

Mobilização pelo saber de alunos de origem popular: narrativas de docentes de matemática

Mobilization for knowledge by students of popular origin: narratives of mathematics teachers

Movilización por el saber de estudiantes de origen popular: narrativas de profesores de matemáticas

Josivânia Nair de Souza¹
Constantin Xypas²

Resumo

Na presente pesquisa, objetivou-se de modo particular, analisar como matemáticos de origem popular descrevem a contribuição de seus pais e professores na sua *mobilização* pelo saber matemático, através das relações de *sentido* e de *valor* atribuídos a escola e/ou ao Saber escolar. A metodologia utilizada é a das *narrativas autorreflexivas actanciais* que tem inspiração nos estudos do Semioticista Greimas e que foi adaptada por Xypas a partir da teorização da Sociologia do êxito Improvável. As narrativas de Socorro e Inês, revelam que os pais têm uma contribuição importante na *mobilização* pelo saber de seus filhos, pois podem, a priori, atribuir *sentido* e *valor* a escola ou ao saber escolar, mas esse apoio cessa quando o aluno se depara com conteúdos mais específicos dos saberes ensinados, como os algébricos, por exemplo. Nesse caso, o *sentido* e o *valor* necessários para desencadear o *desejo* e consequentemente a *mobilização* pelo saber matemático específico, devem ser apontados pelos próprios professores, através de uma *aprendizagem significativa* no sentido de Ausubel. Esse outro (pais, professores), que ajuda e que aponta o *valor* e o *sentido* do saber, é ainda apontado como Tutor de Resiliência no sentido de Boris Cyrulnik e possui um papel fundamental no êxito de alunos de origem popular.

Palavras-chave: Relação ao Saber; Aprendizagem Significativa; Resiliência; Narrativas.

Abstract

In this research, we aimed particularly in analyzing how mathematicians from humble origins describe their parents and teachers' contributions in their mobilization for mathematical knowledge, through the relations of meaning and value attributed to the School and/or to School knowledge. The methodology used was the actantial self-reflexive narrative which was inspired in the studies of the semiotician Greimas, being then adapted by Xypas starting from the theorizing of the Improbable Success Sociology. Socorro and Inês' narratives reveal that parents have an important contribution in their kids' mobilization for knowledge, because they can, a priori, attribute the meaning and the value to School or to School knowledge, but that support ends when the student faces more specific content of the taught subjects, i.e. algebra. In those cases, the necessary meaning and value to ignite the desire and the mobilization for specific mathematic knowledge consequently, should be brought to attention by the teachers themselves through a significant learning as in Ausubel's sense. This Other (parents, teachers) that helps and points the value and meaning of Knowledge is dubbed Resilience Tutor as in Boris Cyrulnik's sense and has a cardinal role in the success of humble origin students.

¹ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pernambuco, Brasil. E-mail: josivaniamat@gmail.com

 Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1907-1349>

² Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pernambuco, Brasil. E-mail: Constantin.xypas@gmail.com

 Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0757-8206>

Key words: Relationship to Knowledge; Significant Learning; Resilience; Narratives.

Resumen

En la presente investigación, el objetivo fue, en particular, analizar cómo los matemáticos de origen popular describen la contribución de sus padres y profesores en su movilización por el conocimiento matemático, a través de las relaciones de significado y valor atribuidas a la escuela y/o al saber escolar. La metodología utilizada es la de narrativas autorreflexivas actanciales que se inspiran en los estudios del semiótico Greimas y que fue adaptada por Xypas de la teorización de la Sociología del Éxito Improbable. Las narrativas de Socorro e Inês revelan que los padres tienen un aporte importante en la movilización de los saberes de sus hijos, ya que pueden, a priori, atribuir sentido y valor a la escuela o al saber escolar, pero este apoyo cesa cuando el alumno se enfrenta a contenidos más específicos de los conocimientos enseñados, como el algebraico, por ejemplo. En este caso, el significado y el valor necesarios para desencadenar el deseo y consecuentemente la movilización por el conocimiento matemático específico, deben ser señalados por los propios docentes, a través de un aprendizaje significativo en el sentido de Ausubel. Este otro (padres, docentes), que ayuda y señala el valor y el significado del conocimiento, también es designado como Tutor de Resiliencia en el sentido de Boris Cyrulnik y juega un papel fundamental en el éxito de los estudiantes de origen popular.

Palabras clave: Relación con el conocimiento; Aprendizaje significativo; Resiliencia; Narrativas.

Introdução

No artigo precedente a esse (SOUZA; XYPAS, 2021) foi realizado um estudo de caso autobiográfico da menina Teresa – feirante que se tornou professora de Matemática³. Em sua trajetória, verificou-se como elemento estruturante da narrativa a *mobilização* da personagem e o processo de Resiliência como construto da Relação ao Saber, em que foi notado a contribuição de seus pais e professores no êxito escolar. Contudo, não foi possível realizar uma análise detalhada sobre a contribuição específica desses pais e professores.

Nas narrativas encontradas em Xypas e Cavalcanti (2020) também é possível identificar que no êxito de alunos de origem popular, os pais e professores têm uma contribuição importante para que os alunos de origem popular elevem seu nível de *mobilização* pelo saber escolar. Todavia, a luz da noção da Relação ao Saber (Bernard Charlot) e da Sociologia do Êxito Improvável (Xypas), ainda não foram encontrados estudos voltados para a análise específica de como esses sujeitos agem. Dessa forma, pretende-se com este estudo, analisar como pais e professores contribuem para que os seus filhos/alunos consigam elevar a sua Relação ao Saber.

³ Artigo intitulado: A menina feirante que se tornou professora de matemática: O processo de resiliência como elemento da construção da Relação ao Saber do aluno de origem popular. Que será publicado no livro em andamento: *Mobilização pelo saber, êxito escolar e Resiliência: Como filhos de semiletrados se tornaram professores de Matemática, Química e Letras* (XYPAS; CAVALCANTI).

Por Relação ao Saber Charlot e Bautier (1993)⁴ entendem a relação de *sentido* e de *valor* como um produto ou processo. Nessa perspectiva, o aprender do aluno está relacionado ao *sentido* e o *valor* que o aluno atribui ao saber escolar. “Quanto mais o saber faz *sentido*, maior será o *desejo* de aprender e maior a *mobilização* do sujeito para a *atividade* intelectual” (XYPAS; CAVALCANTI, 2020).

Dado que cada trajetória escolar é uma história única, estes elementos – *sentido*, *desejo*, *mobilização* e *atividade* – são também distintos, assim como são as histórias de vida (CHARLOT; BAUTIER, 1993). Desse modo, um saber escolar pode fazer *sentido* (ou não) para um sujeito a ponto de lhe causar *desejo* (ou não) para estudar e sinta-se *mobilizado* (ou não) para aprender (ou não) através de uma *atividade* intelectual. Assim, é o *sentido* atribuído ao saber que desencadeará (ou não) a necessidade subjetiva pelo aprender. Confrontado com a necessidade de aprender, o sujeito desenvolve a sua Relação ao Saber à medida que se relaciona com o mundo, com o outro e consigo mesmo (CHARLOT, 2000).

Os estudos desenvolvidos por Bernard Charlot (1993, 2000, 2009), a respeito da Relação ao Saber, versam em boa parte de sua obra, sobre pesquisas realizadas na França que objetivaram analisar a problemática do fracasso escolar em meios populares, tais pesquisas embora não tenham tanto aprofundamento, permitem ao leitor compreender também sobre o êxito. Inspirados, portanto, em parte das pesquisas do referido autor, esse trabalho, tem um olhar voltado ao estudo de casos de ascensão social em classes socialmente desfavorecidas que, segundo Bourdieu (1998, 2007), são classificados como “estatisticamente improváveis”, em outras palavras, buscou-se analisar os casos de êxito em meios populares.

A motivação pelo presente estudo, adveio do interesse da autora em estudar os casos de alunos de origem popular que se tornaram professores de Matemática, dado que a própria é fruto dessa construção e que reconhece a disciplina de Matemática como, muitas vezes, abstrata e que pode ser de difícil compreensão se o professor que a ministra não conseguir atribuir *sentido* e *valor* aos saberes ensinados. Nisso, também se pretende com a pesquisa, analisar as histórias de vida de outros professores de Matemática que conseguiram passar por todas as etapas mencionadas por Charlot (2000) – *sentido*, *desejo*, *mobilização*, *atividade* - e se tornaram professores dessa disciplina.

Nessa pesquisa, objetivou-se de modo particular, analisar como alunos de origem popular que se tornaram docentes de matemática descrevem a contribuição de seus pais e professores na sua

⁴ No artigo “*Relação com a escola, relação com o saber e ensino da Matemática*”, publicado (o original) pela revista Repères Irem, nº10, janeiro de 1993. A tradução utilizada nesse trabalho foi realizada por Milena Berset do original em francês.

mobilização pelo saber matemático, através das relações de *sentido* e de *valor* atribuídos a escola e/ou ao Saber escolar. A partir disso indagou-se: como os pais e professores contribuíram para que alunos de origem popular se tornassem docentes de Matemática e conseguissem encontrar *sentido* e *valor* para o saber escolar?

Acredita-se que os pais, mesmo tendo pouco *capital cultural*⁵, no sentido de Bourdieu (1998), têm uma contribuição importante na *mobilização* pelo saber de seus filhos e que podem, a priori, atribuir *sentido* e *valor* a escola ou ao saber escolar, mas esse apoio cessa quando o aluno se depara com conteúdos mais específicos dos saberes ensinados como os algébricos, por exemplo. Nesse caso, julga-se que o *sentido* e o *valor* necessários para desencadear o *desejo* e consequentemente a *mobilização* pelo saber matemático específico, devem ser apontados pelos próprios professores, através de uma *aprendizagem significativa*⁶ no sentido de Ausubel (1963).

Nessa perspectiva, a aprendizagem é um processo construtivo e que não ocorrerá sem ajuda do outro. “É o sujeito que aprende (ninguém pode fazê-lo em seu lugar), mas ele só pode aprender pela mediação do outro (frente a frente ou indiretamente) e participando de uma atividade” (CHARLOT, 2005, p. 45). Esse outro, que aponta o *valor* e o *sentido* do saber, é ainda apontado como *Tutor de Resiliência*⁷ no sentido de Boris Cyrulnik (2004) e como será visto adiante, possui um papel fundamental no êxito de alunos de origem popular.

Por fim, vale destacar que para alcançar o objetivo de pesquisa, recorreu-se a metodologia das *narrativas autorreflexivas actanciais*⁸ através do estudo de caso de dois matemáticos, professores dessa disciplina, que são de origem popular e que conseguiram atribuir *sentido* e *valor* ao saber matemático através da mediação de seus pais e/ou professores.

Pressupostos teóricos

Nas linhas subsequentes, trar-se-á o embasamento teórico. Primeiramente, serão apresentadas as ideias de Bourdieu e Passeron, segundo as quais o êxito de alunos de origem popular é derivado das disposições incorporadas herdadas de seus pais. Posteriormente, abordar-se-á a noção da relação ao saber segundo Charlot para quem o êxito do aluno tem mais relação com o *sentido* e do *valor* do que propriamente com as disposições que herdamos dos pais. Em seguida,

⁵ O Capital cultural no sentido de Bourdieu (1998) se refere ao nível de instrução e escolarização dos pais.

⁶ A aprendizagem significativa no sentido de Ausubel (1963) refere-se o ensino de um novo conteúdo considerando-se aquilo que o aluno já sabe.

⁷ Segundo o dicionário da língua portuguesa o tutor é aquele que têm a incumbência de proteger, salvaguardar, amparar (DICIO, 2021). Desse modo, o Tutor de Resiliência é aquele que tem a missão de apontar o sentido e o valor do saber.

⁸ Metodologia adaptada por Bergier e Xypas (2013), com inspiração nos estudos do semiotista Greimas (2007), a partir da teorização da Sociologia do Êxito Improvável. Trata-se de uma metodologia consciente e direta, que permite ao participante da pesquisa narrar elementos de sua história ao mesmo tempo que reflete sobre a sua trajetória

buscou-se cruzar os estudos de Charlot com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, evidenciando que quanto mais significativa for a aprendizagem, maior será a *mobilização* pelo saber do aluno. Por fim, evidencia-se, através dos estudos de Cyrulnik, que os Tutores de Resiliência são de suma importância para que os alunos tenham uma aprendizagem significativa e consigam ter êxito.

A Relação ao saber no sucesso ou insucesso escolar

Segundo a teoria bourdieusiana, o sistema escolar legitima a reprodução das classes sociais. Essa reprodução seria reforçada pela transmissão de “disposições incorporadas” como acumulação de capitais (econômico, cultural, simbólico) e de *habitus* (como bom comportamento na escola) que foram transmitidos por gerações (XYPAS, C., XYPAS, R., 2020). Isso quer dizer que o desempenho escolar do aluno estaria vinculado com aquilo que “herdam” dos pais. Charlot (2000) reconhece esta correlação estatística, mas compreende que o êxito ou fracasso escolar não podem ser atribuídos apenas aquilo que o aluno recebe dos pais, e para além de qualquer determinismo social, está a relação que o aluno desenvolve com o saber.

A noção da Relação ao Saber sob a perspectiva de Bernard Charlot (2000) propõe explicar o sucesso ou o insucesso escolar do aluno não pela herança que o filho recebeu de seus pais, mas pela relação que o aluno desenvolve com o saber. Nesse sentido, o sujeito de saber (que numa perspectiva mais ampla é também sujeito do aprender) passa a ser responsável por seus sucessos ou fracassos e não como mero reprodutor das “disposições incorporadas”, herdadas dos pais (CHARLOT, 2000, 2009).

A noção da Relação ao Saber, sob uma abordagem Antropológica/Socioantropológica⁹, busca estudar o sujeito como ser singular e social, que precisa aprender com o outro para ser (CHARLOT, 2009). Charlot (2000) reposiciona a problemática no fracasso escolar, de modo que não é a reprodução das classes sociais pela escola que importa, mas o que leva o aluno a situação de fracasso ou êxito escolar.

O tempo dedicado ao estudo da noção fez Bernard Charlot adotar algumas definições no que concerne à Relação ao saber, elegemos, portanto, aquelas que a nosso ver parecem ser as mais usuais, são elas: “a relação de sentido, e então de valor, entre um indivíduo e o saber como produto ou processo” (CHARLOT, 1993, p. 3) e ainda, a relação ao saber é “a relação com o mundo, com o

⁹ Basicamente a noção da Relação ao Saber possui também quatro abordagens: a Clínica/socioclínica de Jacky Beillerot, a Sociológica/Microsociológica formulada por Charlot e a equipe ESCOL e mais tarde a abordagem Antropológica/Socioantropológica reformulada sob um ponto de vista mais antropológico por Bernard Charlot e a Didática ou didática antropológica de Yves Chevallard (CALCANTI, 2015). Nesse trabalho trazemos apenas a abordagem Socioantropológica de Bernard Charlot por considerá-la mais fidedigna ao nosso estudo, já que considera o sujeito como ser social e singular, valorizando a sua trajetória e relações pessoais.

outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (*Ibid.* 2000, p. 80). Esse estudo leva a crer que tais definições são complementares entre si. Em síntese, concordamos que:

O rendimento escolar de cada aluno depende, além de qualquer herança, da sua relação ao saber e mais amplamente a relação ao aprender através de múltiplas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Envolvem, então, o sentido que a escola e o saber fazem para o mesmo e a consequente *mobilização* para a atividade intelectual. Em outras palavras, dizer que o aproveitamento escolar depende da relação do aluno ao saber e levar em conta que quanto mais o saber faz *sentido*, maior será o *desejo* de aprender e maior a *mobilização* do sujeito para a *atividade* intelectual (XYPAS, CAVALCANTI, 2020, p. 34, grifo dos autores).

A partir da tríade *sentido-desejo-mobilização* defendida por Charlot, o sujeito que é indissociavelmente humano, social e singular, confrontado com a necessidade de aprender, estabelece uma relação íntima com o saber que é resultado da sua relação com o mundo, com os outros e com ele mesmo (CHARLOT, 2000, 2005). O processo de aprendizagem escolar, nessa perspectiva, terá melhores resultados se o sujeito tiver encontrado *sentido e valor* no objeto a ser conhecido, manifeste o *desejo* de aprender e dessa forma *mobilize-se* a estar próximo do saber. A *mobilização*, contudo, poderá assumir formas múltiplas de aprendizagem e dará ao sujeito a sensação de pertencimento ao mundo (*Ibid.*).

A partir de estudos desenvolvidos com estudantes franceses, Bernard Charlot (2005) constatou que a depender da *mobilização* do sujeito pelo saber, ele pode ser classificado a partir de quatro ideal-tipos que corresponderam hierarquicamente a níveis de *mobilização* do sujeito.

Quadro 1.0 - Níveis de mobilização segundo Charlot (2005)

| Níveis de Relação ao saber | |
|----------------------------|---|
| 1. | Os alunos “ intelectuais ” – “Para alguns, estudar tornou-se uma segunda natureza e não conseguem parar de fazê-lo”. Estão classificados nesse nível aqueles alunos que encontram gozo no estudar e não conseguem parar, estão sempre em busca de mais conhecimento, isso torna-se parte de sua natureza. |
| 2. | Os alunos “ muito bem-sucedidos na escola ” – “Existem aqueles para os quais estudar é uma conquista permanente do saber e da boa nota”. São alunos dedicados, que têm uma boa <i>mobilização</i> pelos estudos, mas que o fazem pela recompensa de uma boa nota. |
| 3. | Os alunos “ sobreviventes na escola ” – “Há aqueles que estudam não para aprender, mas para passar para as séries seguintes; para ter um diploma, acreditando que isso é o suficiente para se ter um bom emprego.” São classificados nesse nível os alunos que se importam apenas com a nota que lhes dê a garantia de passar para série seguinte e para eles não importam o que deixaram de aprender. |
| 4. | Os alunos “ completamente perdidos na escola ” – “Há aqueles que não entendem por que estão na escola, alunos que, de fato, nunca entraram na escola; estão matriculados, presentes fisicamente, mas jamais entraram nas lógicas específicas da escola”. Nesse nível estão os alunos perdidos na escola, são aqueles que estão matriculados, mas não encontram razão de estar na sala de aula. |

Fonte: A autora a partir de Charlot, 2005, p.51-52.

O trabalho de Bernard Charlot (2005), que culminou nos níveis de *mobilização*, investigou, sobretudo, o caso de alunos de origem popular que fracassaram na escola. Esse estudo, entretanto, buscou compreender o caso de professores de Matemática que apesar de serem provenientes de meios populares conseguiram êxito na profissão. Considera-se que essa pesquisa, apesar de analisar os casos de êxito e não de fracasso escolar, não anula os estudos de Charlot (*Ibid.*), mas torna-se completar a eles.

Além do mais, buscou-se subsidiar e inovar os estudos de Charlot (1993, 2000, 2005, 2009) procurando relacionar, nas seguintes linhas, a noção da relação ao saber com outras teorias. A um nível teórico, quanto mais significativa a aprendizagem for para o aluno, no sentido de Ausubel (1963), maior será a *mobilização* pelo saber.

A aprendizagem significativa

A teoria da aprendizagem significativa derivada dos estudos de Ausubel (1963) tem como enfoque a cognição do sujeito. Para o referido autor, na aprendizagem cognitiva, as informações são armazenadas e organizadas na mente do aprendente (PRAIA, 2000). Essa teoria construtivista, baseia-se na ideia de que aprendizagem deve ser significativa para o aluno, de modo que, o ensino de um novo conteúdo deve ser realizado considerando-se aquilo que o aluno já sabe. Dessa forma, a aprendizagem significativa caracteriza-se pela interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio (MOREIRA, 2000, p.49).

Nesta perspectiva, o conhecimento prévio é a variável que mais influência a aprendizagem, de forma que só é possível aprender algo novo a partir daquilo que já sabemos (*Ibid.*). Ausubel (*apud* PRAIA, 2000) ainda destaca que quando a ligação entre o conteúdo escolar a ser aprendido não é realizado com aquilo que o aluno já sabe, ocorre o que ele chama de aprendizagem mecânica, ou seja, quando o conteúdo aprendido não consegue interagir com as informações pré-existentes na estrutura cognitiva. Com isso, concordamos que:

A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva. (PELIZZARI; *et al.*, 2002, p.38).

Nesse sentido, a aprendizagem significativa pode favorecer a *mobilização* pelo saber do aluno, ou seja, uma vez encontradas relações cognitivas entre o novo conteúdo e aquilo que o aluno já sabe, espera-se que ele consiga atribuir *sentido* e *valor* ao saber, elevando assim seu nível da relação ao saber conforme Charlot (2005).

Assim, defende Charlot (2000), na aprendizagem significativa o sujeito é apontado como responsável por seu aprendizado. Dessa forma, para tomar posse das informações presentes no conhecimento a ser aprendido, o estudante deve apresentar uma pré-disposição para aprender. A um nível teórico, no sentido de Charlot (*Ibid.*), o sujeito deve manifestar o *desejo* de aprender.

Diante dos pressupostos vistos até aqui, ousou-se cruzar as definições da relação ao saber segundo Charlot (1993, 2000) com a teoria da aprendizagem Significativa de Ausubel (1963), a partir dos níveis de *mobilização* de Charlot (2005).

Quadro 2.0 - Cruzamento entre as ideias de Charlot (2005,1993) e Ausubel (1963)

| Ideal-tipos da relação ao saber | Processo de aprendizagem | Relação ao saber: <i>sentido e valor</i> |
|---|----------------------------|---|
| 1. Alunos intelectuais | Aprendizagem significativa | Conseguem atribuir <i>sentido</i> e <i>valor</i> ao saber e mobilizam-se por aprender além da escola. |
| 2. Os alunos muito bem-sucedidos na escola | Aprendizagem significativa | Conseguem atribuir <i>sentido</i> e <i>valor</i> ao saber. |
| 3. Os alunos “sobreviventes na escola” | Aprendizagem mecânica | Conseguem ver pouco <i>sentido</i> e <i>valor</i> no saber escolar. |
| 4. Os “alunos completamente perdidos na escola” | Não há aprendizagem | Não conseguem ver <i>sentido</i> e <i>valor</i> no saber escolar. |

Fonte: A autora (2021).

A partir do cruzamento da noção da Relação de Charlot (1993, 2000) e da Aprendizagem significativa de Ausubel (1963), acredita-se, segundo as impressões postam no quadro 2.0, que o aluno terá uma aprendizagem significativa à medida que conseguir atribuir *sentido* e *valor* ao saber. Esses elementos – *sentido* e *valor* – serão apresentados ao sujeito, em um primeiro momento, pela colaboração do outro (pais e/ou professores) que instiga o sujeito a ter *desejo* pelo aprender e se mobilizar-se pelo conhecimento. O papel do professor será, portanto, articular esse conhecimento.

Resiliência: contributos a noção da relação ao saber

Tanto os estudos de casos apontados por Xypas e Cavalcanti (2020), quanto os divulgados por Souza e Xypas (2020), continuam algo comum e curioso: todos os participantes de pesquisa apresentaram alguém (pais, amigos e professores) que lhes incentivaram e ajudaram a mobilizar-se pelo saber. Esses são no sentido de Boris Cyrulnik (2004), os Tutores de Resiliência.

A Resiliência na perspectiva de Cyrulnik (2004, *apud* CONDORELLI; GUIMARÃES; DE AZEVEDO, 2010), constitui-se como uma resposta de superação a uma situação de trauma ou traumatismo da vida do sujeito. Para alunos de origem popular, essa realidade pode ser

consequência de uma vida de poucas condições financeiras, trabalho infantil, agressões verbais e/ou físicas, entre outras realidades.

O que irá caracterizar uma pessoa como resiliente é a maneira como encara as situações adversas da vida, ou seja, consegue-se superá-las. Porém, nem sempre essa superação é desenvolvida unicamente por esforços do sujeito, ele pode necessitar da ajuda do outro para assim conseguir êxito. É pela ajuda de um Tutor de Resiliência que o sujeito encontrará *desejo* para *mobilizar-se*. Logicamente, esse outro é alguém de proximidade (pais, amigos e/ou professores) que é eleito pelo sujeito. Assim como destaca Villaça (2009) “A pulsão genética dá o impulso para o outro, mas é a resposta do outro que o define como um tutor de resiliência” (p. 217-218). Nesse sentido, a Tutoria de Resiliência é uma eleição do sujeito, mas que não pode ocorrer sem a aproximação do outro.

E quando os eleitos são pais semianalfabetos desprovidos de *capital cultural* na perspectiva de Bourdieu e Passeron (2008,2014)? Como eles vão dizer ao filho para se dedicar aos estudos de álgebra, por exemplo, se não encontram neles *sentido* e *valor* como apontado por Bautier e Charlot (1993)? Bem, acredita-se que nesse caso, apesar de não ver *sentido* e *valor* em alguns conceitos escolares, os pais ainda assim podem ser Tutores de Resiliência, incentivando os alunos a encontrar *sentido* e *Valor* nos saberes escolares. Eles podem confiar uma missão dizendo: “Filho, estude muito que isso é importante para você se tornar ‘alguém’ na vida!” ou ainda podem manifestar apoio comparecendo regularmente na escola. Nisso, o papel dos pais é de explicar o *sentido* da escola e o *valor* do saber escolar aos seus filhos, corroborando para que eles tenham uma aprendizagem significativa.

Acredita-se ainda que no caso de alunos de origem popular, o Tutor de Resiliência também pode ser um professor. Nesse caso, se os pais por falta de *capital cultural* são impedidos de apontar o *sentido* e o *valor* dos conteúdos escolares aos seus filhos, os professores como portadores do saber podem o fazer. Podem inclusive incentivar o aluno a se mobilizar pelo saber e incentivá-lo a ter uma aprendizagem significativa e alcançar êxito pelos estudos. Sob essa perspectiva, a relação do professor com o aluno perpassa pelo caráter multifatorial da constituição humana.

Julga-se que no processo de aprendizagem do aluno, o principal papel do professor é de ajudar o aluno a se elevar na relação ao saber, ou seja, chegar ao nível dos alunos “intelectuais”, mas para que isso possa acontecer é preciso que o estudante tenha dois tipos de ajuda: o apoio intelectual (Relação ao Saber) e o apoio afetivo (Resiliência).

Investigar como essas “ajudas” acontecem é pensar na história do sujeito e no papel do outro na construção de sua identidade. Segundo Charlot “O sujeito se constrói pela apropriação de um

patrimônio humano, pela mediação do outro, e a história do sujeito é também uma das formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido” (CHARLOT, 2005, p. 38). Cientes disso, trar-se-á nesse artigo a história de dois professores de Matemática de origem popular que conseguiram pela ajuda de seus pais e professores se tornarem resilientes.

Metodologia

A fim de responder à pergunta norteadora – como os pais e professores contribuíram para que alunos de origem popular se tornassem docentes de Matemática e conseguissem encontrar *sentido* e *valor* para o saber escolar? – utilizou-se do recurso metodológico das *narrativas autorreflexivas actanciais*. Metodologia essa, adaptada por Bergier e Xypas (2013), com inspiração nos estudos do semioticista Greimas (2007), a partir da teorização da Sociologia do Êxito Improvável.

Contrário a uma pesquisa macrossociológica, em que os pesquisadores se dispõem de um largo quantitativo de casos para análise, na Sociologia do Êxito Improvável os pesquisadores estão preocupados com os casos marginais ou estatisticamente improváveis (BERGIER; XYPAS, 2013). Assim, o estudo é realizado a partir de pequenas amostras casuais e representativas, sob uma abordagem empírica qualitativa.

No caso desse trabalho, a amostra casual é composta por um quantitativo de dois professores, formados na área de matemática e que cursaram a disciplina Sociologia do Êxito Improvável no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) Campus Acadêmico do Agreste (CAA) ministrada pelo professor Constantin Xypas no semestre 2021.1.

Por serem alunos da referida disciplina, os participantes dessa pesquisa já estavam familiarizados com a metodologia das *narrativas autorreflexivas actanciais* e foram orientados, pelo professor da disciplina, a escreverem suas próprias narrativas que inclusive foram cedidas e adaptadas para essa pesquisa. Posteriormente, essas narrativas foram teorizadas e publicadas como capítulos de um livro¹⁰.

Na análise, buscou-se reconhecer a atuação dos pais e professores na vida dos participantes desse trabalho, em que buscamos extrair elementos que nos permitissem analisar como os pais e professores ajudaram aos seus filhos/alunos encontrar *sentido* e *valor* ao saber escolar. Em alguns casos, os participantes de pesquisa foram orientados a reescreverem a narrativa, esclarecendo

¹⁰ In: Narrativas Autorreflexivas Actanciais de Professores de Origem Popular (XYPAS; CAVALCANTI, 2022).

elementos que foram ditos com poucos detalhes na narrativa precedente. Por fim, foi realizada a técnica da “restituição-recepção” que consiste em expor o trabalho ao entrevistado, provocando um diálogo cognitivo, a partir do qual serão verificadas a coerência das informações e a sua validação (XYPAS, CAVALCANTI, 2020).

Para evitar a ilusão biográfica denunciada por Bourdieu (2011) nas histórias de vida contadas a partir da ordem e linearidade, em que o participante se acha o protagonista das suas ações e decisões, a pesquisa foi inspirada no Esquema Narrativo de Algirdas J. Greimas (2007) que foi criado para analisar obras literárias. Segundo Xypas e Sampaio (2020, p. 96) “O esquema narrativo de Greimas (2007) pode servir tanto de roteiro da entrevista como de análise da narrativa”. Portanto, esse esquema será um subsídio para análises narrativas.

Segundo esse esquema, Greimas (2012) propôs que na história de um personagem (herói, por exemplo) existem sempre um conjunto de *actantes*¹¹ que são responsáveis pelos desdobramentos da narrativa, são eles:

- *Adjuvantes*- manda realizar determinada ação (geralmente os pais; as vezes os avós, um professor, o pastor, entre outros);
- *Destinador*- é aquele que aceita o Desafio de “se tornar alguém” (por exemplo, se tornar professor ou ainda professor de Matemática);
- *Objeto desejado* - O que está em jogo é um “objeto”, concreto ou abstrato, que tem Valor para o sujeito (sair da miséria e da humilhação; defender sua mãe; provar seu próprio valor etc.);
- *Contrato*- Contrato entre o destinador e o sujeito prevê a Sanção final (“provar meu valor”; “me tornar advogado para defender minha mãe”, reconquistar o amor do pai etc.);
- *Oponentes*- O sujeito vai enfrentar obstáculos e lutar contra Oponentes, pessoas ou circunstâncias desfavoráveis;
- *Adjuvantes* - Com o apoio de Adjuvantes, pessoas ou circunstâncias favoráveis (familiares; professores; pastor; patroa etc.);
- *Competência* - Tudo aquilo que o sujeito aprende para conquistar o objeto;
- *Performance* - Como o sujeito supera os obstáculos e adversidades da vida. Em que pontos se tornou resiliente. Passar da aprendizagem mecânica para a significativa. Conseguir atribuir sentido e valor ao saber matemático;
- *Sanção* - A narrativa será concluída quando o sujeito recebe a Sanção prevista (diploma, ser professor, ser professor de Matemática, etc.)

Actantes segundo Greimas (2012) apud Xypas e Cavalcanti (2020).

Conscientes da riqueza de tais *actantes* para análise de obras literárias, eles foram adaptados seguindo o modelo de Xypas e Cavalcanti (2020) e que agora serão utilizados para analisar as narrativas de professores de origem popular que tiveram uma *aprendizagem significativa* e que conseguiram atribuir *sentido* e *valor* ao saber matemático. A seguir está posto um panorama da amostra dos participantes:

¹¹ Designa *actante* aquele que realiza ou que sofre o ato numa narrativa.

Quadro 3.0 - Amostra dos participantes da Pesquisa

1. **Socorro** - Professora com 23 anos de experiência, ensinou 11 anos na Educação Básica e 12 anos atuou como coordenadora pedagógica. Escolaridade dos pais: pai cursou até a 4ª série (atual 5º ano) do Ensino Fundamental e mãe cursou até a 4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental. Estudou a Educação Básica em escolas da Rede Pública e hoje é mestranda do programa de pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco e professora concursada da educação básica.
2. **Inês** – Professora concursada em dois vínculos. Seus pais são agricultores, aos treze anos teve que sair de casa para em condições sociais melhores e então, foi morar com as tias e as primas que lhes incentivaram ser professora de Matemática.

Fonte: A autora (2021).

Resultados e discussões (narrativas)**A narrativa de Socorro*****O cenário***

Socorro é a nona de uma família de 11 filhos (tendo dois falecidos precocemente). É filha de pai pedreiro, semianalfabeto, e mãe parteira, a qual estudou apenas até a 4ª série do Ensino Fundamental Anos Iniciais (hoje 5º ano). Com isso, possuíam pouco *capital cultural*, insuficientes para instruir seus filhos a terem condições melhores de vida. Além do mais, a família passava por dificuldades financeiras, de modo que isso repercutia em uma alimentação precária.

Seu pai precisou sair de casa e deixar a família para viajar a São Paulo, em busca de trabalho. Enquanto isso, a mãe de Socorro desdobra-se em uma exaustiva jornada de trabalho, intercalada entre plantões em hospitais e trabalho com seus filhos (homens) em uma construtora de fogões de cimento. As meninas eram incumbidas das tarefas domésticas, essas tarefas, contudo, não eram exigidas a Socorro, já que ela alegava ter deveres escolares a serem cumpridos. Segundo ela, essa dispensa oferecida por sua mãe, convencia-lhe de que “o estudo era o mais importante”.

Os primeiros adjuvantes

Os pais de Socorro não acompanhavam, diariamente, como estavam os estudos escolares. Porém, cobravam que se comportassem e exigiam que agissem com honestidade, obediência, respeito aos mais velhos e professores, e que também fossem bem educados. Esses elementos, confirmam a presença de um *habitus* condizente com a educação estimada pela escola, além dos pais de Socorro, atribuíam *valor* a escola.

A educação escolar não era a única cobrada, a participação nos rituais religiosos também era imprescindível. O desejo por ser professora adveio, por um lado, pela admiração que Socorro sentia ao ver sua mãe realizar as leituras na celebração das Missas e por outro, pela admiração que tinha

de sua tia que era professora e reconhecida como uma pessoa autônoma, inteligente e de vida promissora. A exemplo dessas mulheres, Socorro desejava crescer e ser uma mulher forte como elas. O desabrochar pela leitura foi incentivado pela catequista da Igreja, que lhe favoreceu ter desenvoltura para que antes dos nove anos de idade já lesse em público. A presença do Outro foi imprescindível para que Socorro começasse a notar seu potencial. Foram, portanto, a sua Mãe, Tia professora e Catequista, as suas primeiras Tutoras de Resiliência e *adjuvantes*.

Os professores e suas contribuições na vida de Socorro

O ensino fundamental de Socorro é marcado pela presença de professores que motivavam e incentivavam a vencer o medo e a timidez de interagir com os outros, nesse período a sua *mobilização* pelo saber é considerada fraca. Como era muito tímida e vendo que desenvolvia a leitura eloquentemente, os professores sempre lhe solicitavam que a fizesse em voz alta. O que fazia com que Socorro se sentisse capaz e útil no ambiente escolar.

A participante da pesquisa destaca que muitos professores foram importantes no seu percurso escolar, a exemplo cita alguns educadores de Matemática da 5^a a 8^a séries (6^o ao 9^o ano do Ensino Fundamental Anos Finais), Lédio e Luciene. Segundo ela, esses professores propunham uma aprendizagem significativa e

a partir de então, a matemática não era algo mais para se decorar, mas para se compreender. Com esses professores me encantei até pela complexidade de alguns conteúdos matemáticos e a extensão das suas respostas. Lembro quando para resolvermos uma equação do 2^o grau utilizávamos uma folha completa do caderno, o que no final me deixava muito confiante e orgulhosa. Isso me fazia sentir que eu podia, que eu era boa naquela matéria, haja vista que muitos estudantes tinham dificuldades e era a matéria tida por todos como difícil. Não recordo de conversas, ou alguma palavra desses professores, mas a leveza no relacionamento com os alunos, condução das aulas e explicações ficaram marcados em mim (SOCORRO, 2021).

Como o sonho de Socorro desde de criança era ser professora, ela cursou o magistério¹². No curso, também conheceu alguns professores que lhes exigia, inspiravam-lhe e ajudavam-lhe a encontrar *sentido* e *valor* no prender escolar. A exemplo, cita a professora Luísa (exigente, dedicada e responsável) e Selma, ao descrever o perfil dessa professora descreve-a como

bela, alegre, leve, simpática, dinâmica e exigente, que também direcionou de forma diversificada e inovadora os trabalhos que me ajudaram no processo de

¹² Curso posterior ao Ensino Fundamental Anos Finais, que habilita o inscrito ao exercício de professor no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

desinibição. Apesar do medo e nervosismo, me aventurava a vencer aquele obstáculo. A cada trabalho apresentando e reação positiva das professoras eu ia ficando mais confiante (SOCORRO, 2021).

A promoção social e a realização de um sonho

Ainda no curso de magistério, Socorro foi aprovada em um concurso para professora do município. E, posteriormente, se inscreveu no vestibular para licenciatura ficando em dúvida sobre qual opção se inscrever (Português ou Matemática). Na dúvida entre qual área escolher, “optei pela segunda devido boas lembranças dos meus professores e o encantamento pelos cálculos que ocupavam uma folha inteira do meu caderno” (SOCORRO, 2021).

Com o passar dos anos, ao mesmo tempo em que cursava o último período na faculdade, Socorro foi convidada para exercer a função de coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal de Educação, acompanhando e formando professores. Proposta essa que abraçou com muito medo, mas que por se permitir ao desafio venceu os obstáculos e exerceu um trabalho de liderança excelente.

Após quatro anos de muitos estudos e dedicação, Socorro conclui o curso de Matemática, sendo uma das dez sobreviventes em um total de 60 graduandos que estavam matriculados no primeiro período da faculdade. A respeito de seus professores ela ainda fala com eloquência:

Hoje percebo o quanto os meus professores foram essenciais no meu processo de resiliência por ocuparem para mim uma posição de autoridade e demonstrarem com um olhar, sorriso ou mesmo ao me delegarem atribuições que me faziam crer que eu tinha potencial e que eles acreditavam que eu era capaz, o que elevava a minha autoestima, autoconfiança, autonomia e perseverança e cada vez mais me despertar o desejo de aprender (SOCORRO, 2021).

A relação de proximidade e o sentimento de afetividade, que tinha com os professores, propicia a Socorro ser resiliente e avançar nos níveis de *mobilização* da Relação ao Saber. E ao recordar da aluna tímida e retraída que era, reconhece o quanto seus professores foram importantes no seu processo de *mobilização*. Enquanto professora, Socorro se torna uma Tutora de Resiliência, fato esse registrado na fala:

Passei a acolher com mais humildade as dificuldades dos meus estudantes e ter mais desejo de que eles evoluíssem. Hoje me encho de orgulho ao encontrar os meus ex-alunos, os que também se tornaram professores de matemática, ou os que são graduados na área de exata ou atuando em outras áreas (SOCORRO, 2021).

A narrativa de Inês

O cenário e os primeiros anos escolares

Filha de pais semianalfabetos, Inês é componente de uma família de dez irmãos. Juntos, moravam em uma casinha do campo que mal cabia os doze componentes. A menina desde pequena sentia vontade de estudar na escola, mas era impedida por não ter a idade adequada, fato esse que destacamos em sua narrativa:

Reconheço que na minha infância, já sentia uma vontade imensa de aprender sobre tudo o que me aparecia, não sei como explicar isso, meu pai não sabia ler nem escrever, assim como a minha mãe, mas achava bonito nos ver indo pra escola, ele ia à escola e fazia a matrícula, mas não entendia nada sobre a que série a gente pertencia ou estudava, a escola só aceitava alunos a partir dos sete anos, os alunos iniciavam seus estudos na primeira série aos sete anos de idade. Lembro-me que mesmo antes dos sete anos de idade tinha muita vontade de ir para a escola, mas não era aceita, só a partir dos setes anos de idade que se podia estudar (INÊS, 2021).

Nesse fato, Inês ainda não é aula matriculada, mas já observa a dinâmica que os seus pais tinham para com seus irmãos. Como observamos pela descrição, eles não compreendem qual é o *sentido* da escola, mas atribuem *valor* aos saberes ensinados e, por isso, matriculam seus filhos e incentiva-os a estudar.

Ao iniciar seus anos escolares, Inês recorda das horas que caminhava pela manhã até chegar na escola. Na época, não havia transporte escolar ou merenda. Mas, apesar de tudo, relata que:

existia um desejo enorme de aprender a ler e a escrever, então tudo o que eu via tentava decifrar, lembro-me que meu pai falava sempre que queria que eu fosse uma professora, por outro lado minha mãe sempre ressaltava que queria que quando crescesse, casasse e tomasse de conta da minha casa, dessa forma, me ensinando todos os afazeres de casa (INÊS, 2021).

O apartamento da casa materna

À medida que os filhos iam crescendo, eram incentivados a procurar emprego e dessa forma viajavam a São Paulo em busca de melhores condições de vida. Era uma despedida dolorosa, mas que carregava consigo a esperança de dias melhores. “Me deparei, muitas vezes, com a minha mãe chorando porque não tinha o que dá para a gente comer durante o dia, essa despedida de casa, pelos meus irmãos era por obrigação” (INÊS, 2021).

Tal como seus irmãos, aos 13 anos de idade, Inês também foi incentivada a sair de casa, mas ao despedisse por telefone de suas duas primas e tia, o seu destino foi reconduzido através de uma proposta de ir morar com elas no Recife. Essa mudança de vida é detalhada por Inês nas seguintes linhas:

A partir desse momento comecei a estudar bastante, pois como minhas primas eram professoras me incentivavam e determinavam horas de estudo, diziam sempre que para ser alguém na vida eu precisava me dedicar aos estudos, e assim fui seguindo. Contudo, fiquei morando com elas cuidando da minha tia que era idosa, cuidando dos afazeres domésticos e também estudando. Morei em Recife com elas até os meus dezesseis anos de idade, concluí o ensino fundamental lá em Recife (INÊS, 2021).

Inês ainda relata que, por suas primas serem professoras, elas também queriam que ela seguisse essa profissão. Ao vê-las diariamente preparando suas aulas, Inês foi gostando da ideia e se matriculou no curso de Magistério. Durante o curso, realizou estágios que lhe confirmavam a sua pertença ao professorado.

Suas primas determinavam a Inês horas diárias de estudo e falavam dos seus desejos para que ela fosse professora de Matemática, por considerar que eram mais respeitados e valorizados com relação aos demais. A partir do desejo de suas primas, Inês apesar de não se sentir uma boa aluna em Matemática, começou a tomar gosto pela ideia de suas primas. “Assim, segui estudando, ajudando em casa e já sonhando em passar num concurso público, pois o meu sonho, além de ser professora, era também passar num concurso público e ser independente financeiramente (INÊS, 2021).

Ao concluir o magistério, Inês fez vestibular para cursar Matemática, e foi aprovada. Ela esforçava-se para estudar pois não queria decepcionar sua tia e primas, as quais lhe monitoravam a todo instante e procuravam saber sobre suas notas na faculdade. Diante disso, foram as primas e a tia de Inês que lhe ajudaram a atribuir *sentido* e *valor* ao Saber. Com relação a faculdade, ela relata sua experiência:

No primeiro ano foi muito difícil, achei que não ia conseguir prosseguir no curso, tive muita dificuldade em aprender, como não tive um ensino médio de qualidade, comecei a ter muita dificuldade no ensino superior, lembro-me que o meu professor de matemática do ensino médio deixava muito a desejar, a sua relação com o saber matemático era limitada, e os alunos terminavam sendo prejudicados. À medida que me esforçava ia melhorando em relação a construção do conhecimento, mantinha uma rotina de estudos para conseguir boas notas (INÊS, 2021).

Ainda na faculdade, Inês apresentava o perfil de alunos do nível 2 os “muito bem-sucedidos na escola”, em que a conquista da boa nota é uma constante a ser alcançada. Contudo, consegue ter uma aprendizagem significativa no sentido de Ausubel (1963).

À proporção que ia estudando na universidade, Inês se dedica também a realização de concursos, até que conseguisse se efetivar em dois empregos. Hoje, ela se sente realizada por conseguir realizar seu sonho de ser, financeiramente, independente e ainda ser aluna de um programa de pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco.

Discussão e considerações finais

A partir das *narrativas autorreflexivas actanciais* apresentadas por Socorro e Inês é possível identificar elementos comuns as histórias de vida de professores de Matemática de origem popular, que será evidenciado nas linhas subsequentes. A seguir, há um quadro com a reorganização das narrativas dos participantes de pesquisa segundo as figuras narrativas propostas por Greimas (2012):

Quadro 4.0 - Figuras Narrativas dos Participantes

| <i>Actantes</i> | Socorro | Inês |
|-----------------------------|--|--|
| Destinador | Mãe, tia, catequista, professores e Socorro. | Pais, tia e primas professoras |
| Sujeito/destinatário | Socorro | Inês |
| Objeto desejado | Melhoria da condição financeira da família. | Ter uma vida financeiramente independente. |
| Contrato | Se tornar professora. | Ser professora e passar num concurso. |
| Oponentes | Pobreza, timidez, baixa autoestima e medo. | Pobreza, sair de casa muito jovem. |
| Adjuvantes | Mãe, catequista, tia, professores. | Pais, tia, primas professoras. |
| Competência | Acreditar no próprio potencial e agir socialmente. | Ser professora. |
| Performance | Ser competente no que faz, vencer o medo, ser persistente e elevar a autoestima. | Ser professora de Matemática. |
| Sanção | Professora efetiva e conclusão da graduação. | Ser professora graduada e concursada. |

Fonte: A autora (2021).

Cada história de vida carrega em si, sua singularidade e unicidade, conforme afirma Charlot e Bautier (1993). Contudo, nas narrativas trazidas nessa pesquisa, tem-se ao lado de suas

singularidades, as suas regularidades. Trata-se de histórias de vidas marcadas pelos êxitos imprevisíveis de professores de origem popular que obtiveram êxito pelos estudos vencendo as dificuldades de uma infância sofrida e muitas vezes cruel.

Nas narrativas, foi visto que os participantes se tornaram resilientes pelo desejo de uma vida melhor, que poderia não ter sido possível, se ao lado do próprio desejo de vencer na vida, não tivessem o incentivo de seus pais, tia, avó, primas e professores.

Das regularidades encontradas nas narrativas, nota-se que as participantes da pesquisa são filhas de pais com pouco *capital cultural* e que ao mesmo tempo, dispunham de *habitus* condizentes com os comportamentos estimados pela escola. Além do mais, ambas as participantes contaram com a presença de alguém que tinham um *capital cultural* elevado para lhes instigar a *mobilização* pelo Saber. Tomando como exemplo a trajetória de Socorro, observa-se que ela contou com professores de Matemática que lhe ajudaram. Contudo, embora Inês não tivesse um professor específico que lhe inspirasse em sua formação, ela contou com o exemplo e incentivo de suas primas que também eram professoras.

Pelas histórias analisadas, constata-se que os pais têm uma contribuição importante na *mobilização* pelo saber de seus filhos, e que podem, a priori, atribuir *sentido* e *valor* a escola ou ao saber escolar, mas esse apoio cessa quando o aluno se depara com conteúdos mais específicos dos saberes ensinados, como os algébricos, por exemplo. Nesse caso, compreende-se que o *sentido* e o *valor* necessários para desencadear o *desejo* e conseqüentemente a *mobilização* pelo saber matemático específico, devem ser apontados por professores, através de uma *aprendizagem significativa*, no sentido de Ausubel (1963), que permita ao aluno uma aproximação tanto do conteúdo quanto da figura do professor.

Nessa perspectiva, vale destacar que a aprendizagem é um processo construtivo e que não ocorrerá sem ajuda do outro. “É o sujeito que aprende (ninguém pode fazê-lo em seu lugar), mas ele só pode aprender pela mediação do outro (frente a frente ou indiretamente) e participando de uma atividade” (CHARLOT, 2005, p. 45). Esse outro, que ajuda que aponta o *valor* e o *sentido* do saber, é o caracterizado como adjuvante no sentido de Greimas (2012) ou Tutor de Resiliência no sentido de Boris Cyrulnik (2004).

Como respostas a pergunta norteadora desse estudo, constatou-se que os pais dos participantes da pesquisa contribuíram para que seus filhos obtivessem êxito incentivando-os a irem à escola e apontando que estudar seria o melhor caminho para que eles se tornassem “alguém na vida” ou para que pudessem alcançar independência financeira.

Ademais, os professores citados pelos participantes contribuíram mostrando o *sentido* e o *valor* dos conteúdos apresentados elevando o nível de *mobilização* de seus alunos e lhes propondo uma aprendizagem significativa. Dessa forma, tinham como pontos em comum: Exigência, Motivação, Presença, Exemplo, Diálogo, entre outras. Essas características foram de fundamental importância para encorajar os seus alunos, pois à medida que se viam apoiados encontravam forças para alcançar êxito. Por fim, esse estudo destaca ainda a importância de se promover formações que visem conscientizar os professores a respeito do papel que desempenham na formação do mundo interior de seus alunos e do quanto são importantes no processo de Resiliência dos mesmos.

Referências

AUSUBEL, David P. (2000). **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view.** Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 212 p.

AUSUBEL, David P. (1963). **The psychology of meaningful verbal learning.** New York: Grune and Stratton. 685 p.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. **Professores entre o prazer e o sofrimento (Os).** Edicoes Loyola, 2005.

BERGIER, Bertrand; XYPAS Constantin. **Por uma sociologia do improvável:** Percursos atípicos e sucessos inesperáveis na escola francesa. Revista Educação em Questão, v. 47, n. 33, set./dez. 2013, p. 36-58.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora:** as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução de Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). Pierre Bourdieu, escritos de educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas.** Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas:** Sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1964). **Os herdeiros:** Os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1970). **A reprodução:** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Editora Vozes, 2008, 2014.

CONDORELLI, Antonino; GUIMARÃES, Clarice Ferreira; DE AZEVEDO, Cláudia Regina da Silva. **O papel do educador como tutor de resiliência à luz das ideias de Boris Cyrulnik**. *Revista Polyphonia*, v. 21, n. 1, 2010.

CHARLOT, Bernard; BAUTIER, Elisabeth. **Relação com a escola, relação com o saber e ensino da Matemática**. *Rev. Repères*, nº10, janeiro de 1993.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia**. *Cadernos de pesquisa*, n. 97, p. 47-63, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Relação Com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**. Editora: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **A Relação com o Saber nos meios populares: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. CIIE/ Livpsic, 2009.

CYRULNIK, B.; CABRAL, S. Resiliência: ações pela reinstauração de um futuro. **COIMBRA, RM; MORAIS, NA A resiliência em questão: perspectivas teóricas, pesquisa e intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

CYRULNIK, Boris. **Os patinhos feios**. São Paulo: Martins Fontes: 2004.

CYRULNIK, Boris. **O murmúrio dos fantasmas**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CYRULNIK, B.; CABRAL, S. **Resiliência: como tirar leite de pedra**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

SOUZA, Josivânia Nair; XYPAS, Constantin. **A luta pelo saber da menina feirante que se tornou professora de matemática**. *Anais do Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"*, v. 14, n. 7, p. e14200729-e14200729, 2020.

SOUZA, Josivânia Nair; XYPAS, Constantin. **A menina feirante que se tornou professora de matemática: O processo de resiliência como elemento da construção da relação ao saber do aluno de origem popular**. *In: XYPAS, Constantin; CAVALCANTI, José Dilson Beserra (orgs.). Narrativas Autorreflexivas Actanciais de Professores de Origem Popular*. Curitiba: Editora CRV, 2022.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GREIMAS, Algirdas J. **Sémantique structurale**. Paris: PUF, 2007[1986].

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Editora Complexo, 2012.

MOREIRA, Marco António. **Aprendizagem significativa crítica (critical meaningful learning)**. *Teoria da Aprendizagem Significativa*, v. 47, 2000.

PALUDO, Simone dos Santos; KOLLER, Sílvia Helena. **Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 17, n. 36, p. 9-20, 2007.

PELIZZARI, Adriana et al. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel**. revista PEC, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

PRAIA, João Félix. **Aprendizagem significativa em D. Ausubel**: contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino. Teoria da aprendizagem significativa. Peniche, Portugal, p. 121-134, 2000.

RODRIGUES, Soraia; CHALHUB, Anderson. **Amor com dependência: um olhar sobre a Teoria do Apego. Material disponível em** < [www. psicologia. com. pt/artigos/textos/TL0177. pdf](http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0177.pdf)> Acesso em 01 de dezembro de 2020, v. 5, 2009.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; DE ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier. Resiliência e educação. **Revista Educação em Questão**, v. 35, n. 21, 2009.

SOUZA, Josivânia Nair; XYPAS, Constantin. **A luta pelo saber da menina feirante que se tornou professora de matemática**. Anais do Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", v. 14, n. 7, p. e14200729-e14200729, 2020.

SOUZA, Josivânia Nair; XYPAS, Constantin. **A menina feirante que se tornou professora de matemática**: O processo de resiliência como elemento da construção da relação ao saber do aluno de origem popular. *In*: XYPAS, Constantin; CAVALCANTI, José Dilson Beserra (orgs.). Mobilização pelo saber, êxito escolar e resiliência: Como filhos de semiletrados se tornaram professores de Matemática, Química e Letras. Curitiba: Editora CRV.

TAVARES, Romero. **Aprendizagem significativa**. Revista conceitos, v. 10, n. 55, p. 55-60, 2004.

TUTOR. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/tutores/>>. Acesso em: 04/06/2021.

VALLE, Ione Ribeiro. **O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu**. Revista Diálogo Educacional, v. 13, n. 38, p. 411-437, 2013.

VILLAÇA, Hilda. **Narrativa e Resiliência em Documentário**. DOC On-line: Revista Digital de Cinema Documentário, n. 6, p. 217-220, 2009.

YUNES, Maria Angela Mattar. **Psicologia positiva e resiliência**: o foco no indivíduo e na família. Psicologia em estudo, v. 8, n. SPE, p. 75-84, 2003.

XYPAS, Constantin. **Condições sociológicas do êxito escolar de alunos de origem popular**. Crítica Educativa. Sorocaba/SP, v. 3, n. 1, jan./jun.2017, p. 5-18.

XYPAS, Constantin; CAVALCANTI, José Dilson Beserra (orgs.). **Da luta pelo saber a construção do êxito escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2020.

XYPAS, Constantin; CAVALCANTI, José Dilson Beserra. **Relação ao saber, êxito escolar e ascensão social**: articulações e recontextualizações teóricas e metodológicas. *In*: XYPAS, Constantin; CAVALCANTI, José Dilson Beserra (orgs.). Da luta pelo saber a construção do êxito escolar. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 31-48.

XYPAS, Contantin; XYPAS, Rosiane. **A promoção pelos estudos de pessoas de origem popular: explicações teóricas de dez percursos exitosos.** *In:* XYPAS, Constantin; CAVALCANTI, José Dilson Beserra (orgs.). Da luta pelo saber a construção do êxito escolar. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 59-73.

XYPAS, Contantin; CAVALCANTI, José Dilson Beserra (orgs.). **Narrativas autorreflexivas actanciais de professores de origem popular.** Curitiba: Editora CRV, 2022.

XYPAS, Contantin; SAMPAIO, Maria. **Como alunos com histórico de fracasso no ensino médio conseguem vencer na Universidade.** *In:* XYPAS, Constantin; CAVALCANTI, José Dilson Beserra (orgs.). Da luta pelo saber a construção do êxito escolar. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 95-107.

Recebido em: junho/2022.

Aprovado em: novembro/2022.