

# QUANDO O MESTRE TODO SE TORNA O MESTRE DESPOSSUÍDO: O caso do professor Raul.

When the entire master becomes the dispossessed master:  
The case of the teacher Raul.

*Ariane Milani Lopes/ Elisabeth Barolli*

Faculdade de Educação – UNICAMP

*ariane.milani@gmail.com/ ebarolli@unicamp.br*

## Resumo

Quais saberes e discursos um docente precisa mobilizar para criar condições efetivas de aprendizagem? Pensando nesta questão que emergiu de um estudo de caso, trazemos no escopo deste trabalho alguns elementos que problematizam a relação do professor com seus saberes. Raul é nosso sujeito, um professor com características bastante peculiares. Possui conhecimento apurado do conteúdo da disciplina – Física, é comprometido com o ofício do magistério e está em busca constante por melhorar sua prática. Seu trabalho não termina na sala de aula; em casa prepara experimentos que fará em sala. Mas se olharmos para a gestão da classe, o cenário não parece condizente. Como entender essa situação? De que forma podemos ampliar nosso conhecimento a respeito do ensino de professores nessa disciplina? Entendemos que a situação passa pelo sujeito professor e pelas relações que ele estabelece com seu conhecimento, com seus alunos, com a escola e consigo mesmo.

**Palavras-chave:** discursos inconscientes do professor, psicanálise e educação, ensino de física, relação professor-conhecimento, formação de professores.

## Abstract

What knowledges and speeches one teacher must mobilize to create effective conditions of learning? Thinking about this question that has emerged from a case study in this work we bring some elements that question the involvement of teachers with their knowledge. Raul is our subject, a teacher with very peculiar characteristics. Has accurate knowledge of the contents of the discipline - physics, he is committed to the craft of teaching and is constantly seeking to improve his practice. His work does not end in the classroom, at home he prepares the experiment that will do in class. But if you look at the classroom management, the scenario does not seem consistent. How to understand this situation? How can we expand our knowledge about teacher education in this subject? We understand that the situation involves the teacher and the relationships he establishes with his knowledge, with his students, with the school and with himself.

**Palavras-chave:** speech teacher unconscious, psychoanalysis and education, physics education, teacher-knowledge, teacher training

## O ofício de ensinar e seus saberes

Platão definiu o conhecimento como crença verdadeira e justificada, enquanto que para Aristóteles o conhecimento teria três vertentes: científica, prática e técnica.

João Pedro da Ponte (1992) diz que conhecimento, de modo mais amplo, poderia ser expresso em quatro categorias:

- I. **conhecimento descritivo** (envolvendo conceitos e imagens)
- I. **conhecimento preposicional ou argumentativo** (envolvendo cadeias de raciocínios)
- II. **conhecimento ativo e processual** (envolvendo o saber fazer, as regras de ação)
- III. **conhecimento de controle** (envolvendo a metacognição e a reflexão)

Tanto no campo epistêmico, quanto no didático há uma grande diversidade de teorias do conhecimento. No campo da didática, propriamente, diversos pesquisadores investem na explicitação de conhecimentos ou saberes docentes que os professores mobilizariam no processo de ensinar. Embora existam diferenças entre os pesquisadores, todos são unânimes quanto a pelo menos dois tipos de conhecimentos que sustentam o trabalho docente: *o do conteúdo*, seja ele próprio da disciplina ensinada ou não, e *o da gestão da sala de aula*.

No modelo de Elbaz (1983), que trabalha sob uma perspectiva geral e não disciplinar, as categorias de conhecimentos docentes seriam: *Conhecimento do conteúdo*, *Conhecimento do desenvolvimento do currículo*, *Conhecimento do processo de ensino/aprendizagem*, *Conhecimento de si*, *Conhecimento do meio*. No modelo de Shulman (1987), já no campo das disciplinas, os conhecimentos docentes são assim caracterizados: *Conhecimento do conteúdo*, *Conhecimento curricular* (referente ao conhecimento do professor para selecionar e organizar os programas, bem como os meios que dispõe para isso), *Conhecimento pedagógico geral* (que são os princípios ou estratégias de gestão e organização de classe), *Conhecimento pedagógico do conteúdo* (que é um “amálgama” ou combinação especial entre conteúdo e pedagogia, típico do professor), *Conhecimento dos alunos e de suas características*, *Conhecimento dos contextos educacionais* (ambiente de trabalho, região e características culturais da comunidade), *Conhecimento dos fins educacionais* (valores sociais, propósitos e bases filosóficas e históricas).

Outros autores, todavia, preferem falar em saberes docentes ao invés de conhecimentos, como é o caso dos trabalhos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Gauthier et al (1998), onde o saber da experiência é bastante destacado. Enquanto para Tardif, Lessard e Lahaye (1991) os saberes docentes seriam: *Saberes da formação profissional*, *Saberes das disciplinas*, *Saberes curriculares* e *Saberes da experiência*; para Gauthier et al (1998), por exemplo, ao invés de *Saberes da formação profissional*, aparecem *os Saberes das Ciências da Educação*, *da tradição pedagógica* e *da ação pedagógica*.

Num esforço para sistematizar a natureza desses diferentes tipos de saberes, Guimarães (1996) considera que a produção acadêmica nessa área está orientada por dois pressupostos essenciais: o primeiro é que o conhecimento/saber é pessoal e dinâmico, estando em constante desenvolvimento; o segundo é que ele é de natureza situada, contextual.

Sem dúvida já existe um considerável volume de produções que buscam caracterizar e classificar os saberes/conhecimentos constitutivos da prática do magistério e que podem nos levar a supor que o domínio desse conjunto de saberes capacitaria o professor a desenvolver sua prática com êxito. Porém, caberia chamar a atenção para o fato de que as pesquisas sobre saberes docentes não têm se questionado sobre a maneira pela qual esses saberes ou competências são mobilizados pelos sujeitos. Certamente, caracterizar os saberes próprios do ofício de ensinar se constitui num grande avanço em termos da configuração de uma profissão que vem sendo cada vez mais desvalorizada pela sociedade. Mas, a posse desses saberes não parece ser condição suficiente para que o professor conduza seu ensino de forma articulada com a aprendizagem dos estudantes. Nossa intenção neste trabalho é justamente a de

problematizar, por meio de um estudo de caso, as relações que um professor de Física de uma rede pública de ensino estabelece com alguns desses saberes e trazer novos elementos que configuram a difícil tarefa de ensinar e, ao mesmo tempo, criar condições para a aprendizagem.

## Procedimentos do estudo

O presente trabalho é parte da dissertação de mestrado de uma das autoras, sendo configurado como uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Insere-se entre as pesquisas desenvolvidas na área de formação de professores e focaliza um professor de Física, aqui denominado Raul, que há três anos vem se dedicando exclusivamente ao ofício de ensinar na rede pública estadual. O estudo de caso assim se configura por pesquisar circunstâncias cujas características são peculiares e ao mesmo tempo possibilitadoras de relevantes reflexões acerca do campo onde se insere.

Raul é um professor formado pela Unicamp bastante dedicado com a profissão. Foi colega de uma das autoras deste trabalho durante a graduação e mostrou-se muito disponível para contribuir com nossa pesquisa, até porque parece ter considerado que era uma oportunidade de poder contar com uma interlocução para discutir sua prática. Em nossas conversas, tanto durante as entrevistas, quanto nos momentos de maior informalidade, foi possível perceber o quanto esse professor é implicado com o planejamento de seu ensino e, ao mesmo tempo, consciente da escolha profissional que fez. Foi pensando no que sustenta o professor no investimento e (re)elaboração de sua prática que ele foi escolhido como sujeito desta pesquisa.

Desde muito novo o professor Raul nutria o desejo de estudar as estrelas. Ele conta que morava numa cidade bastante urbanizada e que não tivera se dado conta de que existia o céu. Ao caminhar com os pais durante a noite numa cidade do interior paulista, procurando uma nova morada, ergueu a cabeça e viu algo novo.

*Eu vi as estrelas. Eu não conseguia mais abaixar a cabeça. Aí eu falei, quando eu crescer eu quero ser astronauta. Aí o tempo foi passando, foi passando, aí as minhas expectativas começaram a descer um pouquinho. Eu não queria mais ser astronauta, eu disse que queria ser astrônomo. Daí os anos se passaram e quando eu tava com 17 [anos], era época de vestibular, começou a questão: Aonde é que eu vou fazer faculdade? Aonde é que tem um curso de astronomia?(...)Aí eu fui [pra Unicamp], porque eu justamente me interessava por saber como uma estrela funciona e não ficar vendo os nomes de todas as estrelas que tem no céu. Seria uma coisa mais chata(...) Aí, pensei, vou fazer astrofísica.*

*(...)Foi um ano e meio de preparação pra poder...pra escrever o projeto [de iniciação científica]. Chegou na hora de escrever o projeto e eu não tinha ideia... (Professor Raul - Excerto da entrevista)*

Surgiu-lhe a ideia de escrever alguma coisa para que alguém que estivesse na mesma situação que ele não tivesse que passar pelas mesmas dificuldades, uma vez que só havia textos de astrofísica em nível básico de divulgação e em nível avançado de pesquisa, não havendo textos apropriados para um início de estudo em nível de graduação. Além disso, o grupo de pesquisa do qual passou a fazer parte tinha uma prática constante de apresentação de trabalhos sobre neutrinos entre os membros do grupo: estudantes de graduação, mestrandos, doutorandos e professores pesquisadores.

*E, então, tinha o viés didático do meu projeto e tinha essa questão didática de tentar explicar uma coisa (...) pra alguém que não sabia uma coisa que você também sabia mais ou menos. Durante a iniciação científica eu me apaixonei pela ideia de fazer alguém entender alguma coisa. Quando eu entrei pra graduação o meu barato era entender as coisas, aí conforme foi passando o tempo, principalmente graças a essa iniciação*

*científica, eu ganhei um novo barato mais forte ainda..(risos)..fazer uma pessoa entender alguma coisa. (Professor Raul - Excerto da entrevista)*

Decidiu que seria professor. Começou então a cursar como eletivas as disciplinas da licenciatura, terminando o curso logo em seguida ao término do bacharelado. Neste mesmo ano prestou concurso para professor do Estado de São Paulo e foi aprovado.

No ano de 2010 acompanhamos várias aulas desse professor (foram vinte ao todo), em diferentes classes e séries do Ensino Médio. Estas aulas foram áudio gravadas e posteriormente transcritas. Com base nessas observações, bem como num conjunto de dimensões que definimos a partir dos saberes que a literatura aponta como necessários à prática do magistério, elaboramos um roteiro para realizar com o professor uma entrevista semi-estruturada. Com este roteiro procuramos esclarecer vários aspectos da maneira pela qual o professor vinha conduzindo seu ensino em termos das relações por ele estabelecidas com o conhecimento científico e pedagógico, com os alunos; com a instituição e seus pares; com suas metas de aprendizagem e com seu sistema de crenças de auto-eficácia. A entrevista foi realizada no final do ano, tendo a duração de cerca de 3 horas, sendo integralmente transcrita. Neste trabalho, em especial, destacaremos sua relação com o conhecimento científico e com seu ensino, bem como com a dinâmica de sala de aula com a qual vinha exercendo seu ofício. Para tanto, utilizamos como fonte de dados as transcrições das gravações de aula e da entrevista e, ainda, os relatos de observação da pesquisadora.

## **O professor, sua relação com o conhecimento e com seu ensino**

O professor Raul nutre um sentimento de encanto pela Ciência e pelo conhecimento em si. Fala com entusiasmo sobre o conhecimento científico e como ele desperta o interesse e a curiosidade para o aprender.

*Talvez a gente (...) tenha que voltar no menino de sete anos que olhou pro céu e o céu tava limpo e ele viu as estrelas. **Caramba! Ciência é uma coisa que começou motivada pela fascinação das pessoas por uma coisa que elas viram e não entenderam de primeiro.** Pena que você não viu quando eu fui mostrar o motor elétrico pro terceiro ano; todas as vezes que eu vou lá e mostro é a mesma coisa: **Eles ficam abismados com aquilo;** e como você pega uma pilha, pega uns cliques, um fio e junta as coisas, coloca um imã lá e de repente o fio começa a se mexer. **Isso desperta o interesse!** (fala empolgada) (Professor Raul - Excerto da entrevista - grifo nosso)*

Nesse sentido, a Ciência aparece como sendo um ponto de vista privilegiado a respeito do mundo e associada à possibilidade dos sujeitos interagirem de maneira informada com os produtos tecnológicos, o que fica evidente quando contrapõe ciência e religião, por exemplo.

*(...) Se a sua religião te proíbe de estudar **o ponto de vista da ciência a respeito do mundo**, então você não deveria em hipótese alguma se utilizar de nada que é **produto da ciência**, nem celular, nem televisão, nem computador, nem geladeira. "Opa, espera aí professor, assim também não. É muito radical". **Então por que não estudar só um ponto de vista, uma explicação diferente da que você tá acostumado?** (Professor Raul contando para a pesquisadora sobre uma conversa com um aluno - Excerto da entrevista – grifo nosso)*

Ensinar ciências para o Ensino Médio é ensinar um valor cultural, segundo a visão do professor. Um valor cultural no sentido de ser uma necessidade social de convivência coletiva tanto no que se refere à organização da sociedade, quanto à tomada de decisões políticas e até mesmo religiosas.

*(...) as pessoas têm um certo ideal de como elas gostariam de conviver umas com as outras, como elas gostariam que fosse a convivência em sociedade. Pra se conseguir isso é **necessário um certo nível de cultura.** (...) Se você tem uma postura semelhante a fanatismo religioso, mas que não se aplica só em religião - e a maioria das pessoas adota uma postura semelhante ao fanatismo religioso na sua vida pessoal - **isso vai se refletir na***

*convivência da sociedade e vai gerar um tipo de sociedade. Se pelo contrário, a pessoa desenvolve uma postura semelhante a "eu tenho uma determinada crença, mas eu me disponho a escutar a explicação a respeito de alguma coisa que não se baseia nela"... Isso é gerar um outro tipo de sociedade! É isso que eu quero dizer com necessidade cultural; as pessoas querem uma sociedade de um tipo, pra isso elas precisam ter uma certa bagagem de cultura, que passa, não necessariamente, por você entender a lei de conservação de energia, mas que passa por você entender, por exemplo, como que a ciência faz pra chegar numa determinada explicação sobre as coisas. (Professor Raul - Excerto da entrevista– grifo nosso)*

Um valor cultural no sentido de o sujeito conhecer o mundo que vive e saber se relacionar com ele na medida em que também se apropria dos procedimentos da ciência. O professor relaciona, ainda, o capital cultural de uma sociedade com seu nível de conhecimento e situa o conhecimento científico, mais especificamente, como um ponto de vista, uma explicação a qual o ser humano chegou sobre o mundo. Infere-se de seu discurso, que conhecimento é algo desejável para a constituição de uma sociedade que pretende ser diferente.

*(...) como é que você vai saber se vale a pena ou não votar num político que tem uma posição mais radical com relação ao aborto, ou com relação a pesquisas com células tronco? Conhecimento interfere na vida em sociedade, seja ele qual for. E para pessoas, para a sociedade ser do jeito que as pessoas querem, hoje, vai precisar de um nível de cultura que ela não tem... (Professor Raul - Excerto da entrevista– grifo nosso)*

O conhecimento científico aparece com o sentido de compreensão ou entendimento das “coisas do mundo” e o professor questiona com isso o sentido de se ensinar algo descolado do “mundo cotidiano”, alegando que o contexto valoriza “as coisas da ciência” e as torna mais compreensíveis. Inclusive faz escolhas de conteúdos para serem trabalhados na escola se referenciando pelo cotidiano, pois acredita que isso gera sentido, ao contrário de um ensino baseado em fórmulas “conteudistas”, como ele mesmo diz. A adoção das apostilas do Estado de São Paulo pelo professor é justificada pelo fato da proposta se apoiar na exploração do cotidiano para o ensino de Física. Há, pois, para ele, um valor muito grande em associar a criação de condições de aprendizagem à vivência dos alunos.

*Vamos voltar pra concepção de Ensino Médio. Em tese, ele deveria fazer com que o aluno tomasse conhecimento do mundo em que ele vive, certo? (...) A física deveria servir pra que o aluno compreenda melhor o mundo, naquilo que diz respeito a essa disciplina, a essa ciência, por causa disso, o ensino baseado meramente em fórmulas conteudistas, como você vê na maioria dos livros didáticos, que vai discutir o impulso como a consequência de uma força, então você só vai ver isso depois da terceira lei de Newton, depois da conservação de energia, aí você vai ver a conservação da quantidade de movimento, se você chegar lá! Não faz sentido, quando nós vivemos num (...) país em que os acidentes de trânsito já mataram mais em um ano do que a guerra do Vietnã inteira. Faz muito mais sentido você pegar, por exemplo, a situação de uma colisão de dois carros num acidente e se utilizar da lei de conservação de quantidade de movimento, por exemplo, pra entender porque é que, dependendo de como um carro bate no outro, um vai pra um lado, o outro vai pro outro e como que isso vai interferir com quem está lá dentro. Isso ajuda o aluno a entender o mundo em que ele vive. É pegar o conceito puro de qualquer coisa em física, é falar isso pro aluno, mostrar esse conceito pro aluno e depois mostrar a fórmula e depois mandar ele resolver um monte de exercício, ou mesmo de problema de aplicação dessa fórmula? Não necessariamente. Porque faltou esse contexto, e o contexto torna as coisas mais compreensíveis e também dá um valor pra elas. Então, por isso, o meu foco em coisas do cotidiano, começando realmente daquilo que tá mais próximo deles. (Professor Raul - Excerto da entrevista– grifo nosso)*

Para tanto, o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e do raciocínio lógico são seus princípios básicos para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Para ele, um bom professor precisa, além de ter muita paciência, ter clara justamente essa questão sobre a necessidade de desenvolver a autonomia do aluno – por isso diz sempre fazer perguntas para a

sala. É importante que o estudante produza de forma autônoma algo novo para si próprio a partir do que lhe é fornecido. É esse tipo de oportunidade que objetiva oferecer aos alunos.

*(...) tinha uma aluna que começou a prestar muita atenção, começou a se destacar na classe, (...) principalmente quando chegou em acústica, porque ela toca violão. Um belo dia eu estava explicando sobre os intervalos entre uma nota musical e outra, dentro do conteúdo de frequência e aí eu desenhei um teclado de piano e expliquei como funciona o intervalo de tempo entre uma tecla e outra (...) Aí uma semana depois, (...) eu encontrei ela depois da aula e ela me disse que graças à minha aula ela aprendeu a tocar piano, porque ela pegou o conteúdo que eu passei pra ela, pegou aquela lógica e falou: Ah, então o equivalente a tocar tal corda em tal casa no violão deve ser tal tecla no piano. Ela pegou uma música que ela sabia tocar no violão, testou no piano e de acordo com essa lógica saiu. Esse é o tipo de coisa que eu gostaria que acontecesse nas minhas aulas, esse é o tipo de formação que eu gostaria de dar. Ela recebeu um conteúdo que ela viu uma aplicação direta no cotidiano dela e ela conseguiu se apropriar disso e criar uma coisa nova, pelo menos pra ela, não novo pra quem já sabe tocar piano e violão, mas pra ela... isso foi uma coisa que ela chegou sozinha, esse é o meu objetivo, em se tratando de formação em física no ensino médio, é isso que eu gostaria de ..é esse tipo de oportunidade que eu gostaria de oferecer pra eles. [fala muito empolgada] (Professor Raul - Excerto da entrevista- grifo nosso)*

O uso do cotidiano para estabelecer analogias é bastante comum na sua forma de conduzir o ensino. Diz que tenta sempre contextualizar as aulas com o cotidiano dos alunos, aproveitando inclusive das “gracinhas” deles. Afirmou fazer esse tipo de analogia por achar que neste momento todos voltam sua atenção ao que está sendo dito e normalmente acabam compreendendo melhor o conceito devido a essa atenção. Exemplificou alguns casos, como, por exemplo, quando associou a ideia de um casal de namorados e a antiga namorada do rapaz com as interações entre íons e elétrons (Íon negativo = namorada atual, Elétron = namorado, Íon positivo = ex-namorada).

*“A namorada atual agarra o namorado pra que ele não dê bola pra ex-namorada, prendendo-o para que ele não seja atraído. Até que surge outro rapaz (elétron) preso a outro relacionamento, que atrai a namorada atual e ocorre uma reação em cadeia. Uma única destruidora de lares desmonta um conjunto de relacionamentos...” (Professor Raul – Conversa informal)*

Ainda com relação às estratégias de ensino que utiliza, o professor apresenta algumas dinâmicas que foram aprimoradas com a prática e que agora fazem parte do seu programa de ensino, como é o caso da construção do motor elétrico para o ensino do eletromagnetismo; a construção da lata vai e volta para o ensino da conservação da energia mecânica; demonstração com carrinhos de fricção para o ensino da conservação da quantidade de movimento; panela de pressão para o ensino da termodinâmica. Todas estas atividades são propostas e utilizadas com a intenção de chamar a atenção dos alunos, motivá-los e até surpreendê-los, além de tornar os conceitos mais acessíveis e palpáveis aos alunos. Algumas delas constam do material disponibilizado pelo governo do Estado de São Paulo, no entanto, o professor faz outro uso, que não necessariamente aquele proposto. Normalmente inicia o assunto a ser tratado com estas atividades, denotando sua intenção de fomentar a dúvida e o debate.

*(...) Eu peguei, coloquei ela (lata vai e volta) lá e comecei a fazer perguntas pra eles. O que vai acontecer quando eu girar ela, e de repente a lata volta. Eles falam: Como assim? Gerar dúvidas interessantes, dúvidas que pelo menos por um instante é uma tática que consegue despertar o interesse dos alunos. Tem um prazo de validade. Se eu ficar levando o motor elétrico pros alunos de terceiro ano todas as aulas, vai ter uma hora que vai se tornar comum e eles não vão nem olhar mais. Mas pelo menos naquele momento surtiu um efeito e aí é um gancho pra começar uma aula, um período de aulas sobre o motor elétrico. Pelo menos eu comecei, eu começo essa matéria com o pé direito, entende? (Professor Raul - Excerto da entrevista- grifo nosso)*

Podemos perceber que o ensino centrado no cotidiano possui diversas funções para o professor: contextualizar o conteúdo científico abordado; problematizar um fenômeno ou situação; promover um diálogo entre professor e alunos; apresentar os procedimentos da Ciência, seu processo de conhecimento e sua história; modificar o cotidiano dos sujeitos, isto é, transformar a sociedade.

Essas funções parecem coerentes com os objetivos subjacentes do professor, isto é, atuar na promoção da autonomia dos alunos e fazer com que eles se apropriem dos produtos da ciência e da tecnologia e, conseqüentemente, da cultura de sua sociedade.

O professor, além de demonstrar possuir um conhecimento científico apurado, bem como conhecimentos didáticos de diversos conteúdos, demonstra domínio de conhecimentos do campo da didática.

*O que eu faço? Passo uma lista de exercícios, de preferencia grande pra eles resolverem. Ajuda se eu conseguir trazer voluntário pra resolver exercícios desta lista na lousa. Por que? Ao mesmo tempo em que a classe toda vê ali uma explicação de como se faz, ela recebe a mensagem de que "fulaninho" consegue fazer e ele mesmo também. Então é uma coisa que, tanto reforça, quanto é alimentador da auto estima deles, ou se você quiser o termo técnico: **crença de autoeficácia**. Então, tudo bem. Nesse contexto, uma aprendizagem mecânica é necessária, pra fixar, pra estabilizar o conhecimento, fora isso, eu não vejo razão pra utilizar (Professor Raul - Excerto da entrevista- grifo nosso)*

Raul é um professor que demonstra ter uma relação bastante forte com o conhecimento científico; este lhe parece indispensável e encantador. Muitas vezes racionaliza os fatos tentando encontrar uma organização lógica, própria de uma ciência estruturada como a Física, mesmo quando fala de coisas ou situações fora da esfera acadêmica ou escolar.

É possível perceber a relação de encantamento do professor Raul com o conhecimento científico, inclusive pela maneira empolgada com que faz referência à importância do raciocínio lógico, bem como em seu esforço em ir além do que lhe é exigido (a utilização pura e simples do caderno do Estado) ao preparar dispositivos para apresentar aos alunos e realizar estudos pedagógicos. Isto também se revela quando o professor faz a opção por utilizar o caderno do Estado e explica seus motivos baseados na lógica da ciência e, ainda, quando produz analogias relacionadas ao cotidiano dos alunos para explicar conceitos físicos.

Pelo que pudemos observar tanto nas observações de aula, como nas conversas formais e informais que tivemos com o professor, é possível dizer que ele mobiliza no planejamento e condução de seu ensino, diversos dos saberes encontrados na literatura – conhecimento do conteúdo, conhecimento curricular, conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos fins educacionais. No caso deste trabalho nos interessa, como mencionado, não apenas caracterizar que tipos de saberes o professor mobiliza em sua prática, mas, sobretudo, de que forma ele investe nesses saberes. Certamente podemos afirmar que devem existir muitos outros professores que também têm um domínio grande desses mesmos saberes. Mas, há diferenças entre eles em termos das singularidades com que conduzem o ensino e sustentam a aprendizagem.

Em nossa interpretação, no caso do professor Raul, todos esses saberes parecem estar sendo mobilizados fundamentalmente com o propósito de o professor mostrar para seus alunos como o conhecimento científico é pleno, sem falhas e capaz de trazer grande satisfação para aqueles que o dominam. Os elementos presentes em seus depoimentos nos permitem dizer que sua satisfação com o ofício do magistério revela-se, sobretudo, quando tem a percepção de que seu ensino é capaz de transmitir o mesmo encantamento com a ciência que ele próprio demonstra possuir, isto é, de que o aluno compartilha de sua paixão pelo conhecimento científico e reconhece sua beleza. Assim, a maneira singular com que o professor conduz sua prática está a serviço de mostrar para todos o quanto o conhecimento

científico é pleno e satisfatório para entender o mundo, ou, em outras palavras, como esse conhecimento pode trabalhar a nosso favor e trazer satisfação. Essa nossa interpretação encontra apoio, inclusive, pela maneira extremamente empolgada com que se refere às situações em que os alunos se mostram envolvidos com o conhecimento científico e também percebem, como ele, seu grande potencial explicativo.

## **O Professor Raul e o discurso do mestre**

A nosso ver, a singularidade com que o professor Raul orienta sua prática reside, sobretudo, em processos de subjetivação que colaboram para que os sujeitos façam distintos investimentos no processo mesmo de mobilizar seus saberes. Explicitar relações dessa natureza requer que busquemos em outros referenciais, que não os da cognição, elementos que nos possam apoiar nessa perspectiva. E foi o que fizemos: buscamos nos referenciais da psicanálise, conceitos que nos ajudaram a compreender a forma pela qual o professor Raul se relaciona do ponto de vista subjetivo com o conhecimentos científico.

O ensino de Jacques Lacan se fundamenta na concepção de que os falantes, para além de utilizarem a linguagem como instrumento, são por ela usados na medida em que a linguagem opera de maneira independente, fora do controle do sujeito (FINK, 1998). No âmbito dessa concepção Lacan elaborou a idéia de discursos do inconsciente que representam, entre outros aspectos, formas de as pessoas se relacionarem, se vincularem. Diferente da visão de senso comum, esses discursos que organizam a estrutura psíquica de um sujeito, prescindem da fala, pois circulam nos sujeitos e entre os sujeitos de forma implícita.

Para fins de nossa análise nos apoiamos num desses discursos propostos por Lacan, denominado discurso do Mestre, para interpretar a relação do professor Raul com o conhecimento científico e que vai condicionar, em grande parte, a condução de seu ensino. Mestre aqui não deve ser entendido como professor, mas sim como um senhor que tem escravos a seu serviço. Como nos ensina Fink (1998, p.161), “o mestre deve ser obedecido – não porque nos beneficiaremos com isso ou por alguma razão desse tipo – mas porque ele assim o diz. Não há razão para que ele tenha poder: ele simplesmente tem”. Em outras palavras, o mestre não pode mostrar nenhuma fraqueza, mas essa posição de plenitude recalca uma verdade: sua divisão, suas dúvidas e suas insatisfações. Na perspectiva lacaniana, isso quer dizer que o mestre recalca sua castração simbólica. Segundo Kupfer (1999), o falante neste discurso supõe poder dizer tudo, supõe ser unívoco e plenamente entendido pelo outro, desconhecendo que é dividido e que sempre algo escapará do que disse.

O mestre, ao abrir a boca, sustenta um discurso no qual o sujeito da castração não aparece. De fato, nenhum falante, em situação de fala cotidiana, gosta muito de exibir sua castração; prefere silenciar sobre ela. Em seu lugar, faz surgir um agente que supõe dominar a linguagem que desdobra diante de seu ouvinte. Imagina que seu discurso é sem falha, crê ilusoriamente ser o mestre de tudo o que diz, supõe ser o “mestre todo”. (Kupfer, 1999, p. 89)

Um sujeito que se inscreve subjetivamente nesse discurso, isto é, que o produz para si próprio, só pode assim ser “ouvido” por alguém que também está inscrito nesse mesmo discurso, e é nessa condição que o laço se estabelece.

Em analogia ao discurso do Mestre concebido por Lacan para se referir à dinâmica do inconsciente, podemos trabalhar com a idéia de que o conhecimento científico na educação escolar pode ser mobilizado pelo professor como um conhecimento pleno e sem falhas, que ele domina e que está a seu serviço. Esse conhecimento refere-se ao conjunto de resultados alcançados numa determinada área, que tem uma estrutura fechada e coerente, que pode ser bem representada pela idéia de paradigma de Kuhn. Inclui conhecimentos, exemplos significativos e quebra-cabeças mais importantes. O conteúdo a ser alcançado na

aprendizagem é a estrutura e a articulação do conhecimento científico, junto com seu campo de validade e suas possibilidades de utilização.

O professor Raul parece fazer para si o discurso do mestre-todo, como propõe Kupfer (Ibidem) na medida em que parece colocar a seu serviço e satisfação o conhecimento científico. Mostra em suas declarações não apenas como domina esse conhecimento, mas também a satisfação que dele obtém por colocá-lo para trabalhar para ele.

*A melhor coisa, a coisa que eu mais gosto, é quando tem pouco aluno em sala de aula e aqueles que estão lá, estão interessados naquilo que eu estou explicando. Que aí o trabalho realmente rende (fala com entusiasmo). (pausa) É cruel. Mas... (Professor Raul - Excerto da entrevista- grifo nosso)*

Neste depoimento o professor nos dá indícios de sua satisfação ao estabelecer laço com aqueles poucos alunos que se alienam no seu discurso, ou seja, com aqueles que legitimam sua verdade ao também colocarem o conhecimento científico numa posição de supremacia. Nesse sentido, diríamos que esse discurso pode ter um potencial de sedução, principalmente pelo fato de que aquele que fala garante a eficácia de seu “produto”. Além disso, o aluno poderá, também, experimentar a satisfação de se sentir pleno ao adquirir tal conhecimento. Em outras palavras, um professor que mobiliza o conhecimento científico em analogia ao discurso do mestre poderá criar condições para a aprendizagem na medida em que o aluno poderá experimentar colocar a seu serviço um conhecimento que lhe trará satisfação, pois acena com a esperança de que com ele se dará muito bem na escola.

Mas será que os alunos do professor Raul estão capturados pelo discurso do Mestre, isto é, consideram que esse professor possui um conhecimento pleno que eles não têm, mas que gostariam de ter?

## **A dinâmica de sala de aula do Professor Raul**

Em quase todas as aulas em que a pesquisadora esteve presente, de todas as turmas, – primeiros, segundos e terceiros anos – a situação era muito semelhante. Poucos alunos se interessavam em ouvir o que o professor dizia e mesmo os que tinham algum interesse tinham dificuldade em ouvi-lo; o volume das conversas era demasiado.

*Um ou dois alunos prestavam atenção no professor enquanto uns perambulavam pela sala, namoravam, jogavam “truco” ou “stop”, ouviam música, conversavam, brigavam e brincavam. Era quase impossível ouvir o professor a pouco mais de 3 metros de distância. A todo instante solicitavam que o professor permitisse a saída deles pra beber água ou ir ao banheiro, interrompendo-o no que ele estivesse fazendo. O professor fazendo perguntas e explicando com analogias, com demonstrações, com contextualização, com história... sem sequer ser ouvido. Chegou a gritar para abaixarem o nível do volume, mas no geral não demonstrava incômodo aparente. Suas explicações eram contínuas numa linha de raciocínio, mas truncada a todo instante devido às interrupções constantes, e voltava ao assunto em seguida como se não houvesse parado.(...) Para mim era muito difícil permanecer naquele lugar, incomodava-me muito a falta de respeito, a indiferença e o alto volume. O ruído de fundo era mais intenso que a fala do professor, que por vezes se perdia. Nem eu, nem o gravador pudemos discernir diversas falas. (...) Desde a primeira aula observada a indisciplina tomava conta da sala e eu mal podia focar minha atenção ao que ele dizia aos alunos, precisava fazer um esforço imenso para tal. (Pesquisadora - Excerto de relato de observação de sala de aula)*

Não apenas a pesquisadora observava essa situação, como também o próprio professor.

*(...) teve uma turma esse ano, já no fim, eu tava, eu desencanei de ter a sala toda prestando atenção em silêncio e eu passei a dar aula pra quem eu via que tava interessado. De repente um dos alunos bagunceiros vem e me chama pra eu ver o que ele e mais outro tinham feito. Um outro menino, amarrado com linha de costura, as mãos amarradas uma na outra e um monte de linha de costura passada pela cara dele, até o*

*pescoço. Eu vi aquilo, eu fui até minha mesa onde estava um estojo que minutos atrás duas alunas estavam atirando de um lado pra outro da sala e que de tanto cair no chão, uma tesoura que estava lá dentro já tinha furado o estojo, já estava saindo. Peguei a tesoura, fui lá, cortei a linha do rosto dele e mandei uma menina chamar a coordenadora. Eu não disse uma palavra sobre o acontecido pra eles. (suspirou)*

*Quando cheguei em casa eu contei pra minha esposa (também professora) e ela disse: Porque você não deu uma bronca neles?!*

*Aí eu falei: Porque se eu começasse a dar uma bronca eles iam dar risada.*

*Aí ela falou: Os meus alunos fazem isso comigo.*

*Aí eu falei: Então, como eles vão fazer isso, eu pulo essa parte.*

*(Professor Raul - Excerto da entrevista– grifo nosso)*

Raul é um professor bastante “permissivo”, que faz inúmeras concessões e justifica esse procedimento pelo fato de não poder fazer nada contra o “não querer” aprender dos alunos, dizendo que só repreende quando a indisciplina atrapalha aqueles que são interessados na aula, ou quando prejudica de alguma forma mais drástica o ambiente.

*(...) eu deixo eles fazerem o que eles quiserem, pra eu poder ter tempo pra tentar desenvolver um bom trabalho com aqueles que estão a fim de desenvolver um bom trabalho, eu não vou ficar tentando obrigar quem veio pra escola só para tirar onda com a cara dos outros, eu não vou tentar pegar esse cara e forçar ele a ficar quieto, por que enquanto eu tô fazendo isso, é tempo que eu tô perdendo pra explicar alguma coisa pra alguém que quer aprender. Gera uma anarquia na sala? Gera. Mas, eu ainda acho que é o caminho menos pior. Até porque, se eu começo a pegar muito no pé, ainda é capaz de eles pegarem birra de mim e zoarem só porque eu tô pegando no pé. (Professor Raul - Excerto da entrevista– grifo nosso)*

O professor parece conformado com a situação e admite sua impotência em conseguir a atenção dos alunos.

*A questão é: Na relação que eu estabeleço com eles (alunos), o meu desafio é conseguir achar um canal de comunicação com eles porque os canais que eu consigo não funcionam por falta de maturidade deles. (Professor Raul - Excerto da entrevista – grifo nosso)*

Assim, só lhe cabe ensinar para aqueles que desejam aprender e se contenta se houver apenas um destes alunos na sala. Considera, então, que sua função é fazer um bom trabalho com aqueles que estiverem interessados e que os demais fiquem como *ruído de fundo* até que algum *start* seja acionado por eles próprios. O “barato” de fazer alguém reconhecer a importância do conhecimento científico, isto é, a satisfação do professor, não consegue ser alcançada com alunos que não possuem interesse em aprender.

*Uma coisa que eu percebi é que não tem nenhuma sala de aula em que (...) tenha zero de alunos interessados em sua matéria, sempre tem pelo menos um. (...) Se tiver um ali eu tô satisfeito. Se tiver um e ele estiver presente no dia e eu conseguir fazer ele entender alguma coisa que ele não tinha entendido antes, eu vou sair feliz da sala, só que não adianta eu me iludir de que eu vou arranjar um jeito de mudar a decisão que um aluno teve, tomou, de não prestar atenção, não dar importância pra aquilo que eu tô tentando explicar. Eu preciso me conformar com aqueles que mostram interesse e investir o máximo possível neles. Por isso que eu abro concessão pros outros. Por que eu já sei que eles não vão querer prestar atenção. Então, se eles querem ir no banheiro 5 vezes, eu prefiro, é uma fonte de ruído a menos...(risos)... (Professor Raul - Excerto da entrevista– grifo nosso)*

Com essa breve caracterização da dinâmica da sala de aula do professor Raul, fica clara sua dificuldade em realizar uma gestão de classe, entendida como um “conjunto de regras e disposições necessárias para criar um ambiente favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem” (Gauthier et al., 1998, p.240), bem como manter a ordem em sala de aula, de forma a envolver o planejamento das medidas disciplinares, das regras e dos procedimentos gerais, assim como o estabelecimento de rotinas e o desenvolvimento da responsabilidade,

entre outras coisas (ibid, p. 240-273). Também nos pareceu surpreendente o fato do professor Raul manifestar aquela relação com o conhecimento científico, em que coloca a serviço de sua transmissão um conjunto de saberes e, ao mesmo tempo, não conseguir gerir a classe a ponto de criar condições mais efetivas para a aprendizagem do conhecimento científico. Procuramos a seguir oferecer uma explicação para essa situação que, a nosso ver, pareceu paradoxal.

## **Do mestre todo ao mestre não-todo: uma utopia?**

Como mencionado, entendemos que o professor Raul tem uma relação com o conhecimento científico que pode ser interpretada em analogia ao discurso do mestre, como propõe Lacan. Também mencionamos que o discurso do mestre pode ser compreendido como o discurso da captura. Entretanto a grande maioria dos alunos do professor Raul não está sendo capturada por seu discurso, não fazem laço, ou simplesmente não “ouvem” o discurso do professor. Ou seja, de pouco adiantou todo seu domínio do conteúdo, e seu esforço em preparar atividades diversas, para que os alunos se envolvessem com suas explicações e fossem capturados pelo conhecimento científico. Poderíamos perguntar, então, se é essa relação que o professor estabelece com esse conhecimento - que ele crê e se esforça em se mostrar pleno e sem falhas, capaz de tudo explicar - que pode estar na origem das dificuldades que enfrenta na gestão de suas salas de aula. Não acreditamos, no entanto, que seja possível responsabilizar tão somente a maneira pela qual o professor investe nessa relação.

O que temos denominado indisciplina tem se imposto de forma recorrente nas queixas dos professores, mesmo daqueles que têm procurado praticar um ensino em acordo com as mais diversas metodologias propostas por pesquisadores e educadores. Entretanto, os resultados têm se mostrado insignificantes. O próprio professor Raul, como vimos, reconhece que não tem conseguido encontrar um meio de comunicação com os alunos. Não apenas os depoimentos desse professor, mas os de muitos outros com que temos conversado, são marcados fortemente pela impotência em gerir uma sala de aula como um ambiente de aprendizagem. As circunstâncias que se apresentam atualmente nas escolas parecem nos colocar frente a um impasse. Acreditamos que concorre fortemente para a configuração dessas circunstâncias o fato de estarmos vivendo numa sociedade em que os professores representam uma categoria profissional fracassada. Como argumenta Kupfer (1999, p.96), a ordem cultural que se impõe atualmente posiciona imaginariamente o professor como um ser fracassado e despossuído, não de saberes, mas sim dos traços imaginários “sobre os quais se assenta hoje, falsamente, o exercício de sua desautorização feita pela sociedade”.

Assim, os alunos da periferia apedrejam o fusquinha do professor [...] porque sua pobreza é uma ofensa. O baixo salário, longe de denunciar a exploração a que são submetidos os professores, é signo de incapacidade, de impotência para a vida [...]. (Ibidem, p.92)

Nessas circunstâncias, não há chance para que um professor possa ser ouvido como o mestre pleno ou o mestre-todo que fala da posição de quem tudo sabe. Sobretudo porque ele já aparece a seus alunos como um mestre imaginariamente castrado. Embora o professor ao se colocar como agente desse discurso permaneça silenciando sua castração simbólica (que é o que estrutura o discurso do mestre), a imaginária (aquela que faz parte da imagem do professor perante a sociedade) é anunciada aos sete ventos numa sociedade em que a garantia do sucesso social está no que o professor tem, não naquilo que é ou sabe.

O fato de os alunos não ouvirem o professor Raul, por mais que ele se esforce para trazer assuntos interessantes e relacionados ao cotidiano deles, de não fazerem laço com seu discurso de mestre pleno, parece residir na exposição da castração imaginária do professor. Se assim for, parece-nos uma situação bastante difícil de ser superada, principalmente pelo fato de o professor parecer aceitar a impotência que lhe está sendo imputada. No entanto, a

superação precisaria ser operada, em primeiro lugar, justamente a partir da não aceitação dessa posição de impotência. Em segundo lugar, como sugere Kupfer (1999) isso iria requerer do professor um deslocamento do discurso do mestre todo para o de mestre não-todo, o que certamente não é nada trivial, já que implica numa posição subjetiva em que o professor viesse a reconhecer sua castração simbólica. Ou seja, seria necessário que o professor operasse *num faz de conta* que é um mestre que põe o conhecimento para trabalhar para ele e para sua satisfação, mas sem acreditar demais nessa potência. Mas a própria autora reconhece as dificuldades dessa posição.

Trata-se de uma posição que não é muito fácil de ser exercida, e que consiste em fingir que ocupa um certo lugar na sociedade, que é detentor de saber e do poder de ensinar, sem acreditar, porém, que seja poderoso. Um retorno à dignidade da figura do professor, uma tentativa de recuperá-la, exercida, porém, por um mestre que se sabe irremediavelmente não-todo – não por causa da castração imaginária, mas por efeito da castração simbólica. (Kupfer, 1999, p.97)

Em síntese, reconhecemos que alcançar uma posição como essa irá requer um profundo esforço do professor, sobretudo em termos subjetivos, particularmente quando se trata de um professor, como Raul, que crê no conhecimento científico e que o mobiliza em seu ensino da posição de Mestre. Talvez, uma possibilidade de contribuir para o professor alcançar uma posição de mestre não-todo, seja pela colaboração e sustentação de seus pares e da instituição a qual pertence. Se a própria instituição também assume a castração imaginária do professor, acreditamos que praticamente será impossível resgatar a dignidade do professor e junto com ele os sentidos de aprender ciências.

## **Algumas considerações finais**

Deste aparente paradoxo revela-se a intrincada complexidade da docência em nossa atual sociedade. Fica evidente que não basta que o professor detenha conhecimentos específicos do ofício do magistério, pois a relação que ele estabelece com esses conhecimentos ou saberes vai implicar, sobremaneira, nas possibilidades efetivas de conduzir o processo de ensino e de criar condições de aprendizagem. No caso específico do professor Raul, que certamente não é tão particular, nossa interpretação sugere a falência inexorável do discurso do mestre todo, quando temos no horizonte um processo educativo capaz de ensinar aqueles que não querem aprender.

Assim como a física de partículas ou como o pensamento sistêmico considera que a soma das partes não equivalem ao todo, a soma dos saberes docentes não garantem a aprendizagem dos alunos. Para além destes há que se considerar os investimentos dos diversos sujeitos nas relações que estabelecem com os conhecimentos científicos.

## **Referência Bibliográfica**

- ELBAZ, F.. *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. Londres, Croom Helm, 1983.
- FINK, B.. *O Sujeito Lacaniano – entre a linguagem e o gozo*. Zahar Ed. Rio de Janeiro, 1998.
- GAUTHIER, C.; MATINEAU, S.; DESBIENS, J.F.; MALO, A.; SIMARD, D.. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. UNUJUÍ, 1998.
- GUIMARÃES, M. DE F.. *Modelos de conhecimento do professor e prática lectiva*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 1996.
- KUPFER, M. C.. *Por uma vara de vidoeiro simbólica*. In: AQUINO, J.G. *Autoridade e Autonomia na Escola: Alternativas teóricas e práticas*. Summus Editorial, São Paulo, 1999.

PONTE, J. P.. *Concepções dos professores de matemática e processos de formação*. In Educação Matemática: Temas de Investigação (p. 185-239). Lisboa: IIE, 1992.

SHULMAN, L.S.. *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. Harward Educational Review, v.57, no.1, p.1-22, February, 1987

TARDIF, M. LESSARD, C.; LAHAYE, L.. *Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria e Educação, no. 4, p.215-33. 1991