le contrat didactique: le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*. 9(1), p.308-336. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1990.

_____. *Théorie des Situations Didactiques* (didactique des mathématiques 1970-1990). Textos organizados por BALACHEFF, N., COOPER, M., SUTHERLAND, R. & WARFIELD, V. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1998.

CÂMARA DOS SANTOS, M. *A relação ao conhecimento do professor de matemática em situação didática: uma abordagem pela análise de seu discurso*. Anais da XX Reunião da ANPED. Caxambu, MG, 1997.

_____. Algumas concepções sobre o ensino e a aprendizagem em matemática. *Educação Matemática em Revista*, n. 12, p. 38-46. São Paulo, 2002.

CAVALCANTI, J. D. B.; MENEZES, J. E. Uma Reflexão sobre o Ensino de Matemática na Primeira Metade do Século XX. In: MENEZES, J. E. (Org.). *Didática da Matemática: [...]*, 1ª ed., v.4, p. 31-44. Recife: Editora Universitária da UFRPE, 2007.

CERVO, A. I.; BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Pearson, 2002.

CHEVALLARD, Y. *La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné*. Grenoble, La pensée Sauvage, 1991.

D'AMBROSIO, U. *Uma História Concisa da Matemática no Brasil*. 1ª. ed., v. 1. Petrópolis: Editora VOZES, 2008. 126 p.

D'AMORE, B. *Elementos de Didática da Matemática*. Tradução: Maria Cristina Bonomi. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2007. 449 p.

FIorentini, D.; Lorenzato, S. A. *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. 1ª ed., v. 1. Campinas: Autores Associados, 2001. 226 p.

GODINO, J. D.; BATANERO, C. (1998). Clarifying the meaning of mathematical objects as a priority area of research in mathematics education. In: A. SIERPINSKA, A. & KILPATRICK, J. (orgs.), *Mathematics Education as a Research Domain* [...], p. 177-195). Dordrecht: Kluwer, 1998.

HATCHUEL, F. *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris: La Découverte, 2005. 159 p.

JONNAERT, P.; BORGHT, C. V. *Criar condições para aprender: o socioconstrutivismo na formação do professor*. Trad.: Fátima Murad. Porto Alegre: Art Med Editora, 2002. 386 p.

JOURDAN, I. Rapport au savoir. Premières expériences professionnelles chez les enseignants d'EPS en formation initiale: 2 études de cas. *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?* IUFM Nord-Pas de Calais, 2009. (pp. 321-333)

MIGUEL, A.; GARNICA, A. V. M.; IGLIORI, S. B. C.; D AMBRÓSIO, U. Educação Matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, p. 70-93, 2004.

RADFORD, L. (2008). Theories in Mathematics Education: A Brief Inquiry into their Conceptual Differences. Working Paper. Prepared for the *ICMI Survey Team 7*. The notion and role of theory in mathematics education research.

ROCHEX, J. Y. A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos. *Educação e Pesquisa*. Set/dez, ano/vol. 32, n. 2. Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2006.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23ª ed. v. 1. São Paulo-SP: Cortez Editora, 2007. 304 p.

STEINER, H. G. Teoria da Educação Matemática (TEM): uma introdução. Lisboa: *Quadrante: Revista Teórica e de Investigação*, v. 2 (1), 1993.

SILVA, M. R. G. da. *Concepções didático-pedagógicas do professor-pesquisador em matemática e seu funcionamento em sala de aula de matemática*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"-UNESP. Rio Claro: IGCE/UNESP Rio Claro: PGEM/UNESP, 1993. 245p.

**ANEXO B – ARTIGO ELABORADO SOBRE A IDEIA DE CONFIGURAÇÃO
EPISTEMOLÓGICA**

**REFLEXÕES SOBRE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E PROCESSOS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM**

Volume 3

Organização

Iranete Maria da Silva Lima

Maria Joselma do Nascimento Franco

Kátia Silva Cunha

**Editora
Universitária UFPE**

Recife - 2013

Créditos

Projeto Gráfico: Denise Simões

Revisor: os Autores

Capa: Usina Espaço Design - CAA/UFPE

 Marcos Antônio de Moraes Filho (Criação)

 Marcela Bezerra (Orientação)

Impressão e acabamento: EdUFPE

**Catálogo na Fonte:**

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

R332 Reflexões sobre formação de professores e processos de ensino e aprendizagem /
Organização : Iranete Maria da Silva Lima, Maria Joselma do Nascimento
Franco, Kátia Silva Cunha. Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2013.
372 p. : il. – (Coleção Educação, saberes e práticas didáticos-pedagógicas; 3).

Vários autores.

Inclui referências bibliográficas.

ISBN 978-85-415-0275-7 (broch.)

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. 4. Aprendizagem. I.
Lima, Iranete Maria da Silva (Org.). II. Franco, Joselma do Nascimento (Org.). III.
Cunha, Kátia Silva (Org.). IV. Título.

370.71 CDD (23.ed.)

UFPE (BC2013-108)

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibido a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	9
PREFÁCIO	15
CAPÍTULO 1 OS SABERES DOCENTES E O TRABALHO DO PROFESSOR FORMADOR NO CONTEXTO DAS REFORMAS E MUDANÇAS DO MUNDO CONTEMPORÂNEO	
<i>Marli Eliza Dalmazo Afonso de André</i>	
<i>Márcia de Souza Hobold</i>	
<i>Neusa Banhara Ambrosetti</i>	
<i>Patrícia Cristina Albieri de Almeida</i>	
<i>Laurizete Ferragut Passos</i>	19
CAPÍTULO 2 REFLEXÕES SOBRE O APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO NAS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE PROFESSORES	
<i>Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza</i>	
<i>Solange Martins Oliveira Magalhães</i>	43
CAPÍTULO 3 AS ORIGENS DO CONCEITO DE PROFESSOR PESQUISADOR	
<i>Evandro Ghedin</i>	
<i>Elisangela Silva de Oliveira</i>	63
CAPÍTULO 4 O SABER DOCENTE E SUA INSERÇÃO NAS INVESTIGAÇÕES DO PPGE/ UFPE NA DÉCADA 1999-2009	
<i>Orquídea Guimarães</i>	
<i>Eliete Santiago</i>	101

CAPÍTULO 5**O CURRÍCULO PENSADO, PROPOSTO E VIVIDO NAS RELAÇÕES ENTRE O LOCAL E O GLOBAL***Janssen Felipe da Silva**Lucinalva A. A. de Almeida*..... 127**CAPÍTULO 6****OS SABERES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DOCENTE***Laurinda Ramalho de Almeida**Vera Lucia Trevisan de Souza**Vera Maria Nigro de Souza Placco*..... 153**CAPÍTULO 7****FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E AS NECESSIDADES FORMATIVAS NO AGRESTE PERNAMBUCANO: COM A PALAVRA OS ATORES/ AUTORES SOCIAIS***Maria Joselma do Nascimento Franco*..... 173**CAPÍTULO 8****CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E A PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL***Conceição Gislane N. L. Salles**Carla Acioli Lins**Tatiane Cosentino Rodrigues*..... 211**CAPÍTULO 9****CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM, MODELOS PEDAGÓGICOS E A IDEIA DE CONFIGURAÇÃO EPISTEMOLÓGICA***José Dilson Beserra Cavalcanti**Anna Paula Avelar Brito Lima*..... 227**CAPÍTULO 10****A CONTRIBUIÇÃO DOS MÉTODOS ATIVOS DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX PARA O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA***Paulo David Amorim Braga*..... 239

CAPÍTULO 11

O USO DO TINKERPLOTS POR PROFESSORES DE ESCOLAS DO CAMPO:
QUESTÕES ENVOLVENDO CONTEXTO BIVARIADO

Andreika Asseker

Carlos Eduardo Ferreira Monteiro

Iranete Maria da Silva Lima..... 273

CAPÍTULO 12

ANÁLISE DE UMA ATIVIDADE SOBRE ESTEQUIOMETRIA ELABORADA POR
UMA PROFESSORA DE QUÍMICA NA VIVÊNCIA DE UMA ABORDAGEM DE
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS EM SALA DE AULA

Verônica Tavares Santos Batinga..... 303

CAPÍTULO 13

FEEDBACK FORMATIVO NO ENSINO DE QUÍMICA: MAPEANDO A
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PARA EFETIVAÇÃO DO ENSINO-
APRENDIZADO DE QUÍMICA

Jane Maria Gonçalves Laranjeira..... 329

AUTORES, AUTORAS E ORGANIZADORAS 357

CAPÍTULO 9

CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM, MODELOS PEDAGÓGICOS E A IDEIA DE CONFIGURAÇÃO EPISTEMOLÓGICA

*José Dilson Beserra Cavalcanti
Anna Paula Avelar Brito Lima*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade apresentar um esboço inicial da ideia de Configuração Epistemológica como *framework* teórico para análise do ensino e aprendizagem da Matemática. É importante situar que essa problemática vem sendo desenvolvida no doutoramento em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, sob a orientação da Profa. Dra. Anna Paula de Avelar Brito Lima.

De maneira geral, podemos considerar que a Matemática¹ tem sido objeto de interesse da humanidade desde a antiguidade. No entanto, as preocupações acerca do ensino de Matemática como campo de estudos começam a tomar corpo apenas no final do século XIX e início do século XX. É nesse período que se dá início à institucionalização da Educação Matemática como subárea da Matemática e da Educação tendo como marco, a criação da Comissão Internacional de Instrução Matemática. Essa comissão foi estabelecida durante o IV Congresso Internacional da Matemática, realizado em 1908, em Roma, tendo sido presidida por Felix Klein² (MIGUEL et al., 2004; D'AMBRÓSIO, 2008; CAVALCANTI; MENEZES, 2007).

1. International Committee of Mathematical Instruction – reconhecida pelas siglas ICMI e IMUK.

2. Christian Felix Klein – professor da Universidade de Göttingen (Alemanha). Para mais informações sobre a história de Felix Klein e do ICMI, acessar: <http://www.icmihistory.unito.it/portrait/klein.php>.

A Educação Matemática, atualmente, pode ser considerada como um campo científico e profissional (LORENZATO; FIORENTINI, 2001) constituído como uma interface na intersecção de diversos campos científicos (e.g. STEINER, 1993; HIGGINSON, 1980; GODINO; BATANERO, 1998). Embora a Educação Matemática como campo científico e profissional possa estar na intersecção de vários campos científicos (Matemática, Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Epistemologia, Ciências Cognitivas etc.), ela tem seus próprios problemas e questões de estudo, e, dessa maneira, não cabe ser entendida como aplicação particular desses campos (LORENZATO; FIORENTINI, 2001).

Nessa direção, as finalidades básicas das pesquisas em Educação Matemática podem ser de natureza pragmática e/ou científica. A primeira compreende o interesse em melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem da Matemática. A segunda tem como foco desenvolver a Educação Matemática enquanto campo de investigação, e, conseqüentemente, de produção de conhecimentos.

Considerando essa segunda finalidade, é possível observar que no cenário atual das pesquisas em Educação Matemática, os estudos acerca das diferentes perspectivas e abordagens teóricas nas pesquisas em Educação Matemática têm ganhado espaço como grupos de trabalhos de alguns eventos internacionais, tais como os últimos congressos da sociedade europeia para a pesquisa em Educação Matemática - CERME (e.g. CERME 4, 5 e 6)³ e, também, no décimo primeiro congresso internacional de Educação Matemática - ICMI 11⁴.

Arzarello et al. (2007) relatam que um dos mais importantes direcionamentos e encaminhamentos futuros que emergiu do CERME 4, no que diz respeito à heterogeneidade da diversidade de teorias em Educação Matemática, foi a ideia de *networking*. Conforme Radford (2008), essa ideia, que pode ser entendida no sentido de buscar novas formas de estabelecer links e conectar

3. CERME 4 – realizado em Sant Feliu de Guíxols-Espanha em 2005; CERME 5 – realizado em Larnaca-Cyprus em 2007; CERME 6 – realizado em Lyon-França em 2009.

4. ICMI 11 – realizado em Monterrey-México em 2009.

diferentes teorias atuais na pesquisa em Educação Matemática, surgiu já no CERME 5 como uma nova tendência. Com a realização do ICMI 11, e, particularmente as discussões no GT 13, essa tendência parece cada vez mais ganhar corpo.

Dessa maneira, é oportuno esclarecer que a discussão proposta nesse trabalho insere-se nas questões acerca das teorias e abordagens de pesquisa em Educação Matemática.

MODELOS PEDAGÓGICOS E CONCEPÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A literatura que aborda o ensino e a aprendizagem que tratam, em particular, de modelos pedagógicos e/ou concepções de ensino-aprendizagem é bastante ampla. Pode-se evidenciar que a definição de modelos/concepções acerca do ensino-aprendizagem apresenta influências às vezes do campo da Psicologia, às vezes do campo da Filosofia.

Como a limitação desse artigo não nos permite um aprofundamento sobre essa questão, optamos por utilizar duas reflexões difundidas na atualidade para encadear a ideia de configuração epistemológica. Uma mais geral, que trata dos modelos pedagógicos e modelos epistemológicos (BECKER, 1999) e outra mais específica sobre concepções de ensino-aprendizagem da Matemática (CÂMARA DOS SANTOS, 2002).

Na discussão realizada por Becker (1999), o autor propõe três modelos pedagógicos como uma maneira de representar a relação ensino/aprendizagem. São eles: pedagogia diretiva, pedagogia não diretiva e pedagogia relacional. Becker (1999) argumenta que cada uma delas é apoiada por uma determinada epistemologia. Em linhas gerais, a pedagogia diretiva estaria associada a uma *epistemologia empirista* enquanto que a pedagogia não diretiva, a uma *epistemologia apriorista*. Já a pedagogia relacional estaria associada a uma *epistemologia relacional* representada pelo construtivismo. O quadro a seguir apresenta

a comparação entre os modelos pedagógicos e epistemológicos, enfatizando a relação **Sujeito-Objeto**.

Quadro 1 - Comparação entre os modelos pedagógicos e epistemológicos

EPISTEMOLOGIA		PEDAGOGIA	
Teoria	Modelo	Modelo	Teoria
Empirismo	S ← O	S ← O	Diretivismo
Apriorismo	S → O	S → O	Não-Diretivismo
Construtivismo	S ↔ O	S ↔ O	Ped. Relacional

De maneira semelhante à ideia de modelos pedagógicos apresentada por Becker (1999), Câmara dos Santos (2002) discute algumas concepções mais frequentes sobre o ensino-aprendizagem da Matemática, colocando em evidência três modelos: concepção baldista, concepção escadinha e concepção sócio-construtivista.

Dito de maneira sintética, a concepção baldista é pautada no esquema definição → exercícios resolvidos (exemplos) → exercícios de aplicação. A concepção escadinha, por sua vez, é apoiada nas ideias behavioristas na perspectiva de Skinner. Conforme Câmara dos Santos (2002), essa concepção de ensino-aprendizagem corresponde à pedagogia por objetivos, pautada na ideia de instrução programada, tendo sido bastante difundida no Brasil na década de 80. Além disso, conforme Câmara dos Santos (2002), em grande parte dos softwares educativos é possível notar essa concepção. A concepção sócio-construtivista, por outro lado, é fundamentada nos trabalhos em psicologia, particularmente na epistemologia genética de Piaget. Contudo, Câmara dos Santos (2002) esclarece que sua inserção na escola não aconteceu de forma independente, mas a partir da conjugação de trabalhos advindos de várias áreas do conhecimento, tais como da Psicologia Social (Perret-Clermont), da Epistemologia (Bachelard) e da Didática da Matemática (Brousseau, Vergnaud).

Os trabalhos de Becker (1999) e Câmara dos Santos (2002) apresentam uma descrição caricatural de modelos/concepções de ensino e aprendizagem. Becker (1999) reconhece a existência de modelos epistemológicos como fundamento dos modelos pedagógicos. Contudo, esse autor fala de epistemologia como algo externo (empirista, apriorista, construtivista) aos modelos pedagógicos. Dessa maneira, faria sentido falar também de outros modelos pedagógicos, baseados, por exemplo, numa epistemologia racionalista.

Câmara dos Santos (2002) ao discutir as concepções de ensino-aprendizagem da Matemática em vez de fundamentá-las em epistemologias externas, tal como fez Becker (1999), opta por Teorias da Aprendizagem como o Behaviorismo e o Sócio-construtivismo. No âmbito da Psicologia, a perspectiva da Gestalt, em relação à aprendizagem por insight, também poderia ser tomada como um exemplo de Teoria da Aprendizagem influenciando o campo educacional (CHEVALLARD, 1980).

A IDEIA DE CONFIGURAÇÃO EPISTEMOLÓGICA

Apesar de reconhecer a contribuição e a pertinência da discussão dos modelos pedagógicos de Becker (1999) e das concepções de ensino aprendizagem de Câmara dos Santos (2002), a ideia que propomos diferencia-se desses estudos. Ao invés de considerar epistemologias externas ou Teorias da Aprendizagem para determinar/caracterizar Modelos Pedagógicos ou Concepções referentes ao ensino e aprendizagem, a ideia de **configuração epistemológica** pondera a existência de uma estrutura epistemológica interna que, em nossa compreensão, necessita de um estudo mais sistemático e aprofundado.

Numa primeira projeção dessa ideia, pressupomos que a natureza e a dinâmica das relações estabelecidas nos processos de ensino e aprendizagem **configuram** uma **epistemologia interna** ou são **configuradas** por uma **epistemologia interna** associada a

certos fenômenos didáticos que emergem nas aulas de Matemática. Por exemplo, numa aula de matemática arbitrária, há uma manifestação de aspectos que envolvem a epistemologia dos saberes matemáticos e sua transposição (CHEVALLARD, 1985) no lócus da sala de aula; as relações que os sujeitos (professor e estudantes) estabelecem com esses saberes (CÂMARA DOS SANTOS, 1995) e a negociação de significados desses saberes incluindo os processos de validação, bem como os papéis assumidos por esses sujeitos numa relação didática (BROUSSEAU, 1996).

Do ponto de vista prescritivo, o que, no momento, estamos compreendendo como configuração epistemológica pode ser entendido de duas maneiras: como um **sistema estrutural** de organização das variáveis que permeiam um ambiente de ensino e aprendizagem da Matemática e que permitem conceber uma concepção de ensino-aprendizagem; como um *framework teórico* que permita descrever e compreender a natureza e a dinâmica das relações estabelecidas nos processos de ensino e aprendizagem numa determinada concepção de ensino-aprendizagem.

Com a intenção de ilustrar um pouco mais essa ideia, tomamos agora, como ponto de partida, a existência de uma concepção de ensino-aprendizagem tradicional, no sentido de ser bastante usual na sala de aula de Matemática. Tal concepção pode ser facilmente reconhecida através de descrições como a do modelo referente à pedagogia diretiva (BECKER, 1999), da concepção baldista (CÂMARA DOS SANTOS, 2002) e próxima à concepção de ensino pautada na ideia de educação bancária discutida por Paulo Freire (1987) em *Pedagogia do Oprimido*. Pode-se dizer que essa concepção apresenta uma organização estrutural, a qual algumas variáveis podem ser descritas, tais como:

- O *status* do saber matemático – informação pronta para ser transmitida;
- O professor e sua relação com o saber – o professor como aquele que detém o saber matemático, e, portanto, assume o papel de emissor;

- O estudante e sua relação com o saber – relação pessoal x relação institucional - inicialmente, tal relação inexistente, já que nessa concepção não se considera os conhecimentos prévios. Após a emissão da informação pelo professor, a relação do estudante com o saber é a de receptor do conhecimento verbalizado pelo professor (emissor).

Diversas variáveis podem ser consideradas, contudo, não é conveniente esse aprofundamento, uma vez que a finalidade é apenas ilustrar para encadear uma discussão. A combinação dessas variáveis permite sugerir que há uma organização estrutural que, a nosso ver, não é simples, nem rígida.

Essa hipótese remete a um sistema complexo, envolvendo as transformações do saber, o contrato didático e as diferentes relações com o saber. Tais fenômenos, por sua vez, são impregnados de aspectos epistemológicos, sociológicos, cognitivos e didáticos. Dada essa complexidade, compreendemos que uma teoria da Educação Matemática não daria conta dessa tarefa. Por essa razão, optamos em considerar esse *framework* como uma rede de teorias interconectadas para essa finalidade, tomando como fundamento a ideia de *networking theories* discutida nos últimos eventos do CERME (4, 5 e 6) e no ICMI 11.

Nessa perspectiva, situamos os fundamentos teóricos da ideia de configuração epistemológica no campo da Epistemologia e Didática da Matemática. Desse campo, destacamos a teoria da Transposição Didática-(TD) (Yves Chevallard); e as noções teóricas do Contrato Didático-(CD) (Guy Brousseau); e da Relação ao Saber-(RS). Embora seja mais comum encontrarmos estudos investigando um ou outro, avaliamos como coerente colocar em questão também a possibilidade de inter-relações desses fenômenos didáticos (TD X CD X RS).

Diferentemente da Transposição Didática e do Contrato Didático, a noção de Relação ao Saber é desenvolvida sob diferentes abordagens, entre as quais destacamos a abordagem

antropológica (Yves Chevallard), a abordagem sociológica (Bernard Charlot) e a abordagem psicanalítica (representada pela equipe de Jacky Beillerot). Além disso, embora a noção de relação ao saber esteja inserida em pesquisas do quadro da Didática da Matemática, a mesma tem também filiações epistemológicas no campo da Psicologia (Lacan) e da Sociologia (Bordieu). Justificamos a intenção de considerar essas três abordagens da relação ao saber de maneira articulada como uma tentativa de evitar o reducionismo didático (foco na atividade, no saber); o reducionismo psicanalítico (subjetividade) e o reducionismo sociológico (interação social e cultural).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade do presente trabalho foi apresentar, em linhas gerais, os modelos pedagógicos propostos por Becker (1999), as concepções de ensino e aprendizagem da Matemática propostas discutidas por Câmara dos Santos (2002) e um esboço inicial da ideia de configuração epistemológica.

Como foi abordada, essa ideia pode ser entendida em duas perspectivas. Como uma organização estrutural de variáveis que permeiam o ambiente de ensino de Matemática, e como um *framework* teórico para análise do ensino e aprendizagem da Matemática. Tal ideia foi proposta no projeto de doutorado apresentado em 2011 no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

No momento, estamos discutindo e aprofundando os estudos acerca da Transposição Didática, do Contrato Didático e da Relação ao Saber. A hipótese subjacente é que com a combinação dos elementos desses três fenômenos didáticos seja possível sistematizar essa ideia como uma possível noção teórica no campo da Didática da Matemática.

Após a sistematização da ideia de configuração epistemológica a nível teórico, o passo seguinte em nosso planejamento é utilizá-la como ferramenta em uma pesquisa empírica com a finalidade de analisar sua pertinência para descrever a dinâmica das relações estabelecidas num ambiente cuja finalidade é o ensino e a aprendizagem da Matemática. Acreditamos que essa ideia apresenta um poder heurístico para análise da epistemologia interna do ensino e aprendizagem, em particular, da Matemática.

REFERÊNCIAS

ARZARELLO, F.; BOSCH, M.; LENFANT, A.; PREDIGER, S. Different Theoretical Perspectives in Research. In: PITTA-PANTAZI, D.; PHILLIPOU, G. (Org.). **Proceedings of the 5th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME 5)**, Cyprus, 2007.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre. v. 19, n. 1, p. 89-96, 1999.

BROUSSEAU, G. Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, C.; SAIZ, I. (Org.). **Didática da Matemática: Reflexões Psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 48-72.

CÂMARA DOS SANTOS, M. **Le Rapport au Savoir de l'Eiseignant de Mathématique en Situation Didactique: Une Approche par l'Analyse de son Discours**. 1995. Tese (Doutorado em Sciences de L'éducation) - Université Paris-X, 1995.

CÂMARA DOS SANTOS, M. Algumas concepções sobre o ensino e a aprendizagem em matemática. **Educação Matemática em Revista**, São Paulo, n. 12, p. 38-46, 2002.

CAVALCANTI, J. D. B.; MENEZES, J. E. Uma Reflexão sobre o Ensino de Matemática na Primeira Metade do Século XX. In:

MENEZES, J. E. (Org.). **Didática da Matemática**: [...], v.4, p. 31-44. Recife: Editora Universitária da UFRPE, 2007.

CHEVALLARD, Y. Mathématiques, langage, enseignement: La réforme des années soixante. La politique de la l'ignorance. **Revue Recherches**, Paris, n. 41, septembre, 1980.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**. Grenoble: La pensée Sauvage, 1985.

D'AMBRÓSIO, U. **Uma História Concisa da Matemática no Brasil**. v. 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 126p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em <http://www.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf>. Acessado em agosto de 2011.

GODINO, J. D.; BATANERO, C. Clarifying the meaning of mathematical objects as a priority area of research in mathematics education. In: SIERPINSKA, A.; KILPATRICK, J. (orgs.). **Mathematics Education as a Research Domain**. Dordrecht: Kluwer, 1998. p. 177-195.

HIGGINSON, W. On the foundations of Mathematics Education. **For the learning mathematics**, Montreal, 1 (2), 3-7, 1980.

LORENZATO, S. A.; FIORENTINI, D. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 2001. Disponível em: <http://sites.unisanta.br/teiadodosaber/apostila/matematica/O_profissional_em_Educacao_Matematica-Erica2108.pdf>. Acessado em setembro de 2011.

MIGUEL, A.; GARNICA, A. V. M.; IGLIORI, S. B. C.; D'AMBRÓSIO, U. Educação Matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v. 27, p. 70-93, 2004.

RADFORD, L. **Theories in Mathematics Education: A Brief Inquiry into their Conceptual Differences.** Working Paper. Prepared for the ICMI Survey Team 7. The notion and role of theory in mathematics education research, 2008.

STEINER, H. G. Teoria da Educação Matemática (TEM): uma introdução. **Quadrante: Revista Teórica e de Investigação**, Lisboa. v. 2 (1), 1993.

**ANEXO C – ESQUEMA DE ANÁLISE CONCEITUAL DE
VAN DER MAREN (1996)**

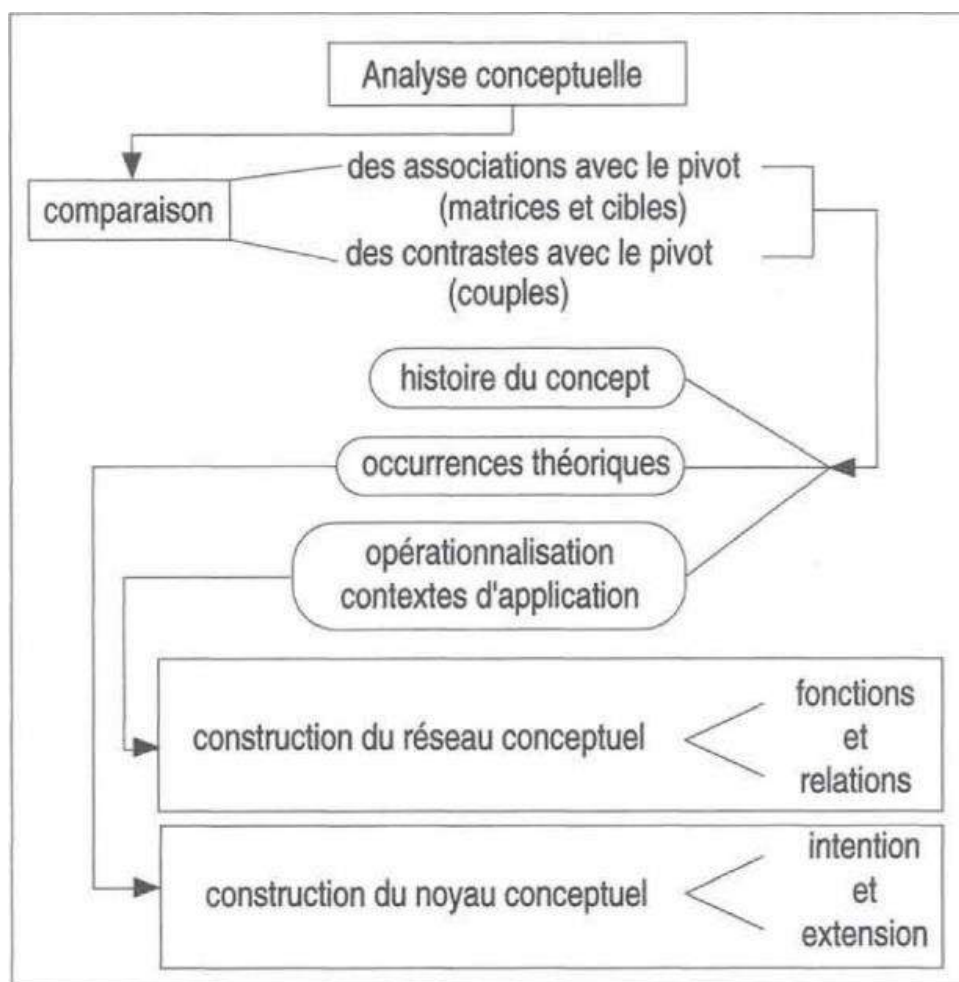


Figure 6.2 : L'analyse conceptuelle.

Figura 02 – Esquema da Análise Conceitual
(VAN DER MAREN, 1996, p. 141)³³²

³³² VAN DER MAREN, Jean-Marie. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck Supérieur, 1996.

ANEXO D – BIBLIOGRAPHIES RAISONNÉES (BEILLEROT et all., 1989)*BIBLIOGRAPHIES RAISONNÉES*

207

RAPPORT AU SAVOIR : PLAN DE CLASSEMENT**Bibliographie selon la lettre**

- 1 — Le rapport au savoir
 11. Le rapport au savoir
 12. X et rapport au savoir (ou rapport au savoir et X)
 13. Rapport au savoir de X (ou rapport de X au savoir)
 14. Rapport X au savoir

- 2 — Le rapport au savoir : variations
 21. Relation au savoir
 22. Désir et pulsion de savoir
 23. Appropriation du savoir
 24. Acquisition du savoir
 25. Construction du savoir
 26. Apprentissage des savoirs
 27. Transmission des savoirs

- 3 — Savoir et savoirs
 31. Le et les savoirs
 32. Savoir X (X savoir)
 33. Savoir et/ou X (X et savoir)
 34. Savoir du X (X du savoir)
 35. Savoir de/au X (X de savoir)
 36. Savoir sur X

Bibliographie selon l'esprit

- 4 — Fondations
 41. Analyse du rapport du savoir : histoire et variations
 42. Savoir, connaissance et sciences

43. Rapport théorie/pratique
 44. Langage et linguistique
 45. Agir, penser et créer
 46. Figures du savoir et ignorance
 47. Les sociétés non occidentales
- 5 — Approches psychologiques et psychanalytiques
- 51.a Livres de base: Psychologie génétique et sociale
 - 51.b Livres de base: Psychanalyse
 52. Désir, curiosité
 53. Famille
 54. Rapport d'objet, fantasmes, symbolisation et représentation
 55. Oedipe et adolescence
 56. Sublimation
 57. Autorité, illusion, vérité et croyance
 58. Vie affective et troubles
- 6 — Approches sociales
61. Livres de base
 62. Différenciations sociales, rapports et usages sociaux du savoir
 63. Représentations et idéologies
 64. Groupe et institution
 65. Modes de production et économie du savoir
 66. Travail et qualification
 67. Experts et légitimation
 68. Savoirs et vie quotidienne
 69. Mémoire
- 7 —
- 8 — Education et formation
81. Théorie/pratique en éducation
 82. Les apprentissages, échecs et inhibitions
 83. Appropriation et autodidaxie
 84. L'école
 85. Disciplines scolaires et didactiques

86. Pratiques pédagogiques et rôle des enseignants
 87. Le rapport au savoir des enseignants et des formateurs et leur formation
 88. La formation des adultes
 89. Transmission et vulgarisation des savoirs
- 9 — Littérature
91. Ouvrages sur les textes littéraires
 92. Romans français
 93. Romans étrangers
 94. Poésie et théâtre

BIBLIOGRAPHIE SELON LA LETTRE

1 — Le rapport au savoir

11. Le rapport au savoir

BOUMARD (P.). *Le rapport au savoir. La libido sciendi et l'alibi docendi*. Université de Paris-VIII, 1975. 578 p. Thèse de III^e cycle en sciences de l'éducation, sous la direction de M. Lobrot

Le rapport au savoir est un vécu: illustration par l'analyse d'entretiens d'enseignants.
AUMONT (B.). « Que nous dit l'échec sur le rapport au savoir », *Education permanente*, 47, 1979, pp. 53-58.

Quatre séminaires réunirent une centaine d'enseignants et d'éducateurs autour des thèmes « Réussir à apprendre » ou « Contre-échecs ».

BRAUN (F.), Henry (C.), Lamy (J.). « Sur le rapport au savoir des étudiants de licence de sociologie de Caen », *Cahiers du LASA*, 2, 1984, pp. 19-34.

Usage « spontané » de la notion de rapport au savoir.

Cepreg. « Le rapport au savoir » (1963-1967), pp. 43-88 in: *Situations de formation*. Paris: Ed. universitaires-Cepreg, 1974. 276 p.

Pédagogie non directive et pouvoir dans une institution de formation.

FILLOUX (J.). « Le rapport au savoir » (1963-1967), pp. 43-88 in: *Du contrat pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail*. Paris: Dunod, 1974. 362 p.

Des entretiens non directifs d'enseignants et d'enseignés analysés selon une grille psychanalytique: la fonction du savoir délimite le champ de la parole. Clôture du savoir institué.

GANTHERET (F.). « Le rapport au savoir », *Partisans*, 50, déc. 1969, 61-71.

Un point de vue psychanalytique d'une critique de l'école.

Education permanente. Le rapport au savoir, 47, 1979, pp. 5-86.

Des formateurs s'emparent de la notion: l'acte formateur n'est pas celui d'apprendre mais celui de connaître.

12. *X et rapport au savoir (ou rapport au savoir et X)*

BEILLEROT (J.). « Rapport au savoir et à l'institution », pp. 198-199 in: Guillaume (M.). *l'état des sciences sociales en France*. Paris: Ed. de la Découverte, 1986. 587 p.

Le rapport au savoir comme enjeu de formation.

CHARLOT (B.). « Dis-moi ce que tu comprends, je te dirai ce que tu es Apprentissage, pouvoir et rapport au savoir », *Educational permanente*, 47, 1979, pp. 5-21.

Notre rapport quotidien au savoir est un rapport finalisé qui impose au formateur de ne plus distinguer la compréhension intellectuelle d'un savoir de son sens professionnel et social.

COLARDYN (D.). « Alternance et rapports aux savoirs », *Actualités de la formation permanente*, 69, 1984, pp. 91-98.

Les transferts de compétence auxquels recourt l'individu pour maîtriser une situation nouvelle.

PÛJADE-RENAUD (Cl.), « Rapport au savoir et rapport amoureux », pp. 111-117 in: *Le corps de l'enseignant dans la classe*. 2e éd. Paris: E.S.F., 1984, 151 p. (coll. science de l'éducation).

La relation maître-élève.

13. *Rapport au savoir de X (ou rapport de X au savoir)*

CASTORIADIS-AULAGNIER (P.). Le rapport du sujet au savoir. Séminaire de 10 mai 1971, dactylographié. — 35 p.

Un point de vue psychanalytique lacanien.

GIORDAN (A.). « Pour une éducation scientifique: changer le rapport de l'élève au savoir », *Raison Présente*, 41, 1977, pp. 33-49.

Enseigner c'est mettre en relation.

KAUFMANN (J.C.). « Comprendre le rapport au savoir des milieux populaires », *Economie et Humanisme*, 265, 1982, pp. 59-68.

Attitude de la classe ouvrière face au processus de l'assimilation et de la transmission des connaissances.

14. *Rapport X au savoir*

CHARLOT (B.). *Le rapport social au savoir. Note*, Université de Paris-X-Nanterre, déc. 1985.

Analyse critique des ouvrages de l'auteur, unifiés autour de la notion du rapport social au savoir.

CHARLOT (B.), « Pratiques sociales et rapport social au savoir », *Dialogue Paris*, 39, 1981, pp. 32-34.

Influence de la pratique pédagogique et des attentes de l'enseignant.

CHARLOT (B.). « Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça sert d'apprendre? », *Echec scolaire, vécu pédagogique et rapport social au savoir*, in : GFEN, *Quelles pratiques pour une autre école*, Paris/Tournai, Casterman, 1982, 156 p. (coll. E3), pp. 130-153.

Le rapport au savoir et les différences de classes.

CHARLOT (B.). « L'échec scolaire en mathématiques et le rapport social au savoir », *Bulletin APM*, 342, février 1984, pp. 117-124.

Critique du don et du handicap socioculturel.

CHARLOT (B.). « Echec scolaire et rapport social au savoir », *Cibles*, 9, mars 1985, pp. 27-30.

Une nouvelle façon de penser la lutte contre l'échec scolaire.

2 — Le rapport au savoir : variations

21. Relation au savoir

LÉON (A.). « Quelques approches de la relation de l'adulte au savoir », *Le travail humain*, vol. 41, 1, 1978. pp. 169-182.

A partir d'une sélection de publications, étude des rapports entre savoir et pouvoir et place des compétences linguistiques.

22. Désir et pulsion de savoir

AULAGNIER-SPAIRANI (P.). « Le 'désir de savoir' dans ses rapports à la transgression », in : *L'Inconscient*, 1. Janv. 1967. pp. 109-125.

Texte « princeps » sur le rapport au savoir.

RABANT (C.). « Désir de savoir et champ pédagogique », pp. 432-437 in : *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*. Actes du congrès, Paris : Epi, 1979. t. I, 527 p.

Une lecture originale de Rousseau.

WOLSK (D.), « Un fil pour leurs perles ou la soif de savoir chez l'enfant », *La compréhension internationale à l'école*. UNESCO., 21, 1971, pp. 11-16.

L'enseignement dispense des connaissances séparées auxquelles il manque un lien : l'éducation.

23. *Appropriation du savoir*

BARGE (P.). « La grève, hors la loi de la formation. Production, appropriation de savoir à travers une lutte : la grève des producteurs de lait en 1972 », *Education Permanente*, 47, 1979, pp. 77-86.

Une situation de lutte dans laquelle se construit un autre rapport au savoir.

BARON (G.L.). « Appropriation de savoirs scientifiques, Informatique et enseignement », in : Giordan (A.) coord. *Troisièmes journées internationales sur l'éducation scientifique*, 1981, Chamonix, France Université de Paris-VII, CNRS, pp. 245-249.

La didactique s'interroge sur les processus d'apprentissage.

BEILLEROT (J.). « Le savoir : rapport et appropriation », *Education permanente*, 47, 1979, pp. 45-51.

Réflexions générales sur les notions du titre.

STAMBAK (R.), HARDY (R.), PLATONE (F.), « Pour que tous les enfants apprennent à l'école : interactions sociales, appropriation des savoirs et organisation des institutions éducatives », pp. 337-342 in : *Education, formation, société : Recherches pour demain*. Rencontres des 23-24 sept. 1979, organisées par J. Perriault. CNDP-INRP, 1986, 357 p.

Perspectives théoriques et champ d'action de recherche du centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'inadaptation scolaire (CRESAS).

24. *Acquisition du savoir*

CHAPELANT (P.), *Modes d'acquisition des connaissances et systèmes de savoirs. Impact des actions de formation auprès des agriculteurs du département de l'Ain, 1972-1982*, Université de Lyon-II, 1985, 485 p. (2 tomes), thèse de III^e cycle, sous la direction de M. Manificat.

Une sociologie de la formation

DEFORGE (Y.), « Système de production et système d'acquisition du savoir » *Perspectives*, vol. 9 (1), 1979, pp. 3-21.

Le système de production et son influence sur les systèmes d'acquisition.

HART (A.) *Acquisition du savoir pour les systèmes experts*, Paris : Masson, 1988, 160 p.

Les sciences cognitives à l'intersection de l'intelligence artificielle et des sciences humaines.

MEMERY (L.). « La cueillette cognitive, un mode d'acquisition des savoirs des publics dits d'insertion », *Société Alfred Binet et Théodore Simon*, 86 (609), 1986, pp. 14-20.

Repères des apprentissages « spontanés ».

ROSANVALLON (A.), TEIGER (C.) et al. « Formation continue et acquisition des savoirs ouvriers. Formation et emploi », colloque, Toulouse, 9-11 déc. 1981, Paris : éd. du CNRS, 1982, pp. 31-52.

La formation continue comme modalité spécifique d'acquisition de savoirs et de comportements nécessaires au fonctionnement du processus de travail.

25. Construction du savoir

BASSIS (H.), (ss la resp. de). *Quelles pratiques pour une autre école? Le savoir aussi, ça se construit!*, Paris : Casterman, 1982, 156 p.

L'école doit devenir un lieu où chacun peut se construire et doit évacuer ainsi l'échec scolaire.

C.R.E.S.A.S. *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et construction des savoirs*, Paris : ESF, 1987, 161 p.

Compte tenu dans un colloque de nombreuses expériences visant à une pédagogie interactive.

Groupe Français d'Education Nouvelle, *Reconstruire ses savoirs : chercher, agir, inventer*. Paris : Ed. sociales, 1985, 232 p.

L'enseignement scientifique renouvelé.

GROTAERS (D.), Tilman (F.). « Conduire une action, construire un savoir », *Education permanente*, 85, 1986, pp. 39-49.

Définition et opérationnalité d'un mode d'action.

« Démarche d'auto-construction du savoir comme problématique de rupture », in : Giordan (A.), coord. *Diffusion et appropriation du savoir scientifique, enseignement et vulgarisation, 3ème journées internationales sur l'éducation scientifique*, 1981, Chamonix, France, Université de Paris-VII, CNRS, pp. 321-325.

L'activité nécessaire des apprenants.

26. *Apprentissage des savoirs*

POLITIS (M.). « Démarches d'apprentissage du savoir » *Pour*, 58, 1978, pp. 39-48.

Motivation et acquisition des connaissances.

27. *Transmission des savoirs*

DELBOS (G.), Jorion (P.), *La transmission des savoirs*, Paris: Ed. de la Maison des sciences de l'homme, 1984, 310 p.

Les rapports du savoir et du travail. Le cas des ostréiculteurs.

BERQUE (J.). « Pour une meilleure transmission des savoirs et des valeurs », *Perspectives*, vol. 6, 3, 1976, pp. 350-69.

Démocratisation et pays en développement.

CARIOU-GAUTER (J.), « Transmission des savoirs professionnels ouvriers: le cas des 'nouveaux embauchés' » pp. 143-158 in: *Gérer les savoirs, gérer les qualifications*. Paris: La Documentation française, 1986, 259 p.

Etude sociologique et ergonomique de tâches peu qualifiées.

FONTAINE (G.), « Transmission du savoir et communication », in: QUINOT (R.) & alii, *Deuxièmes journées nationales d'études sur les systèmes d'interrogation collective*, Montrouge: OFRATEME, 1971, 167 p.

Les moyens modernes de communication affectent-ils la transmission ?

GILLE (D.), STENGERS (I.). « Culture technique et transmission des savoirs », in: Caillet (E.), dir., *Education permanente*, 82, 1986, pp. 7-15.

Transmettre est plus et autre chose qu'expliquer.

LANOT (J.R.), « Transmission des savoirs et fonction sociale de l'université. L'expérience de l'Université de Toulouse-II-Le MIRAIL », *Perspectives universitaires. La nouvelle revue de l'AUPELF*, vol. 1, 1, 1982, pp. 104-110.

L'identité de l'université et ses fonctions de production et de transmission des connaissances.

LINDENFELD (J.), « Transmettre le savoir ethnographique », *Etudes rurales*, 97-98, 1985, pp. 39-46.

Le texte ethnographique dans la formation universitaire américaine.

MAUTET (C.). « La transmission du savoir canonique au clergé français », *Praxis juridique et religion*, 4 (4), 1987, pp. 88-92.

Pédagogie religieuse et savoir doctrinaire.

SALMONA (M.). « La transmission des savoirs », **CAESAR**, Nanterre, Communication au colloque, 1985. doc. dactylographié.

L'exemple de l'agriculture.

« La transmission du savoir dans le monde musulman périphérique. Programme de recherches interdisciplinaires sur le monde musulman périphérique », *Lettre d'information*, 8, janvier 1988. Revue paraissant depuis mars 1984.

BIBLIOGRAPHIE SELON L'ESPRIT

4 — Fondations —

41. *Analyses du rapport au savoir : histoire et variations*

LACAN (J.). *Ecrits*, Paris : Seuil, 1966, 911 p.

Sujet de la science et objet de la psychanalyse.

RABANT (C.). *Délire et théorie*, Paris : Aubier, 1978, 213 p.

A quelles racines plongent les théories sexuelles infantiles et à travers elles toutes nos théories ?

SCHLANGER (J.). *Une théorie du savoir*, Paris : Vrin, 1978 (coll. Problèmes et controverses), 188 p.

Fonder une théorie du savoir sur la situation cognitive entraîne une nouvelle approche envers le savoir, une nouvelle gnoséologie descriptive et théorique.

LAVALLE (P.). « Un extrême désir », *Le Coq Héron*, vol. 79, 1981, pp. 19-39.

Le pédagogue et l'enfant psychotique confrontés à leur désir du savoir.

cf. : Rubrique 1 et 2

42. *Savoir, connaissance et sciences*

BACHELARD (G.). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Vrin, 1975, 256 p. 1ère éd. 1938.

Les obstacles épistémologiques.

BRETON (S.). *Marxisme et critique*, Paris : Desclée, 1978, 140 p.

Les conditions chez Marx d'un nouveau savoir critique.

COMTE-SPONVILLE (A.). *Traité du désespoir et de la béatitude. Le mythe d'Icare*. Paris : Presses universitaires de France, (coll. Perspectives critiques), 1984, 311 p. *Vivre*. (188, 301 p.)

Le Moi, la politique, l'art, la morale et le sens.

FEYERABEND (P.). *Contre la méthode: esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris: Seuil, 1979, 349 p.

Plaidoyer pour un savoir libertaire.

FOUCAULT (M.). *Histoire de la sexualité*, t. I: *La volonté de savoir*, Paris: Gallimard, 1976, 221 p.

Le pouvoir et le sexe.

GURVITCH (G.). *Les cadres sociaux de la connaissance*.

Paris: Presses universitaires de France, 1966, 315 p.

Groupes-classes-sociétés: les différents systèmes cognitifs.

HABERMAS (J.). *Connaissance et intérêt*, Paris: Gallimard, 1979, 383 p.

Une histoire de l'argumentation déterminant sens et validités des énoncés scientifiques.

LATOUCHE (S.). *Le procès de la science sociale. Introduction à une théorie critique de la connaissance*. Paris: Anthropos, 1984, 219 p.

Un procès des sciences sociales en faveur d'une nouvelle conception du savoir: la connaissance critique.

LYOTARD (J.F.). *La condition postmoderne, rapport sur le savoir*, Paris: Ed. de Minuit, 1979, 112 p.

Qu'est-ce qui permet aujourd'hui de dire qu'une loi est juste, un énoncé vrai?

MORIN (E.). *La connaissance de la connaissance*, t. 3, *La Méthode*. Paris: Seuil, 1986, 245 p.

Conditions, possibilités et limites de la connaissance humaine dans sa nature cérébrale, spirituelle et culturelle.

MORIN (E.), Piatelli-Palmarini (M.). *L'Unité de l'homme*. Essais et discussions présentés et discutés par E. Morin, André Bégoin et M. Piatelli-Palmarini. Centre de Royaumont pour une science de l'homme. Paris: Seuil, 1974, t. II: *Le Cerveau humain*, 220 p.

Plusieurs contributions centrées sur le développement cognitif et l'apprentissage.

NAMER (G.). *Court traité de sociologie de la connaissance*.

La triple légitimation. Paris: Librairie des Méridiens, 1985, 175 p.

Une histoire des rapports du savoir et du pouvoir politique.

PIAGET (J.). *Psychologie et épistémologie*. Paris: Gonthier, 1970, 187 p.

La psychologie génétique répond à la question: comment la connaissance est-elle possible?

POPPER (K.), Launay (M.I. de). *Conjectures et réfutations: la croissance du savoir scientifique*, Paris: Payot, 1985, 610 p.

L'épistémologie...

SCHEVRER (P.). *Révolutions de la science et permanence du réel*. Paris : Presses universitaires de France, 1979, 366 p.

La croissance plurielle de la science actuelle.

SEARLES (J.). *Du cerveau au savoir*. Paris : Hermann, 1985, 141 p.

Conférences pour la BBC : les relations entre l'être humain et l'univers physique.

SERRES (M.). *Hermès V. Le passage du Nord-Ouest*. Paris : Ed. de Minuit, 1980, 195 p.

Des tracés entre lieux réputés sans lien comme le savoir établi et le savoir sauvage.

LE SAVOIR, supplément I. *Encyclopedia universalis*, Ed. de l'Encyclopédie universalis, 1984, 1119 p.

Un des deux volumes complémentaires de la première édition.

Sens et place des connaissances dans la société. Centre régional des publications du CNRS de Meudon-Bellevue, 1986, 287 p.

Epistémologie et société. Contribution de J.P. Dupuy, B. Latour, J.M. Levy-Leblond, P. Roqueplo, F. Guattari, J. Le Goff, E. Morin.

« L'unification du savoir », *Pensiero Ital.*, 10, 1-2, 1965, pp. 5-150.

Fascicule de la section lombarde de la société psychologique italienne où chaque texte traite de l'unité du savoir.

43. Rapport théorie/pratique

BOURDIEU (P.). *Le sens pratique*. Paris : Ed. de Minuit, 1980, 475 p.

Comment objectiver les structures objectives ou incorporées et l'objectivation elle-même.

FOUCAULT (M.). *L'archéologie du savoir*, Paris : Gallimard, 1969, 286 p.

Décrire « l'archive » ou le domaine des « choses dites » : leur condition d'apparition, les règles de leur transformation, les discontinuités qui les scandent.

HABERMAS (J.). *Théorie et pratique. Critique de la politique*. Paris : Payot, 1975, 2 tomes, 240 et 236 p.

Les conditions de possibilité d'une théorie sociale conçue à des fins pratiques.

SARTRE (J.P.). *Critique de la raison dialectique (précédé de question de méthode)*. Paris : Gallimard, 1960, 1, Théorie des ensembles pratiques, 921 p. 2. L'intelligibilité de l'histoire, 469 p.

L'aperception de l'Autre est constitutive du conflit.

« Théorie de la pratique », *Topique*, 19, Revue freudienne, EPI, 1977, 174 p.

Au commencement du IV^e groupe.

LACOSTE (M.). « Des situations de parole aux activités interprétatives », *Psychologie française*, vol. 28, 3-4, 1984, pp. 231-238.

L'analyse de la parole au travail proposée comme moyen d'accès au savoir des opérateurs.

44. Langage et Linguistique

CARON (J.). *Les régulations du discours : psycholinguistique et pragmatique du langage*. Paris : Presses universitaires de France, 1983. 255 p.

L'interaction et le langage.

Centre Royaumont pour une science de l'homme. Théories du langage. Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et N. Chomsky, organisé et recueilli par Massimo Piatteli Palmarini. Paris : Seuil, 1979, 532 p.

Épistémologie génétique et linguistique générative et/ou le constructivisme.

CHOMSKY (N.). *Le langage et la pensée*. Paris : Payot, 1968, 145 p.

Un résumé des travaux de l'inventeur de la grammaire générative.

GREEN (A.) et al. *Le langage dans la psychanalyse*. Paris : Les Belles Lettres, 1984, 353 p.

Une réévaluation de Lacan.

HAGEGE (Cl.). *L'homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines*. Paris : Fayard (coll. Le temps des sciences), 1985, 314 p.

Le point sur la linguistique qui introduit l'homme dialogal.

MOULOU (N.). *Langage et structures. Essais de logique et de sémiologie*. Paris : Payot, 1969, 252 p.

Savoir et histoire. Épistémologie des sciences. Symbolisme et signification.

PIERAULT-LE BONNIEC (G.). *Connaitre et le dire*, Bruxelles : P. Mardaga, 1987, 278 p.

La fonction du langage. Comment une connaissance se transmet-elle ?

RICŒUR (P.). *Du texte à l'action*, Paris : Seuil, 1986, 409 p.
Réflexion sur le discours et le récit ; interrogation sur l'idéologie et l'action humaine dans la cité.

SERRES (M.). *Hermès. 3 La traduction*, Paris : Minuit, 1968, 269 p.

Conflits de savoirs et interprétation.

45. *Agir, penser et créer*

ANZIEU (D.). *Le corps de l'œuvre. Essais psychanalytiques sur le travail créateur*. Paris: Gallimard (coll. Connaissance de l'inconscient), 1981, 377 p.

Une clinique, une théorie et une analyse à partir du cimetière marin.

ARENDT (H.). *La vie de l'esprit. I. La pensée*. Paris: Presses universitaires de France (coll. Philosophie d'aujourd'hui), 1981, 243 p.

La rencontre du logos philosophique et du fait historique du XX^e siècle.

GODELIER (M.). *L'idéal et le matériel. Pensées, économies, sociétés*, Paris: Fayard, 1984, 348 p.

De l'analyse des rapports sociaux de production à la production des rapports sociaux.

GOODY (J.). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris: Ed. Minit, 1979, 274 p.

Comment l'écriture contribue-t-elle aux modes de pensée et de savoir.

HABERMAS (J.). *Théorie de l'agir communicationnel, t. I Rationalité de l'agir et rationalisation de la société, t. II Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Paris: Fayard, 1987, 448 p. et 477 p.

Une « nouvelle » théorie de la société.

JACQUES (F.). *Différence et subjectivité*. Paris: Aubier-Montaigne, 1982, 423 p.

La subjectivité articulée à la personne: une approche communicationnelle.

LEFEBVRE (H.). *Qu'est-ce que penser?* ; Paris: Ed. Publisud, 1985, 170 p.

Penser serait une certitude d'où ne résulte ni une orientation, ni un but, ni un sens.

MOLES (A.), *Théorie des actes: vers une écologie des actions*. Paris: Casterman, 1977, 266 p.

Actions et psychosociologie.

Nouvelle revue de psychanalyse, 25, « Le trouble de penser », printemps 1982, 356 p.

Réflexions philosophiques et psychanalytiques.

SCHLANGER (J.). *L'activité théorique*, Paris: Vrin, 1983, 134 p.

Structure, fonction et fondements de la théorie.

VAYER (P.), Toulouse (P.). *Psychosociologie de l'action. Le motif de l'action*, préf. H. Montagner, Paris: Doin, 1982, 173 p.

Le langage corporel. structure et sociologie de l'action.

WALLON (H.). *De l'acte à la pensée: essai de psychologie comparée*. Paris: Flammarion (coll. Nouvelle bibliothèque scientifique), 1970, 245 p.

Comment naît l'idée? De la réaction au geste par la représentation.

46. *Figures du savoir et ignorance*

RANCIERE (J.). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard, 1987, 243 p.

L'histoire de Joseph Jacotot qui enseigna au début du XIX^e siècle ce qu'il ignorait puisque tous les hommes ont une égale intelligence.

47. *Les sociétés non occidentales*

CHEIKH HAMIDOU KANE. *L'aventure ambiguë*. Paris: Julliard, (Coll. UGE 10/18), 1961, 191 p.

Le récit d'un itinéraire spirituel: l'angoisse d'être homme.

GODELIER (M.). *La production des grands hommes. Pouvoir et domination masculine chez les Baruyas de Nouvelle-Guinée*. Paris: Fayard, 1982, 370 p.

Les initiations masculines et féminines.

MICHEL-JONES (F.). *Retour aux Dogons. Figure du double et ambivalence*. Paris: Le Sycomore, 1978, 157 p.

Le duel et le gémellaire et leur rapport avec l'inégalité des positions sociales.

ORTIGUES (M.C. et E.). *L'Oedipe africain*. Paris: L'Harmattan, 1984, 3^e éd. 324 p.

Pratique psychanalytique à Dakar.

5 — Approches psychologiques et psychanalytiques

51. a *Livres de base: Psychologie génétique et sociale*

DUBOST (J.). *L'intervention psychosociologique*, Paris: PUF, 1987, 350 p.

Histoire et pratique de l'intervention dans les organisations et les institutions.

CHANGEUX (P.). *L'homme neuronal*. Paris: Fayard, 1983, 419 p.

Les sciences du système nerveux.

HUTEAU (M.). *Les conceptions cognitives de la personnalité*, Paris: PUF, 1985, 336 p.

Le point sur le développement des études sur la cognition et ses rapports avec la personnalité.

INHELDER (B.); Piaget (J.). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent. Essai sur la construction des structures opératoires formelles*. Paris: Presses universitaires de France, 1970, 2ème éd. 315 p.

Logique des propositions, chaînes opératoires de la logique formelle et structures d'ensemble de la pensée formelle.

LÉONTIEV (R.). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou: Ed. du Progrès, 1984, 364 p.

Une conception matérialiste de la psychologie: la structure du reflet psychique de la réalité.

MUGNY (G.) (ss la dir. de) *Psychologie sociale du développement cognitif*. Préf. de M. Gilly. Berne: Peter Lang (coll. Exploration), 1985, 283 p.

L'intelligence est un processus social et évolutif dans lequel le rapport de l'individu à son environnement est médiatisé par son rapport à autrui.

OLERON (P.), (Dir.). *Savoirs et savoir-faire psychologiques chez l'enfant*, Bruxelles: Pierre Mardaga, 1981, 286 p.

Psychologie et sciences humaines.

PIAGET (J.). *Problèmes de psychologie génétique*. Paris: Gonthier Denoël, 1972, 190 p.

Perception, apprentissage et acquisition du langage.

WALLON (H.). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris: Presses universitaires de France, 3 éd. 1963, 759 p.

Les débuts de l'intelligence verbale chez l'enfant de 6 à 9 ans.

WALLON (H.). *De l'acte à la pensée. Essai de psychologie comparée*. Paris: Flammarion, 1978, 202 p.

Comment naît l'idée? Comparaison entre la psychologie des animaux, de l'enfant et des sociétés humaines.

51 b. Livres de base: Psychanalyse

BIGEULT (J.P.), Terrier (G.). *L'illusion psychanalytique en éducation*. Paris: Presses universitaires de France, 1978, 272 p.

Un des trois métiers impossibles, selon Freud.

Centre régional de publications du CNRS de Meudon Bellevue. *Séminaire d'interrogation sur les savoirs et les sciences*, années 1980-1981 et 1982-1983, t, I, *Le sujet et l'objet: confrontations*,

1984, 264 p. t, 2, *Le sujet et l'objet: implications*, 1986, 309 p., Paris: Ed. du C.N.R.S.

Des articles au centre de la question du savoir et de la pédagogie.

ERIKSON (E.H.). *Enfance et société*. Paris: Delachaux-Nies-tlé, 1974, 285 p.

Les racines du moi et l'organisation sociale jusqu'aux peurs irrationnelles caractéristiques de l'enfance.

FREUD (S.). *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. Paris: Gallimard (coll. Idées), 1962, 189 p., 1905 (1ère édition), tr. 1923.

Aux origines de la sexualité infantile.

FREUD (S.). *Inhibition, Symptôme, Angoisse*. Paris: Presses universitaires de France, 1951, 102 p. 1926 (1ère édition).

Trois réalités psychiques nécessaires à la compréhension du rapport au savoir.

GRANIER (J.). *Le désir du Moi*. Paris: Presses universitaires de France (coll. Philosophes d'aujourd'hui), 1983, 237 p.

Anthropologie philosophique centrée sur le vrai selon trois axes: réalité pulsionnelle, projet de vérité, exigences de la valeur.

LACAN (J.). *Ecrits*, Paris: Seuil, 1966, 490 p.

« Nos écrits prennent place à l'intérieur d'une aventure qui est celle du psychanalyste, aussi loin que la psychanalyse est sa mise en question ».

MANNONI (M.). *Un savoir qui ne se sait pas. L'expérience analytique*. Postface de P. Guyomard, Paris: Denoël, 1985, 205 p.

Textes divers: le transfert, Freud-Lacan, l'enseignement de la psychanalyse.

MAUCO (G.). *Psychanalyse et éducation*. Paris: Aubier-Montaigne, 1967, 258 p.

Le désir et le développement psycho-affectif de l'enfant.

MENDEL (G.). *La psychanalyse revisitée*, Paris: Ed. la Découverte, 1988, 205 p.

L'hérédité des caractères psychologiques acquis et la sexualité organique infantile selon Freud ne peuvent plus soutenir l'édifice de la psychanalyse.

WINNICOTT (D.W.). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris: Gallimard (coll. Connaissance de l'Inconscient), 1971, 212 p.

Le jeu: un espace intermédiaire entre le dehors et le dedans.

ORTIGUES (E.). « Les repères identificatoires de la formation de la personnalité », in Haag (G.) & alii, *Travail de la métaphore. Identification, interprétation*. Paris: Denoël, 1985 pp. 101-121.

Comparaison de deux notions: l'identification et les repères identificatoir(e)s.

52. *Désir, curiosité*

DEPO (C.). *La relation adulte-adolescent entre le désir et le savoir. Esquisse d'une éthique éducative*, Université de Paris-VIII, 1981, 340 p. Thèse de III^e cycle, ss la dir. de R. Scherer. Une perspective philosophique du désir.

KLEIN (M.). *La psychanalyse des enfants*. Paris: Presses universitaires de France, 1^{ère} éd. fce 1959, 318 p.
Névroses d'enfants et anxiété.

KAES (R.) et al. *Contes et divans. Les fonctions psychiques des œuvres de fiction*. Paris: Dunod, 1984, 227 p.
Le conte analysé comme réalité psychique, intersubjectivité et formation culturelle et sociale.

BION (W.R.). « Théorie de la pensée », *Revue française de psychanalyse*, XXVIII, I, 1964, pp. 75-84.
L'appareil pour penser les pensées, modèles contenant-contenu et l'interaction dynamique entre les fonctions paranoïdes, schizoïde et dépressive.

MELLOR-PICAUT (S.). « La vision et l'énigme », *Topique*, 25, 1980. pp. 80-318.

La pulsion scopique et le plaisir de la contemplation artistique dans la pulsion de savoir.

MERY (J.). « Je sais tout », pp. 219-227 in: Sztulman (H.), Fenelon (J.) (Dir.). *La curiosité en psychanalyse*. Toulouse: Privat, 1981, 264 p.

Troisièmes journées occitanes de psychanalyse, Bordeaux 4-5 oct. 1980.

53. *Famille*

ANZIEU (D.) et al. *Le nouveau roman familial. On te le dira quand tu seras plus grand*. Paris: ESF, 1984, 143 p.

Les nouvelles modalités de filiation atteindront-elles le roman familial?

CASTELLAN (Y.). *La famille: du groupe à la cellule*. Paris: Dunod, 1980, 201 p.

Première structure et premier groupe, la famille est étudiée selon les comportements, les personnalités, les autres groupes sociaux.

CUNHA DE CARVALHO (L.). *Structuration de l'environnement familial et développement cognitif. Etude différentielle et longitudinale du fonctionnement cognitif chez des enfants de 6-7 ans*. Université de Aix-Marseille-I. 1983. Thèse de III^e cycle.

Nouvelles approches de l'influence familiale sur l'intelligence.

EIGUER (A.). *La parenté fantasmatique*, Paris : Dunod, 1987, 222 p.

Transfert et contre-transfert en thérapie familiale psychanalytique : transgénération et mythe familial.

LAUTREY (J.). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : Presses universitaires de France, 1980, 283 p.

Les comportements, les attitudes et les valeurs forment un système éducatif qui influence le développement intellectuel.

MARCEL (O.). *L'éducation française*. Paris : Presses universitaires de France, 1984, 198 p.

Les principes et les règles de la vie bourgeoise.

ROBERT (M.). *Origine du roman et roman des origines*. Paris : Gallimard (coll. Tel), 1972, 364 p.

Deux façons de faire un roman : celle du bâtard qui attaque le monde, celle de l'enfant trouvé qui esquive le combat.

54. *Rapport d'objet, fantasmes, symbolisation et représentation*

DOISE (W.), Palmonari (A.) (ss la dir. de) *Textes de base en psychologie. L'étude des représentations sociales*, Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1986, 207 p.

La permanence actualisée des recherches issues de ce concept majeur.

GALIFRET-GRANJON (N.). *Naissance et évolution de la représentation chez l'enfant. Etude historique et critique*. Paris : Presses universitaires de France, 1981, 320 p.

Histoire des recherches sur la naissance de l'évocation chez l'enfant.

LAPLANCHE (J.). *Castration, Symbolisation, Problématiques III*. Paris : Presses universitaires de France, 1980, 315 p.

Le titre donne le tout du livre ; compte-rendu de séminaires bi-mensuels 1973-1974.

LAPLANCHE (J.), Pontalis (J.B.). *Fantasme originaire, fantasmes des origines, origines du fantasme*. Paris : Hachette (coll. Textes du XX^e siècle), 1985, 89 p. 1^{ère} éd. 1965.

La place de l'étayage et de la séduction.

LECLAIRE (S.). *Démasquer le réel. Un essai sur l'objet en psychanalyse*. Paris : Seuil, 1979, 187 p.

Le réel ne peut se saisir : il se donne en se dérochant comme angoisse ou comme jouissance.

LINARD (M.). *Machine à représenter, L'analogie des images et la logique de l'ordinateur*. Thèse d'Etat, Université de Paris-X, 1987, 319 p.

Linguistique et machines : un enjeu pour la formation.

NASIO (J.D.). *Les yeux de Laure. Le concept d'objet a dans la théorie de J. Lacan.* Paris: Aubier, 1987, 237 p.

Aux origines du Sujet — supposé — savoir.

SANNER (R.). *Du concept au fantasme. Psychologie de la connaissance et pédagogie. De Bachelard à Piaget et à Freud.*

Paris: Presses universitaires de France, 1983, 253 p.

Comment les représentations agissent sur la construction des premières connaissances.

SPITZ (R.A.). *De la naissance à la parole. La première année de la vie.* Paris: Presses universitaires de France (coll. Bibliothèque de psychanalyse), 3e éd. 1973, 310 p.

Formation de l'objet libidinal et pathologie des relations objectales.

« L'Objet », Revue française de psychanalyse, tome XLVI, nov.-déc. 1982, pp. 1091-1268.

La relation d'objet, objet pulsionnel et pulsion d'emprise.

55. Oedipe et adolescence

DELUZ (A.) et al. *La crise d'adolescence.* Paris: Denoël (coll. L'espace analytique), 1984, 214 p.

Confrontation psychiatrie/psychanalyse/

MORANDI (F.). *L'illusion icônique. Recherche sur les significations épistémologiques de l'apprentissage icônique selon la dimension du sujet dans l'appréhension culturelle et sociale de l'image.* Université de Bordeaux-II, 1983, 426 p. Thèse de IIIème cycle, sous la direction de J. Wittwer.

L'illusion icônique procède de ce que l'image réfère à un réel mais est sans réel. L'image est étudiée comme objet épistémologique.

ZAZZO (B.). *Psychologie différentielle de l'adolescence. Etude de la représentation de soi.* Préf. de I. Meyerson, Paris: Presses universitaires de France, 1966, 407 p.

L'image de soi, relations sociales et expansion de soi.

L'adolescence, Revue, Ed. Greupp, 1, printemps 1983.

Compte rendu d'un colloque sur les thérapies.

56. Sublimation

FREUD (S.). *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci.*

Paris: Gallimard (coll. Idées), 1972, tr. fce 1927.

Les 3 destins de la curiosité sexuelle et de la curiosité intellectuelle.

KAUFMANN (P.). *L'inconscient du politique*. Paris : Presses universitaires de France, 1979, 207 p.

Les illusions politiques comprises comme allègement de la culpabilité.

LAPLANCHE (J.). *La sublimation. Problématiques III*.

Paris : Presses universitaires de France, 1980, 255 p.

Pour situer et faire dériver la sublimation.

57. *Autorité, illusion, vérité et croyance*

ANZIEU (D.) et al. *Le travail psychanalytique dans les groupes*. Paris : Dunod (coll. Inconscient et Culture), 1972, 279 p.

Les séminaires de formation, fonction du moniteur, résistance et transfert dans les groupes.

ANZIEU (D.). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod, 1975, 344 p.

La vie fantasmatique des groupes : fantasme individuel, imago et fantasmes originaires.

LECLAIRE (S.). *On tue un enfant*. Paris : Seuil, 1975, 130 p.
Pour que vive un sujet : il faut s'affranchir de la tyrannie de sa Majesté l'enfant.

MENDEL (G.). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*. Paris : Payot (coll. Pte bibl. Payot), 1971, 261 p.

Une théorie psychanalytique et sociale de l'autorité.

CASTORIADIS-AULAGNIER (P.). « A propos de la réalité, savoir ou certitude », *Topique*, 13, 1974, pp. 6-22.

La réalité et ses interprétations dans une perspective freudienne.

Nouvelle revue de psychanalyse, 18, « La croyance », automne 1978. 272 p.

Peut-on guérir de croire ? Et faut-il en guérir, si croire, c'est aussi, comme le délire, une « tentative de guérison » de la mort en ses figures multiples.

LACAN (J.). « Science et vérité », pp. 855-877 in *Ecrits*. Paris : Seuil, 1966, 911 p.

La vérité comme Cause.

WACKENHEIM (C.). « Croire et savoir. Réflexions épistémologiques », *Revue des Sciences Religieuses*, 3, 1987, pp. 161-171.

Antinomie ou complémentarité entre les actions.

« La pensée du mythe », pp. 21-143 in : *Le temps de la réflexion*. Paris : Gallimard, 1980, 482 p.

Vernant, Dérienne, Green et Levi Strauss.

« Le faux » pp. 15-303 in : *Le Temps de la réflexion*. Paris : Gallimard, 1984, 486 p.

Le statut ambigu du faux : une réflexion sur la vérité.

58. *Vie affective et troubles*

AULAGNIER (P.). *Les destins du plaisir. Aliénation, amour, passion*. Paris: Presses universitaires de France, 1979, 268 p.
L'aliénation et la passion satisfont conjointement Eros et Thanatos, pour fuir le conflit pulsionnel?

AULAGNIER-SPAIRANI (P.), Clavreul (J.), Perrier (F.), Rosolato (G.), Valabrega (J.P.). *Le désir et la perversion*, Paris: Seuil, 1967, 208 p.

Les fondations psychiques du rapport au savoir.

GIBELLO (B.). *L'enfant à l'intelligence troublée. Nouvelles perspectives cliniques et thérapeutiques en psychopathologie cognitive*. préf. de S. Lebovici. Paris: Le Centurion (coll. Paidós), 1984, 226 p.

Définition d'un concept clé: l'objet épistémique.

MANNONI (O.). « Le passionné ne veut rien savoir », pp. 113-128 in: *Ça n'empêche pas d'exister*. Paris: Seuil, 1982, 172 p.

La passion définie comme état pathologique normal.

6 — *Approches sociales*61. *Livres de base*

FOSSAERT (R.). *La Société*. Paris: le Seuil, 6 tomes, 1977-1983.

Une Somme.

GAUCHET (M.). *Le désenchantement du monde. Une histoire politique de la religion*. Paris: Gallimard, 1985, 306 p.

La religion pure est au commencement des temps: les sociétés contemporaines « filent » vers une histoire sans religion.

HALBWACHS (M.). *La mémoire collective*. Paris: Presses universitaires de France, 1968 2e éd. (1ère éd. 1950), 204 p.

La mémoire, l'histoire, le temps et l'espace.

MENDEL (G.). *La chasse structurale. Une interprétation du devenir humain*. Paris: Payot, (coll. Pte Bibl. Payot), 1977, 346 p.

Coopération et différenciation dans des sociétés animales puis humaines.

SPERBER (D.). *Le symbolisme en général*. Paris: Hermann (coll. Savoir), 1974, 163 p.

Le symbolisme dans les sciences sociales et humaines.

62. *Différenciations sociales, rapports et usages sociaux du savoir*

BAUDELOT (C.), Establet (R.). **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspéro, 1971, 340 p.

Les deux réseaux de scolarisation: primaire-professionnel contre secondaire-supérieur.

BERNSTEIN (B.). **Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social**. Paris: Ed. Minuit, 1975, 347 p.

L'intériorisation de l'ordre social par l'intermédiaire des formes de langage définies comme codes sociolinguistiques.

BERTAUX (D.). **Destins personnels et structure de classe**, Paris: Presses universitaires de France, 1977, 322 p.

Histoires de vie et société.

BERTHELOT (J.M.). **Le piège scolaire**. Paris: Presses universitaires de France, 1983, 297 p.

Par l'étude des modalités et des enjeux de la transmission du savoir social, c'est le surgissement de la scolarisation comme mode déterminé de socialisation qui est interrogé.

BOIRAUD (H.). **La condition féminine et la scolarisation des filles au XIX^e siècle de Guizot à Jules Ferry**. Université de Bordeaux-II, 1984, 462 p. Thèse d'Etat, sous la direction de J. Vial.

La mutation subie par l'éducation féminine au XIX^e siècle qui se traduit par un recours généralisé à l'institution scolaire.

BOURDIEU (P.), Passeron (J.C.). **La Reproduction, Elements pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Ed. Minuit, 1970, 279 p.

Théorie générale des actions de violence symbolique et ses conditions sociales de la dissimulation de cette violence.

CERTEAU (M. de). **La culture au pluriel**. Paris: Bourgois (coll. 10/18), 1974, 256 p.

La transformation d'une architecture sociale du savoir en une multilocation de la culture.

CHARLOT (B.). **La mystification pédagogique. Réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation**.

Paris: Payot, 1976, 285 p.

Culture, enfance, école et idéologie.

CHARLOT (B.). **L'école en mutation**. Paris: Payot, 1987, 287 p.

Ecole et contradictions sociales.

CHERKHAOUI (M.). **Les paradoxes de la réussite scolaire**.

Paris: Presses universitaires de France (coll. L'éducateur 70), 1979, 223 p.

Etude comparative de sept systèmes d'enseignement dans le monde.

CHERKHAOUI (M.). *Les changements du système éducatif en France. 1950-1980*. Paris : Presses universitaires de France, 1982, 304 p.

Une lecture sociologique de l'école.

GAULEJAC (V. de). *La névrose de classe. Trajectoires sociales et conflits d'identité*, Paris : H. et G. Editeurs, 1987, 306 p.
Ruptures et conflits dans la vie sociale et psychique des personnes.

GRIGNON (C.). *L'ordre des choses, les fonctions de l'enseignement technique*. Paris : Ed. Minit, 1971, 363 p.

Les fonctions sociales de l'école professionnelle et la formation de l'élite ouvrière.

IRIGARAY (L.). *Parler n'est jamais neutre*, Paris : Minit, 1985, 324 p.

Les appartenances du langage.

ISAMBERT-JAMATI (V.). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris : Presses universitaires de France, 1984, 156 p.

Enquête auprès d'instituteurs de cours moyens sur leurs pratiques d'où il ressort que le social est passé sous silence.

MOLLO-BOUVIER (S.). *La sélection implicite à l'école. Pratiques du discours et discours de la pratique*. Paris : Presses universitaires de France, 1986, 322 p.

Le collège unique : la sélection se prépare à l'abri de la suppression officielle des filières.

MUEL-DREYFUS (F.). *Le métier d'éducateur*. Paris : Minit, 1983, 269 p.

Instituteur et éducateur depuis le début du siècle.

POULAIN (M.) (ss. la dir. de). *Pour une sociologie de la lecture, Lecture et lecteurs dans la France contemporaine*. Paris : Ed. du Cercle de la Librairie, 1988, 241 p.

La sociologie de la lecture se complexifie, car on sait peu pourquoi et comment on lit ou on ne lit pas.

TAP (P.). *Masculin et féminin chez l'enfant*. Préf. de R. Zazzo, Toulouse : Privat (coll. Education et Culture), 1986, 337 p.

Les enfants de 3 à 10 ans sont sexistes : conclusions de rigoureuses recherches.

TERRAIL (J.P.). *Les enfants des milieux populaires et l'école. Une pédagogie populaire est-elle possible ?* Université de Paris-IV, 1981. 632 p. Thèse de doctorat en Lettres et Sciences humaines, sous la direction de R. Boudon.

De l'échec scolaire à l'accès d'une culture savante qui ne soit pas une négation de la culture populaire.

CHARLOT (B.), Figéat (M.). « Savoirs et lutte de classes », pp. 182-249, in : *L'école aux enchères. L'école et la situation socia-*

le du travail, Paris : Payot (coll. Pte Bibliothèque Payot), 1979, 314 p.

Le sujet du savoir et le savoir à l'école.

CURIE (J.). « Métier du psychologue et recherche scientifique », *Psychologie et Education*, 6 (4), 1982, pp. 3-14.

Quels sont les rapports entre profession et savoir scientifique en psychologie ?

TANGUY (L.). « Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France », *Revue française de sociologie*, vol. XXIV, 2, avril-juin 1983, pp. 227-254.

Etude comparative du bac, des CAP et des BEP.

63. Représentations et idéologies

ABRIC (J.C.). *Coopération, compétition et représentations sociales*, Fribourg : Del Val, 1987, 229 p.

Recherches à partir de jeux expérimentaux validant les concepts et leur fonctionnement.

BACZKO (B.). *Les imaginaires sociaux. Mémoires et espoirs collectifs*. Paris : Payot, 1984, 242 p.

« Comment former ensemble la logique de la démocratie et l'histoire des imaginaires sociaux dans la modernité ? »

BEAUVOIS (J.L.), Joule (R.). *Soumission et idéologies. Psychosociologie de la rationalisation*. Paris : Presses universitaires de France, 1981, 208 p.

Les conduites de soumission secrètent-elles les représentations ?

BEILLEROT (J.). *Idéologie du savoir : militants politiques et enseignants*, Paris : Casterman, 1979, 189 p.

Rôle du savoir pour l'individu et la société, rôle des enseignants et des militants, ces « nouveaux accapareurs », et rôle des intellectuels.

BELISLE (C.), Schiele (B.), (dir.), *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes. Recherche sur les représentations*. Paris : Ed. du C.N.R.S., 1984, 442 p.

Ouvrage essentiel à partir de recherches psychosociales.

BOUDON (R.). *L'idéologie. L'origine des idées reçues*. Paris : Fayard, 1986, 330 p.

La fin de la distinction science et idéologie.

CHATELET (F.), Mairat (G.) (ss. la dir. de). *Histoire des idéologies*, t. 3 ; Savoir et pouvoir du XVIII^e siècle, Paris : Hachette, 1978, 446 p.

L'idéologie du progrès de l'homme, de la conquête, de la guerre ou de la paix.

DUMONT (L.). *Essais sur l'individualisme. Une perspective*

anthropologique sur l'idéologie moderne. Paris: Seuil, 1983, 267 p.

L'universel et les différences.

FOSSAERT (R.). *La Société. Tome 6 Les structures idéologiques*. Paris: Seuil 1983, 610 p.

au même titre que la production économique et l'organisation politique, l'idéologie est l'une des trois dimensions consubstantielles à toute société.

GABEL (J.). *La fausse conscience*. Paris: Ed. De Minuit, 1962, 273 p.

Réification et aliénation à la lumière de la psychopathologie.

HABERMAS (J.). *La technique et la science comme idéologie. La fin de la métaphysique*. Paris: Denoël-Gonthier (coll. Médiations), 1973, 211 p.

La technique et la science, seules grandes aventures modernes ouvrent l'ère nouvelle des idéologies.

KAES (R.). *L'idéologie: études psychanalytiques*. Paris: Dunod, 1980, 283 p.

L'idéologie: formation et déformation du désir inconscient dans sa double dérivation corporelle et groupale.

LEFEBVRE (H.). *La présence et l'absence. Contribution à la théorie des représentations*. Paris: Casterman, 1980, 244 p.

Comment former un concept et une théorie de la représentation.

LUKACS (G.). *Histoire et conscience de classe. Essais de dialectique marxiste*. Paris: Ed. Minuit, 1960, 417 p.

Réification et conscience.

MOSCOVICI (S.). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: Presses universitaires de France, 1961, 506 p.

L'ouvrage princeps de l'étude en France, des représentations sociales.

PALMADE (G.). *Interdisciplinarité et idéologies*. Paris: Anthropos, 1977, 291 p.

Les rapports entre discipline, science et méthode.

PHARO (P.). *Savoirs paysans et ordre social. L'apprentissage du métier d'agriculteur*. Ed. Cereq (coll. des Etudes), 1985, 194 p.

Une théorisation originale est mise à l'épreuve d'entretiens de vie.

REBOUL (O.). *Langage et idéologie*. Paris: Presses universitaires de France, 1980, 228 p.

Pour connaître le discours idéologique, il faut démystifier un discours qui prétend ne pas l'être.

ROSE (N.), et al. *L'idéologie de/dans la science*. Paris: Seuil, 1977. 257 p.

Comment la production scientifique dans ses déterminations autant que dans ses applications, reflète et complète l'idéologie dominante.

VOVELLE (M.). *Idéologies et mentalités*. Paris: Ed. de la Découverte, 1985, 331 p.

La distinction entre le subi, le vécu et le discours.

JODELET (F.). « Représentation sociale: phénomène, concepts et théorie » in Moscovici (S.) et al. *Psychologie sociale*, Paris: Presses universitaires de France, 1984, pp. 357-378.

Comment les individus théorisent leurs expériences ?

« Les représentations sociales », *Connexions* 51, 1988, 176 p.

Un concept indispensable pour l'étude du savoir.

64. Groupe et institution

CASTORIADIS (C.). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil, 1975, 497 p.

Le projet révolutionnaire d'une auto-institution explicite de la société dépend du faire social des hommes.

LAPASSADE (G.). *L'entrée dans la vie. Essais sur l'inachèvement de l'homme*. Paris: Ed. de Minuit, 1963, 314 p.

Le mythe de l'adulte légitime les répressions contre l'enfance.

Sociopsychanalyse, Tome 1 à 8, Paris: Payot, 1972-1980.

Une progressive conceptualisation de l'intervention institutionnelle.

65. Modes de production et économie du savoir

CASPAR (P.). *Essai sur l'investissement intellectuel. Etude n° 71*. Centre Prospective et évaluation, juin 1986, 78 p.

Les développements de savoirs dans la production économique.

LERBET (G.). *Approche systémique et production du savoir*. Maurecourt: Ed. Universitaires, unmfreo, 1984, 272 p.

L'analyse systématique et les recherches effectuées sur le complexe personne-savoir.

MAUNOURY (J.L.). *Economie du savoir*. Paris: Colin, 1972, 447 p.

La technologie du système de production du savoir dans le système capitaliste; le savoir dans son rapport avec la croissance de la production.

MONTEIL (J.). *Savoirs et systèmes de formation. Contribution à une psychosociologie des conditions de productions intellec-*

tuels chez l'adulte. Université de Bordeaux-II, 1982, 458 p. 2 vol. Thèse d'Etat, ss la dir. de J. Wittwer.

Trois systèmes de formation où se transmet le savoir : le système finalisé programmé, le système finalisé divergent, le système finalisé contractuel.

ELLUL (J.). « Peut-il exister une 'culture technicienne' ? », *Revue internationale de philosophie*, 161, 1987, pp. 216-233.

Penser la technique et son développement.

MASSONAT (J.). « Observer » in : Blanchet (A.) & alii, *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris : Dunod, 1987, pp. 17-80.

L'observation au service de la production et de l'élaboration des savoirs.

66. Travail et qualification

BIJAOU (Y.A.). *Représentation du travail et imaginaire dans la vocation professionnelle chez les enfants de 4 à 12 ans*. Université de Paris-V, 1980, 2 vol. 433 p. Thèse de III^e cycle.

Le travail est une réalité objective et subjective.

MAURICE (R.), Sellier (F.), Silvestre (J.J.). *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale*. Paris : Presses universitaires de France, 1982, 384 p.

Une comparaison entre les qualifications, les études et l'organisation du travail.

TANGUY (L.), Kieffer (A.). *L'école et l'entreprise. L'expérience des deux Allemagne. Notes et études documentaires*. Paris : La documentation française, 1982, 230 p.

La valorisation de la formation professionnelle.

TANGUY (L.) (ss la dir. de). *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France*. Ministère de la Recherche et de l'Enseignement supérieur. Programme mobilisateur technologie, emploi, travail. Paris : Doc. française, 1986, 302 p.

Une étude essentielle pour le rapport au savoir.

La qualification du travail : de quoi parle-t-on ? Paris : La Documentation française, 1978, 203 p.

Les qualifications, les évolutions et le sens du concept.

67. *Experts et légitimation*

BOURRICAUD (F.). *Le bricolage idéologique. Essai sur les intellectuels et les passions démocratiques*. Paris : Presses Universitaires de France, 1980, 271 p.

Les intellectuels ne sont pas des savants mais des producteurs, consommateurs et transmetteurs d'idéologies politiques.

CHAMBADAL (P.). *Savoir/Devoir/Pouvoir. La science moderne et les fondements de l'éthique*. Paris : Copernic, 1979, 197 p.

Réflexions sur l'expertise et la morale.

Abus de savoir. Des scientifiques chrétiens s'interrogent, Centre Albert-le-Grand L'Arbresle. Paris : Desclée de Brouwer, 1977, 111 p.

Des praticiens de la science critiquent l'expertise.

HAMELINE (D.). « Le praticien, l'expert et le militant », pp. 80-103 in : Boutinet (J.P.) (ss la dir. de). *Du Discours à l'action/ Les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes*. Paris : L'Harmattan, 1985, 406 p.

L'éducation est une pratique à vue, un enjeu socioéconomique et une affaire de militants.

« L'archive », *Traverses*, 36, janvier 1986.

Mémoire, lieux. Quels savoirs stocker ?

68. *Savoirs et vie quotidienne*

BERGER (P.), Luckmann (Th.). *La construction sociale de la réalité*. trad. de l'américain par René Taminiase. Klincksieck, 1986.

Fondements de la connaissance dans la vie quotidienne, la société comme réalité objective et comme réalité subjective.

CERTEAU de (M.), GIARD (L.), MAYOL (P.). *L'invention du quotidien* vol. 1 : Arts de faire, 1980. 374 p. vol. 2 : Habiter, cuisiner, 1980, 313 p.

La culture des gens ordinaires.

FERRAROTI (F.). *Histoire et histoire de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, Librairie des Méridiens, 1983, 195 p.

Théorisation d'un nouveau mode sociologique.

GOFFMAN (E.). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi ; 2. Les relations en public*. Paris : Ed. de Minuit, 1973, 265 et 274 p.

Une étude de psychologie sociale sur les interactions et les comportements.

LEFEBVRE (H.). *La vie quotidienne dans le monde moderne.*

Paris: NRF (coll. Idées 162), 1968, 376 p.

Une révolution culturelle s'annonce distincte des transformations économiques et politiques.

LEIRIS (M.). *La règle du jeu.* Paris: Gallimard, 1968, 292 p.

Ethnologie et vie quotidienne.

POMIAN (K.). *Collectionneurs, amateurs et curieux, Paris-Venise XVI-XVIII^e siècles,* Paris: Gallimard: 1987, 367 p.

Une minutieuse enquête aux origines de la modernité.

BOUTRY (P.). « De l'histoire des mentalités à l'histoire des croyances », *Le Débat*, 49, mars-avril 1988.

Numéro centré sur l'invention du quotidien.

69. *Mémoire collective*

NAMER (G.). *Mémoire et société,* Paris: Méridiens-Klincksieck, 1987, 243 p.

Halbwachs et mémoires contemporains: les déportés, les commémorations, les bibliothèques et les musées.

NORA (P.). *Lieux de mémoire,* Paris: Gallimard, 1984.

Titre de collection: vol. 1: La République, 1984, vol. 2 (3 tomes): La Nation, 1986.

Zonabend (P.). *La mémoire longue: Temps et histoires au village.* Paris: Presses Universitaires de France, 1980, 314 p.

Mémoire collective et mémoire familiale ignorent l'histoire et tissent un temps singulier.

LEVY-LEBLOND (J.M.). « Un savoir sans mémoire », *Le genre humain*, (Politique de l'oubli), 1988, pp. 195-210.

La science n'a pas de mémoire: références et enseignements sont en fait très contemporains.

« Théories de la mémoire », *Traverses*, 40, avril 1987.

Un numéro dédié à M. de Certeau.

ANEXO E – LISTA DE REFERÊNCIAS (Fonte: Wikipedia)

Rapport au savoir

La notion de **rapport au savoir** sert, dans les différents travaux à développer une théorisation qui prend en charge le sujet. À travers le rapport au savoir, c'est toute la problématique du sujet dans son rapport à la connaissance, à l'autre, au monde qui est revisitée.

Dans le rapport au savoir renouvelé du fait de l'évolution de l'agent-e à l'ère numérique, sa participation active se manifeste à sa communauté par l'expression de ses buts personnels, de ses connaissances antérieures et son apport de nouvelles informations, grâce à un accès plus ouvert et rapide à celles-ci, lesquelles sont mises à profit lors d'échanges axés sur la négociation de sens en vue de la compréhension d'un même objet, voire sa reconceptualisation.

L'agent-e, qui s'intéresse davantage à la qualité plutôt qu'à la quantité de connaissances, se pose des questions comme les suivantes: quel type de contribution vais-je apporter au groupe ? Comment faire progresser le savoir commun ? Dois-je continuer à élargir les horizons ou n'est-ce pas plutôt le temps de creuser un aspect en particulier ? Son rapport au savoir se veut émancipatoire, dans le sens où des remises en question ou le doute sont permis.

Réalisée en collaboration, la négociation de sens implique la participation d'experts et de novices. Toutefois, cette dichotomie est faussée par la relation dynamique qui s'établit entre les membres de la communauté: un novice (en position périphérique par rapport à son engagement, sa communication et sa connaissance de l'objet) peut devenir expert et vice-versa car les échanges sont bidirectionnels, un expert pouvant apprendre d'un novice.

Lorsque se loge la conviction, tant chez l'agent-e qu'au sein de sa communauté d'apprenants, que toute idée est perfectible, l'usage d'espaces numériques de collaboration, qui extensionnent ou permettent une prise de parole réfléchie à l'écrit comme à l'oral, de préférence en maintenant le contact visuel, prend toute son importance.

(Communauté 7000 A-2011: Bélisle, L.J. Carrière, M.J. Casista, E. Ebede, S.C. Ella Ondoua, H. Ezzayani, A. Labonté-Hubert, E. Laferrière, T. Lemieux, B. Rioux, J.P.)

Voir aussi

Métacognition

Bibliographie

AUMONT Bernadette, Que nous dit l'échec sur le rapport au savoir, in *Éducation permanente*, n° 47, 1979, p. 53-58. (11/1987.38), Quatre séminaires réunirent une centaine d'enseignants et d'éducateurs autour des thèmes "Réussir à apprendre" ou "Contre-échecs".

BARANGE Patrick, Bonjour lundi, Rapport au savoir, sens du travail scolaire et construction du métier d'écopier au travers d'une expérience de suivi parental, in *SGEN CFDT, Conférence Nancy*, 8 juin 1995, CRDP Lorraine, 43 p. (11/1999.1336) BAUTIER Elisabeth, Rapport au savoir, à l'école, au langage, un autre regard sur l'échec scolaire, in *SGEN CFDT, Conférence Nancy*, 8 juin 1995, CRDP Lorraine, 43 p. (11/1999.1337)

BAUTIER Elisabeth, L'élève en difficulté : rapport au langage, rapport au savoir, in *IUFM Versailles, La difficulté scolaire : approches plurielles*, 1999, p.5-10 (11./1999.1417)

CAUTERMAN Marie-Michèle, DEMAÏLLY Lise, SUFFYS Séverine, BLIEZ- SULLEROT Nicole, Le rapport au savoir, in *La formation continue des enseignants est-elle utile ?*, Paris, PUF, 1999, p. 177-187 (11/2002.1665) Rapport au savoir instrumental, professionnel et esthétique des enseignants en formation continue. BAUTIER Elisabeth, CHARLOT Bernard, ROCHEX Jean-Yves, Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir, in *Van ZANTEN Agnès (dir), L'école, l'état des savoirs*, Paris, La découverte, 2000, p. 179-188 (11/2000.1525)

BEILLEROT Jacky, Le rapport au savoir : une notion en formation, *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*, Paris, Ed. Universitaires, 1989, 240 p. (11/1989.806)

Essai de délimitation de la notion envisagée comme processus créateur.

BEILLEROT Jacky, Le rapport au savoir, in *Nicole MOSCONI, Jacky BEILLEROT, Claudine BLANCHARD-LAVILLE (dir), Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 2000, p.39-57 (11/2000-1459)

BEILLEROT Jacky, BLANCHARD-LAVILLE Claudine, MOSCONI Nicole, Rapport au savoir : éléments théoriques et illustrations cliniques, in *Nouvelle Revue de l'adaptation et de l'intégration scolaire*, n°1, 1998, (11/1999.1347)

BEILLEROT Jacky, Le rapport au savoir dans la démarche d'apprentissage, in *Jean-Claude RUANO BORBALAN (dir), Savoir former. Bilans et perspectives des recherches sur l'acquisition et la transmission des savoirs*, Paris, Ed. Demos, Sciences Humaines, 1996, p. 93-100 (11/2001.1645)

BEILLEROT Jacky, BLANCHARD-LAVILLE Claudine, MOSCONI Nicole (dir), *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 1996, 358p., (11/1999.1337) Une approche qui s'intéresse au sujet singulier en situation dans sa dynamique à la fois psychique et sociale.

BEILLEROT Jacky, BOUILLET Alain, BLANCHARD-LAVILLE Claudine, MOSCONI

Nicole, OBERTELLI Patrick, *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*, Paris, Ed. Universitaires, 1989, 240 p. (33/1989.802)

La validité d'une notion qui s'explore.

BKOUICHE Rudolph, CHARLOT Bernard, ROUCHE Nicolas, Le rapport au savoir, in *Faire des mathématiques : le plaisir du sens*, Paris, Colin, 1991, 253 p. (p. 215-240). (11/1992.1044) Les avatars des réformes mais aussi la dimension sociale de tout apprentissage.

BOUMARD Patrick, *Le rapport au savoir. La libido sciendi et l'alibi docendi*, Université de Paris-VIII, Thèse de IIIe cycle en sciences de l'éducation, sd. Michel LOBROT, 1975, 578 p. (11/1987.122)

Le rapport au savoir est un vécu : illustration par l'analyse d'entretiens d'enseignants.

CATEL Laurence, Rapport(s) au(x) savoir(s), développement cognitif et appropriation des concepts scientifiques, mémoire de DEA, sd Maryline Coquidé, ENS Cachan, 2000 (11.2001.1560)

CEPREG, Le rapport au savoir (1963-1967), p. 43-88, in Situations de formation, Paris, Eds. Universitaires - Cepreg, 1974, 276 p. (11/1987.222) Pédagogie non directive et pouvoir dans une institution de formation.

Bernard Charlot, Du rapport au savoir, éléments pour une théorie, Paris, Anthropos, 1997, 112 p., (11/1999.1338) Exploration de diverses figures de l'apprendre et proposition de définitions du rapport au savoir.

Bernard Charlot, (1999) Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue, éd. Anthropos.

Bernard Charlot, (2000) Du Rapport au savoir. Éléments pour une théorie, éd Anthropos, 1997. Traduit en Grèce en 1999 et au Brésil en 2000.

Bernard Charlot, Rapport au savoir, lutte contre les inégalités scolaires et politiques éducatives: comment penser les rapports entre devenir collectif et histoire singulière, in Dialogue, n°96-97, 2000, p.24-30 (11/2001.1568)

Bernard Charlot, La problématique du rapport au savoir, in Ahmed CHABCHOUB (dir), Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences, Tunis, Publications de l'Association Tunisienne des Recherches Didactiques, 2000 (11/2001.1651)

Bernard Charlot, La notion de rapport au savoir : points d'ancrage théorique et fondements anthropologiques, in Les jeunes et le savoir, Paris, Anthropos, 2001, p. 5-24 (11/2001.1647)

Bernard Charlot, in Jean BOURDON, Claude THELOT (coord.), Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politique séducatives, Paris, Éditions du CNRS, 2001, p. 17-34 (11/2001.1662)

CHEVALLARD Yves, Le concept de rapport au savoir, Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel, non publié, 1989, 25 p. (11/1991.828) Didactique des mathématiques

DE BRUN Gérard, Rapport au savoir, rapport aux autres, ou le rapport au savoir des enfants les plus pauvres, mémoire de DEA, sciences de l'éducation, Université Bordeaux II, 1997, 346 p. (11/2000.1433)

DE LEONARDIS Myriam, LATERRASSE Colette, HERMET Isabelle, Le rapport au savoir : concepts et opérationnalisations, in LATERRASSE Colette (dir), Du rapport au savoir à l'école et à l'université, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 13-42 (11/2002.1676)

DOUADI Régine, Ingénierie didactique et évolution du rapport au savoir en mathématiques collège seconde, in IREM, L'enseignement des mathématiques : des repères entre savoirs, programmes et pratiques, Pont-à-Mousson, Topiques ed., 1996, p. 241-256, (11/1999.1340)

Un exemple d'ingénierie didactique qui prene en compte les relations entre construction de sens et capitalisation du savoir.

ELOI Véronique, Rapport au savoir dans l'apprentissage de la biologie. Utilisation d'un outil d'analyse et comparaison entre les élèves et leur enseignant, mémoire DEA, sd. Cécile Vander Borgh, ENS Cachan, 1999 (11/2001.1559)

FILLOUX Janine, Le rapport au savoir, p. 224-245, in Du contrat pédagogique ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail, Paris, Dunod, 1974, 362 p. (11/1987.278)

Des entretiens non directifs d'enseignants et d'enseignés analysés selon une grille psychanalytique : la fonction du savoir délimite le champ de la parole. Clôture du savoir institué.

GANTHERET (F.), Le rapport au savoir, in Partisans, n°50, déc. 1969, p. 61-71 (11/1987.117)

Un point de vue psychanalytique d'une critique de l'école.

GAUTHIER Jacques, SOUSA GAUTHIER Leliana de, Le rapport au savoir compare d'élèves, de parents et d'enseignants d'écoles de périphérie à Salvador de Bahia (Brésil). Étude sociopoétique, in Bernard CHARLOT (dir), Les jeunes et le savoir, Paris, Anthropos, 2001, p. 69-89 (11/2001.1648)

GILLIG Jean-Marie, Le rapport au savoir, in L'aide aux enfants en difficulté à l'école, Problématiques, démarches, outils, Paris, Dunod, 1998, p. 47 - 50 (11/1999.1341)

GLYKOS Allain, Un nouveau rapport au savoir : la place de la culture technique et culture de formation, Éducation et Société, n°7, 1984, p. 77-81 (11/1989.763) Illustration de l'emploi de la notion en formation d'adultes.

GOURDON-MONFRAIS Dominique, Un rapport au savoir fragilisé, in Des adultes en formation. En quête de quelle reconnaissance ?, Paris, L'Harmattan, 2001, 3e partie, ch 2, 236 p. (11/2001.1614)

Récits biographique de sept adultes qui ont entrepris une formation autour de la quarantaine. (Dans sa préface, Pierre Dominique parle de "rapport à la connaissance").

HATCHUEL Françoise, La construction du rapport au savoir chez les élèves : processus socio-psychique, in Revue française de pédagogie, n° 127, avril mai juin 1999, p. 37-47 (11/1999.1419)

LEVY Pierre, Le nouveau rapport au savoir, in Cyberculture, Rapport au conseil de l'Europe, Paris, Éditions Odile Jacob, 1997, p. 187-202, (11/1999.1342) La transformation du rapport au savoir par l'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

MINARY Jean-Pierre, L'enjeu des clivages dans le rapport au savoir, in Revue internationale de psychosociologie, n° 12, 1999, pp. 55 - 71, (11/1999.1423)

MONTANDON Cléopâtre, Le rapport au savoir, in L'éducation du point de vue des enfants, ch. 4, Paris, L'Harmattan, 1997, pp. 85 - 106, (11/1999.1343)

MOSCONI Nicole, Rapports au savoir, in Enfance & Psy, n°3, 1998, p. 60 - 65, (11/1999.1344)

MOSCONI Nicole, Le rapport au savoir serait-il sexué ?, in Claudine BLANCHARD- LAVILLE (dir), Approches co-disciplinaires des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages

différentiels des élèves, Rapport de recherche au CNCRE, Université Paris X Nanterre, 1999 (11/2000.1456)

MOSCONI Nicole, Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique, in Nicole MOSCONI, Jacky BEILLEROT, Claudine BLANCHARD-LAVILLE (dir), Formes et formations du rapport au savoir, Paris, L'Harmattan, 2000, p.59-115 (11/2000-1460)

MOSCONI Nicole, BEILLEROT Jacky, BLANCHARD-LAVILLE Claudine (dir), Formes et formations du rapport au savoir, Paris, L'Harmattan, 2000 (11/2000- 1458)

NADOT Suzanne, Acquérir une pratique professionnelle d'enseignant, un nécessaire changement dans le rapport au savoir, in Christian ALIN, Christiane GOHIER, La construction de l'identité professionnelle, Paris, L'Harmattan, 2000 (11/2001.1638)

PERRENOUD Philippe, L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant, in Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, Savoirs et compétences dans un métier complexe, chapitre 6, Paris, ESF, 1996, p. 129 - 159, (11/1999.1345)

SCHIELE (B.), BOUCHER (L.), Les stratégies communicationnelles : un certain rapport au savoir (p. 411-421), in M. JODELET (dir.), Les représentations sociales, Paris, PUF, 1989, 424 p. (11/1991.950)

Sous l'angle des media, les niveaux de communication.

SCHIFF Michel, Le rapport au savoir, fil rouge d'un travail sur les apprentissages, in Cahiers Pédagogiques, n°281, février 1990, p. 26-28 (11/1989.714)

TERRISSE André, La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement-apprentissage : une transition vers de nouvelles modalités de formation, in Carrefour de l'éducation, n°7, p. 62-87, (11/1999.1346)

Le rapport au savoir, in Éducation permanente, n°47, 1979, p. 5-86. (11/1987.10)

Des formateurs s'emparent de la notion : l'acte formateur n'est pas celui d'apprendre mais celui de connaître.

Ce document provient de « https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Rapport_au_savoir&oldid=108892006 ».

Dernière modification de cette page le 6 novembre 2014 à 15:45.

Droit d'auteur : les textes sont disponibles sous licence Creative Commons paternité partage à l'identique ; d'autres conditions peuvent s'appliquer. Voyez les conditions d'utilisation pour plus de détails, ainsi que les crédits graphiques. En cas de réutilisation des textes de cette page, voyez comment citer les auteurs et mentionner la licence.

Wikipedia® est une marque déposée de la Wikimedia Foundation, Inc., organisation de bienfaisance régie par le paragraphe 501(c)(3) du code fiscal des États-Unis.

ANEXO F – LISTA DE REFERÊNCIAS (BIBLIO: RAPPORT AU SAVOIR / PATRICE VENTURINE)

Date enregistrement : 05/08/2009 16:09:00

Biblio : rapport au savoir

Documents généraux

Coll., (2002). Actes des 3ièmes journées franco-québécoises des didactiques « *Didactiques et rapports aux savoirs* », 17 et 18 juin 2002, Université R. Descartes – Paris 5. Paris : Laboratoire Education et Apprentissages.

Maury, S., & Caillot, M. (2003). Quand les didactiques rencontrent le rapport au savoir. In S. Maury et M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques*, pp. 13-32. Paris : Faber

Kalali, F., & Venturini, P. (2007). Rapport au(x) savoir(s) : du concept aux usages. Symposium organisé dans le cadre du congrès *Actualité de la Recherche en Education et Formation (AREF 2007)*. Strasbourg, 28 août au 1^{er} septembre. (Accessible le 15-10-2007 à http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Faouzia_KALALI_421.pdf).

Approche socio-anthropologique

Albe, V., & Venturini, P. (2001). Concepts électromagnétiques : absence de sens et manque de structuration chez les étudiants. In *SCHOLE, numéro hors-série 2001*, Actes des 2ièmes rencontres scientifiques de l'ARDIST, "*Actualité de la recherche en didactique des sciences expérimentales et des techniques*", Carry le Rouet, 17-20 octobre 2001, pp.241-252. Marseille : IUFM

Albe, V., & Venturini, P. (2002). Relations entre la maîtrise conceptuelle d'étudiants en électromagnétisme et leurs rapports aux savoirs. In Actes des 3^{ième} journées franco- québécoises « *Didactiques et rapports aux savoirs* », 17-18 juin 2002, pp. 31-45. Paris : Sorbonne

Balhoul, M. (2000). Rapports aux savoirs scientifiques et culture d'origine. In A. Chabchoub (Eds). Actes du 5^{ème} Colloque International de didactique et d'épistémologie des sciences □ *Rapports au savoir et apprentissage des sciences* □, 7-8-9 avril 2000 Sfax, (pp.137-148). Tunis : ATRD.

Bautier, E. & Rochex, J-Y., (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.

Bautier, E., Charlot, B., & Rochex, J-Y. (2000). Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir. In A. Van Zanten (Dir), *L'école, l'état des savoirs*, pp. 179-188. Paris : La Découverte

Caillot, M., (2001). Rapport(s) au(x) savoir(s) et didactique des sciences. In P. Jonnaert et S. Laurin (dir), *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*, 11-131. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Caillot, M., (2001). Rapport(s) au(x) savoir(s) et didactique des sciences. A. Chabchoub (Eds.). Actes du 5^{ème} Colloque International de didactique et d'épistémologie des sciences □ *Rapports au savoir et apprentissage des sciences* □, 7-8-9 avril 2000, Sfax (pp.25-36). Tunis : ATRD.

Caillot, M., (2001). Y a-t-il des élèves en didactique des sciences ? Ou quelles références pour l'élève. In A. Terrisse, (Eds.) *Didactique des disciplines, les références au savoir* (pp. 141-155). Bruxelles : De Boeck.

Capdevielle-Mougnibas, V., Hermet-Landois, I, & Rossi-Neves, P. (2004). Devenir chercheur: rapport au savoir et engagement dans la recherche des doctorants en histoire et en mathématiques. *Pratiques psychologiques*, 10, 141-151.

Cappiello, P. & Venturini, P. (2009). L'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences. In Actes du 1^{er} colloque international de l'Association de Recherche Comparatiste en Didactique. Genève, 15-16 janvier. (à paraître). Accessible à <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00349933/fr/>.

Catel, L., (2000). Rapport(s) au(x) savoir(s), développement cognitif et appropriation de concepts scientifiques prise en compte du sujet réel. Le cas de la production végétale en sixième. Mémoire de DEA. LIREST, ENS Cachan.

Catel, L, Coquide, M-L & Gallezot, M. (2002). Rapport au savoir et apprentissage différencié de savoirs scientifiques de collégiens et de lycéens : quelles questions. *ASTER*, 35 pp. 123-148

Chabchoub, A. (2000). Rapport au(x) savoir(s), didactique des sciences et anthropologie. In: A. Chabchoub (dir.) « *Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences* », 37-46. Tunis : ATRD.

Charlot, B. (1997). *Rapport au savoir : Eléments pour une théorie*. Anthropos : Paris

Charlot, B (1999a). Le rapport au savoir. In J . Bourdon et Cl. Thélot (dir), *Education et formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives*, pp. 17-34. Paris : Editions du CNRS

Charlot, B. (1999b). Le rapport au savoir en milieu populaire une recherche dans les lycées professionnels de banlieue. Paris : Anthropos.

Charlot, B. (2001). La notion de rapport au savoir : points d'ancrage théoriques et fondements anthropologiques. In B. Charlot, *Les jeunes et le savoir, perspectives internationales*, pp. 4-24. Paris : Anthropos.

Charlot, B. (2003). La problématique du rapport au savoir. In In S. Maury et M. Caillot (dir), *Rapport au savoir et didactiques*, pp. 33-50. Paris : Faber.

Charlot, B. 2006. La question du rapport au savoir : convergences et différences entre deux approches. *Savoirs*, 10, 37-43.

Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.Y. (1992) *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin

Chartrain, J-L., & Caillot, M. (1999). Apprentissages scientifiques et rapport au savoir : le cas du volcanisme au CM2. In *Actes des 1ères rencontres scientifiques de l'ARDIST*, Cachan, 26-28 octobre (pp. 131-136). Paris : ARDIST.

Chartrain, J-L., & Caillot, M. (2001). Rapport au savoir et apprentissages scientifiques : quelle méthodologie pour analyser le type de rapport au savoir des élèves ? In SCHOLE, numéro hors-série 2001, pp.153-167. Marseille : IUFM

Chartrain, J-L. (2002) Rapport au savoir et apprentissages scientifiques : quelle méthodologie pour analyser le type de rapport au savoir des élèves ? In Actes des 3^{ème} journées franco-québécoises « *Didactiques et rapports aux savoirs* », 17-18 juin 2002, pp. 16-30. Paris : Sorbonne

Chartrain, J-L. (2003). Rôle du rapport au savoir dans l'évolution différenciée des conceptions scientifiques des élèves. Un exemple du volcanisme au cours moyen 2. Paris : thèse de Doctorat, Université Paris 5.

Eloi, V. (1999). Rapport au savoir dans l'apprentissage de la biologie. Mémoire de DEA. ENS Cachan.

Evrard, T., Huynen, A-M., & Vander Borght-De Bueger, C., (2000). Relationships too knowledge in science classrooms. In Bayrhuber, H. & Brinkman, F. (Ed), In Proceedings of *What, Why, How ? First Conference of European Researchers in Didactik of Biology* (ERIDOB) pp. 301-310. IPN-Materialien

Hrairi, S. & Coquidé, M-L. (2003). Attitudes d'élèves tunisiens par rapport à l'évolution biologique. *Aster*, 35 pp. 149-163.

Jelman Y. (2002). Le rapport aux objets de savoirs comme critère de différenciation entre les apprenants : cas de la foudre. *Cahiers pédagogiques : les chroniques du métier*. Accessible le 01/08/09 à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/faitsOO6.pdf>

Jourdan, I., & Terrisse, A. (2002) Evolution du rapport au savoir et professionnalisation : une étude de cas dans la formation initiale en EPS à l'IUFM de Toulouse. In Actes des 3^{ième} journées franco-québécoises « *Didactiques et rapports aux savoirs* », 17-18 juin 2002, pp. 169-181. Paris : Sorbonne.

Jourdan, I., & Terrisse, A. (2004). Rapport au savoir et professionnalisation en EPS : trois études de cas à l'IUFM Midi-Pyrénées. *Pratiques psychologiques*, 10(2), 153-167.

Laterrasse, C. (2002). Le rapport au savoir à l'école et à l'université. Paris : l'Harmattan.

Laterrasse C. (2002). Introduction. In C. Laterrasse (dir.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*, pp. 7-11. Paris : l'Harmattan.

Leonardis (de) M., Laterrasse C., & Hermet, I. (2002). Le rapport au savoir : concepts et opérationnalisations. In C. Laterrasse (dir.), *du rapport au savoir à l'école et à l'université*, pp13-42. Paris : l'Harmattan.

Magendie, L. (2004). *Rapport à l'apprendre et pratiques d'enseignement de professeurs d'école: étude de cas en mathématiques*. Mémoire de DEA. Toulouse : Université du Mirail.

Montendon, C., & Osiek, F. (1997). La socialisation à l'école du point de vue des enfants. *Revue française de pédagogie*, 118, pp. 43-51

Pautal, E., Venturini, P., & Dugal, J.-P. (2008). Prise en compte du rapport aux savoirs pour mieux comprendre un système didactique. Un exemple en SVT à l'école élémentaire. *Didaskalia*, 33, 63-88.

Prêteur, Y., Constans, S., & Féchant, H. (2004). Rapport au savoir et (dé)mobilisation scolaire chez des collégiens de troisième. *Pratiques psychologiques*, 10(2), 119-132

Rhodes, C. & Venturini, P. (2006). Analyse du rapport aux savoirs de la physique d'une classe de 1^{ère} L. Communication à la 8^e *Biennale internationale de l'éducation et de la formation*. Lyon 11 au 14 avril 2006.

Rochex, J.-Y. (2001). Echec scolaire et démocratisation : enjeux, réalité, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(2), 339-356.

Rochex, J.-Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10, 93-106.

Venturini, P. (2004). Relations entre les rapports entretenus par des élèves de Troisième avec le savoir scolaire et avec les savoirs de la physique. Communication orale avec actes au 5^{ième} *congrès international de l'actualité de la recherche en éducation et en formation*. CNAM, Paris, 31 août – 4 septembre 2004

Venturini, P. (2005). Influence de quelques composantes de l'environnement scolaire sur le rapport entretenu par des élèves de seconde avec les savoirs de la physique. Communication orale avec actes aux 4^{es} *Rencontres de l'ARDIST*. Lyon 15-17 octobre 2005.

Venturini, P. (2005). Phénomènes et processus intervenant dans les rapports aux savoirs de la physique : cas d'élèves français en 10^{ième} année de formation. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 27(1), 103-121.

Venturini P. (2005) Rapports idéal-typiques à la physique d'élèves de l'enseignement secondaire. *Didaskalia*, 26, 9-32

Venturini, P. (2006). L'envie d'apprendre les sciences à l'école : apports de la recherche et développements dans la formation des enseignants du secondaire. Communication au symposium international « *Recherche et formation. Quelles relations ?* » (VII^e université d'été « Education, Recherches et Société). Carcassonne, 4, 5 et 6 juillet.

Venturini, P. (2007). *L'envie d'apprendre les sciences. Motivation, attitudes, rapports aux savoirs scientifiques*. Paris : Fabert.

Venturini, P. (2007). The Contribution of the Theory of Relation to Knowledge to Understanding Students' Engagement in Learning Physics. *International Journal of Science Education*, 29(9), 1065-1088.

Venturini, P. (2007). Utilisation du rapport au savoir en didactique de la physique : un premier bilan. Communication au symposium « Rapport au(x) savoir(s) : du

concept aux usages », organisé dans le cadre du congrès *Actualité de la Recherche en Education et Formation (AREF 2007)*. Strasbourg, 28 août au 1^{er} septembre. (Accessilbe le 15-10-2007 à http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Patrice_VENTURINI_253.pdf).

Venturini, P. (2009). L'envie d'apprendre les sciences à l'école : apports de la recherche et perspectives pour la formation dans le secondaire. In J. Clanet (Dir). *Recherche / Formation des enseignants. Quelles articulations ?* (pp. 143-151). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Venturini, P., & Cappiello, P. (2009). Comparaison des rapports aux savoirs de la physique et des SVT dans le cas d'élèves impliqués dans l'étude de ces disciplines. *Revue Française de Pédagogie*, 166 (à paraître).

Venturini, P., & Albe, V. (2001). L'absence de sens physique en électromagnétisme et le rapport au(x) savoir(s) d'étudiants. In Actes du 4^{ème} congrès international « *Actualité de la recherche en éducation et formation* » AECSE. Villeneuve d'Ascq 5-6-7-8 septembre 2001. (Cédérom)

Venturini, P., Albe, V., & Lascours, J. (2000). Rapport des étudiants aux champs et au flux magnétique, in *Actes du 5^{ème} colloque international de didactique et d'épistémologie des sciences et des techniques " Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences "*, Sfax, 7-9 Avril, pp.175-186. Tunis : ATRD.

Venturini, P., & Albe, V. (2002) Interprétation des similitudes et différences dans la maîtrise conceptuelle d'étudiants en électromagnétisme à partir de leur(s) rapport(s) au(x) savoir(s). *Aster* N° 35, pp 165-188

Approche anthropologique

Arsac, G. (1992). L'évolution d'une théorie en didactique : l'exemple de la transposition didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol 12, n°1, pp.7-32.

Bronner, A. (1997). Les rapports d'enseignants de troisième et de seconde aux objets "nombre réel" et "racine carrée". *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol 17, 3, pp. 55-80

Bronner, A., (1998). Les rapports d'enseignants de troisième et de seconde a des objets d'enseignement : le cas de l'objet nombre réel. In actes du colloque du REF 98 « *Savoirs, rapports aux savoirs et professionnalisation* » 28-29 octobre 1998. Toulouse: Pôle universitaire européen de Toulouse (cédérom)

Calmettes, B. (2005). Représentations et rapports aux savoirs de candidats au CAPES de physique-chimie. *Didaskalia*, 26, 33-55.

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

Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspective apportée par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol 12, n° 1, pp. 73-112

Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury et M. Caillot (dir), *Rapport au savoir et didactiques*, pp. 81-122. Paris : Faber.

Dupin, J-J., Roustan-Jalin, M., & Ben Mim, H.. (1999). Filles et garçons face aux sciences et à la technologie : des questions pour la didactique. In *Actes des 1ères rencontres scientifiques de l'ARDIST*, Cachan, 26-28 octobre (pp. 7-12). Paris : ARDIST.

Pellissier, L., (2004). *L'élaboration du savoir en physique : Relations entre rapport à l'objet de savoir et pratiques déclarées chez des professeurs stagiaires*. Mémoire de DEA. Toulouse : Université du Mirail.

Pellissier, L., Venturini P., & Terrisse A. (2005). L'élaboration du savoir en physique est-il un objet d'enseignement maltraité ? Analyse des relations entre rapport au savoir et pratiques déclarées chez des professeurs stagiaires en lycée. Communication orale avec actes aux *4e Rencontres de l'ARDIST*. Lyon 15-17 octobre 2005.

Roustan-Jalin, M., Ben Mim, H., & Dupin, J-J. (2002). Technologie, sciences, filles et garçons : des questions pour la didactique. *Didaskalia*, 21, pp. 9-42

Venturini P., & Albe V. (2002). Rapports à la physique d'étudiants issus d'un DEUG Sciences de la matière. *Dossiers des Sciences de l'Education* « Didactique des disciplines scientifiques et technologiques : concepts et méthodes », 8, pp. 11-22

Approche psychanalytique

Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir, une notion en formation. In J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi, *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*, pp. 165-202. Paris: Editions universitaires

Beillerot, J. (1994). Le rapport au savoir In P. Champy & C. Eteve, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan

Beillerot, J. (1996). Note sur le *modus operandi* du rapport au savoir. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir*, pp. 145-158. Paris : l'Harmattan.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

Beillerot J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1998). Rapport au savoir : éléments théoriques et illustrations cliniques. *La revue de l'AIS* n° 1/2, 59-70.

Berdot, P., Blanchard-Laville, C., & Camara Dos Santos, M. (1997). La construction de l'espace psychique dans la classe. In Blanchard-Laville C. (dir). *Variations sur une leçon de mathématiques*, pp. 217-258. Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C. (1997). *Variations sur une leçon de mathématiques*. Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C. (1999). Présentation : Recherches cliniques d'inspiration psychanalytique en éducation et formation. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 5-8.

Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 5-8

Blanchard-Laville, C. (2002). Rapport au savoir, que nous dit la clinique ? In Actes des 3^{ième} journées franco-québécoises « *Didactiques et rapports aux savoirs* », 17-18 juin 2002, pp. 106-122. Paris : Sorbonne.

Hatchuel, F. (1999). La construction du rapport au savoir chez les élèves : processus socio- psychique. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 37-47.

Hatchuel, F. (2005). *Savoir apprendre transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.

Mosconi, N. (1996). Famille et construction du rapport au savoir. In Beillerot J., Blanchard- Laville C., et Mosconi N. (dir), *Pour une clinique du rapport au savoir*, pp. 99-118. Paris : L'harmatta

Pechberty, B. (1999). Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, 127, 23-35

ANEXO G - SLIDES FINAIS DO PRIMEIRO SEMINÁRIO QUE APRESENTEI NO
CURSO DE DOUTORADO ACERCA DA NOÇÃO DE .
RELAÇÃO AO SABER

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS

UM ESTUDO ACERCA DA NOÇÃO DE
RELAÇÃO AO SABER (RAPPORT AU SAVOIR)

Por Dilson Cavalcanti

Recife, 16 de abril de 2012

Slide inicial (apa/apresentação)

Um pouco de minha relação com o saber (rapport au savoir)
Onde eu estou nesse momento?



Imagem copiada de: <https://revistadeciframe.files.wordpress.com/2010/06/labirinto.jpg>

Ilustração da sensação de estar em um labirinto ao me defrontar com a natureza complexa da noção de relação ao saber

Tentando desenrolar o fio de Ariadne e achar
o caminho para fora do labirinto



Ilustração do desejo de sair do labirinto

Mas antes de sair... A batalha inevitável
(rapport au savoir - Quimera?)



Imagem copiada de:
<http://1.bp.blogspot.com/_ph6FpunA7YV/S_IYtLWTII/AAAAAAAAAMc/0rSebzB9JcQ/s1600/teseujpg>

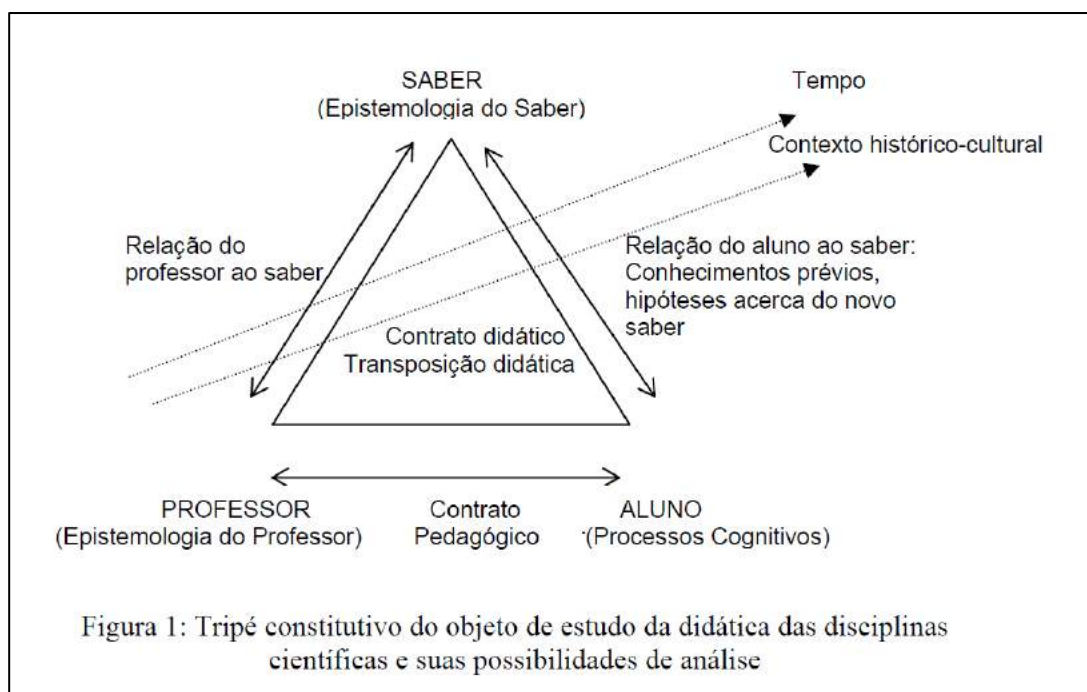


Imagem copiada de:
<http://2.bp.blogspot.com/_quoOBxLoh4/TK_jePDgMI/AAAAAAAAABo/zfa47zhGK-0/s400/God-of-War-III-Chimera_small.jpg>

O vocábulo quimera ou quimérico é utilizado metaforicamente para descrever coisas que têm características advindas de distintas fontes. Derecho Penal Del Enemigo: ¿Una Quimera Dogmática O Un Modelo Orientado Al Futuro? - Karolina Víquez.

Ilustração da percepção da natureza multidisciplinar da noção de relação ao saber – uma quimera – e de minha disposição em enfrentá-la, dominá-la, para então, sair do labirinto

ANEXO H - REPRESENTAÇÃO DO TRIÂNGULO DAS SITUAÇÕES DIDÁTICAS



BRITO MENEZES (2006, p. 24)