

**IMPASSES NA SALA DE AULA
DE MATEMÁTICA:

INDISCIPLINA,
ENSINO-APRENDIZAGEM
E SUBJETIVIDADE**

Catarina Angélica Silva Santos

Belo Horizonte — 2005

S237i Santos, Catarina Angélica Silva.
Impasses na sala de aula de matemática:
indisciplina, ensino-aprendizagem e subjetividade
/ Catarina Angélica Silva Santos. -
Belo Horizonte: Faculdade de Educação,
Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.
172 f.

Dissertação – Mestrado em Educação.
Orientadora: Prof^a.Dr^a. Maria da
Conceição F.R. Fonseca.

1. Matemática – estudo e ensino. 2. Psicanálise
3. Subjetividade. I. Fonseca, Maria da Conceição
F. R. II. Universidade Federal de Minas Gerais.
Faculdade de Educação.

CDD –372.7

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CATARINA ANGÉLICA SILVA SANTOS

**IMPASSES NA SALA DE AULA DE MATEMÁTICA:
INDISCIPLINA, ENSINO-APRENDIZAGEM E
SUBJETIVIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Maria da Conceição F. Reis Fonseca
Co-orientadora: Prof^a.Dr^a. Ana Lydia B. Santiago

Belo Horizonte — Minas Gerais
2005

Dissertação defendida em ____ de _____ de 2005, e submetida à banca
examinadora constituída pelas professoras:

Prof^a. Dr^a. Maria da Conceição F. Reis Fonseca – Faculdade de Educação/UFMG
orientadora

Prof^a. Dr^a. Ana Lydia B. Santiago – Faculdade de Educação/UFMG
co-orientadora

Prof^a. Dr^a. Adair Mendes Nacarato – Universidade São Francisco/São Paulo

Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Castanheira – Faculdade de Educação/UFMG

Ao meu marido Francisco Rodrigues,
parceiro de todas as horas e aos nossos filhos
Daniel, Priscilla e Vinícius

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	VI
RESUMO	VIII
RÉSUMÉ	IX
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	
Psicanálise e Educação	19
1.1 Sigmund Freud: duas faces da educação à luz da psicanálise	20
1.2 Pfister, Aichhorn e Zulliger: educadores pioneiros na utilização da psicanálise para compreensão de desafios na educação	29
1.3 Millot e Kupfer: abuso de poder ou a subjetividade do professor em sua prática pedagógica	32
1.4 Lajonquière e Santiago: sintomas escolares ou a subjetividade do aluno em seu processo de aprendizagem	36
1.5 Cabral, Catapani, Nelma Cabral: a relação professor-aluno ou a presença da subjetividade no ensino da Matemática	44
CAPÍTULO II	
Metodologia da pesquisa	54
2.1 Conversação <i>versus</i> grupo focal	55
2.2 Conversação: uma investigação possível	61
2.3 A constituição do grupo de pesquisa	65
2.4 O “passo a passo” das reuniões de investigação	67

CAPÍTULO III	
Impasses na Sala de Aula de Matemática:	77
“Comportamentos indesejáveis dos alunos”?	
3.1 Versões de Impasse	79
3.2 Impasses de Indisciplina	82
3.2.1 Pichação	84
3.2.2 Gesto obsceno	90
3.2.3 Rabiscar a carteira	95
3.2.4 Jogar papel no chão	98
3.2.5 Não fazer atividade de geometria	101
3.2.6 Não fazer exercício em sala de aula	108
CAPÍTULO IV	
Impasses no Ensino-aprendizagem da Matemática:	119
“Deficiências dos alunos”?	
4.1. Desinteresse do aluno – Impasses na aprendizagem	120
4.2. Despreparo do aluno – Impasses na aprendizagem	128
4.2.1. Déficit de concentração do aluno	131
4.2.2. Não saber ler nem escrever	134
4.2.3. Falta de noções básicas	137
4.3. Significação do conteúdo matemático – Impasses no ensino	141
4.4. Alternativas dos docentes diante dos impasses	149
CONCLUSÃO	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165

AGRADECIMENTOS

À Professora Maria da Conceição F. Reis Fonseca, minha orientadora, agradeço, em especial, pela acolhida na Faculdade de Educação, pela disponibilidade, por acreditar no meu trabalho e por me proporcionar as condições de realizá-lo. Agradeço, também, às suas lições de Educação Matemática no curso de Mestrado que foram esclarecedoras e indispensáveis para a elaboração deste estudo.

À Professora Ana Lydia Santiago, minha co-orientadora, agradeço, de modo particular, pelo incentivo na apresentação do projeto inicial ao curso de Mestrado, pelas orientações que envolveram a teoria psicanalítica e contribuíram, de modo significativo, para a composição desta pesquisa. Agradeço, também, suas aulas no curso de Mestrado.

Aos professores de Matemática do Ensino Fundamental que participaram desta pesquisa, pelo desejo de saber mais sobre os alunos adolescentes, pela boa vontade em repertoriar suas experiências para que algumas delas se transformassem em alternativas.

Aos meus pais, meus primeiros educadores, irmãos e irmãs, pela confiança na minha capacidade de realizar os meus projetos.

À Solange Duffles, pela amizade sincera e pela colaboração na revisão e finalização deste trabalho.

Às amigas que sempre tiveram palavras de incentivo e apoio neste percurso — Margarete Miranda, Valéria de Assis Gil, Maria Angélica Santos e, em especial, a Marília Botelho pela disponibilidade em realizar leituras criteriosas de parte deste trabalho e tantos outros que sem o saber contribuíram na produção deste estudo.

Aos colegas do Mestrado pelo companheirismo e amizade.

Às amigas do Mestrado Renata Bergo e Jeanne Darc Carvalho pelo carinho, interlocução e incentivo.

Agradeço a todos os professores da rede particular e pública com os quais já trabalhei, em especial, aos professores participantes do Projeto “Rede Pela Paz”, da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, e ao Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação — CAPE. Esses docentes foram fonte de inspiração para meus questionamentos e reflexões sobre o ensino-aprendizagem que culminou nesta pesquisa. Meus agradecimentos especiais a Ricardo Diniz e João Antônio pela convivência e trabalho eficiente nesse projeto.

À Marli Lopes, bibliotecária da Faculdade de Educação/UFMG, pela gentileza em me auxiliar nas informações e na aquisição de exemplares que correspondiam às minhas necessidades para implementação deste estudo.

À Marlene Machado Zica Vianna, pela revisão atenta do texto final desta dissertação.

Agradeço ao Fernando Soares, pela forma gentil com que realizou todo o apoio técnico na formatação de meu texto.

Por último, agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico — CNPq, que me propiciou as condições necessárias para a realização deste estudo.

RESUMO

Neste trabalho investigamos os impasses identificados pelos docentes no ensino-aprendizagem da matemática no ciclo final do ensino fundamental. Tratou-se de repertoriar as dificuldades surgidas em sala de aula e analisá-las a partir dos relatos dos professores sobre a situação em que o impasse se manifestou e suas alternativas para solucionar o problema. Os depoimentos dos docentes de matemática foram recolhidos em reuniões coletivas onde se utilizou o método da Conversação. As situações de impasses narradas concernem à questões de indisciplina que aparecem em primeiro plano e à relação com o conhecimento matemático. O que orientou a análise dos depoimentos foi o estudo da presença de elementos da subjetividade do professor nas situações repertoriadas. Procurou-se também, nessa análise, contemplar o gerenciamento da tensão entre objetividade e subjetividade referenciando-se em autores da teoria psicanalítica, da educação e da educação matemática.

RÉSUMÉ

Dans ce travail, nous avons réalisé une recherche sur les impasses identifiées par les professeurs d'enseignement - apprentissage de la mathématique dans le cycle final de l'enseignement fondamental. On a traité de repertorier les difficultés advenues dans la salle de classe et on les a analysées à partir des rapports des enseignants à propos des situations dans lesquelles l'impasse s'est manifesté et des alternatives pour solutionner le problème. Les dépositions des professeurs de mathématique ont été recueillies en des réunions collectives où on est utilisé la méthode de la Conversation. Les situations d'impasses faites concernent à des questions d'indiscipline qui sont apparues en premier plan et à sa relation avec la connaissance mathématique. L'étude de la présence de la subjectivité dans les situations repertoriées a orienté l'analyse des dépositions on a essayé, aussi, dans ce travail, de contempler la gérance de la tension entre objectivité et subjectivité en faisant références aux auteurs de la théorie psychanalytique, de l'éducation et de l'éducation mathématique.

Introdução

NO MEIO DO CAMINHO

*No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha
uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.*

(Carlos Drummond de Andrade).

Ao longo de dez anos, venho realizando trabalho de prestação de serviços, como psicóloga, nas escolas públicas de Belo Horizonte, assessorando os professores em relação aos problemas que eles encontram na prática pedagógica em sala de aula. Esse trabalho pode ocorrer na forma de palestras com os professores sobre determinados temas que os afligem na escola, ou em forma uma Conversação. Esse é um dispositivo, recentemente criado pela psicanálise, para os encontros clínicos tendo em vista a promoção de um debate, uma reflexão e uma “discussão viva em detrimento de uma escuta passiva dos participantes”¹. Nas reuniões em que promovemos Conversações com os professores, quando discutimos questões relativas à violência, à indisciplina, à agressividade dos alunos, à relação professor-aluno, testemunhamos, à medida que eles comunicam essas preocupações a outros docentes que, também, se encontram em situações de impasse com certas reações e experiências de violência e não-aprendizagem dos alunos, que vão trocando idéias e vão criando ou vislumbrando alternativas. Dessa forma, o espaço da Conversação promove a análise dos pontos de estagnação das questões e cria condições para a produção de um novo saber. Ao dar oportunidade para a Conversação, oferecemos aos professores condições de

¹ Palestra proferida por SANTIAGO, Ana Lydia. B. *Uma releitura crítica da Psicanálise na Educação*. Realização: NEPPCOM - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, agos/2004.

uma maior compreensão dos alunos, juntamente com a possibilidade de mudanças na prática pedagógica.

Foi por meio de Conversações que pudemos constatar a disposição dos educadores em buscar, nas teorias sociológicas e psicológicas, explicações para a violência e o mal-estar que tomam conta da comunidade escolar. Assim, nos discursos dos professores, o problema parece estar localizado ora nas circunstâncias sociais, ora no próprio aluno. Incomodava-nos, porém, o fato de essas explicações causarem uma espécie de estagnação revelada no conformismo do discurso de muitos professores. A subjetividade dos docentes e dos alunos envolvidos em situações e experiências de violência é, em geral, deixada de fora das análises, que se voltam quase que exclusivamente para as desigualdades sociais que trazem, como conseqüência, o desemprego, a falta de escolaridade dos pais dos alunos, a desestrutura familiar — pais separados, filhos de pais diferentes — a pobreza, o desinteresse dos alunos pelas atividades escolares, a desvalorização da escola e do trabalho docente e outros.

Na escuta que fazemos dos professores nas escolas, as primeiras e mais enfáticas queixas localizam-se nas questões relativas à indisciplina dos alunos, à agressividade e ao desinteresse pelos conteúdos formais. Apenas no final dessa série de queixas, surgem, para a discussão, as dificuldades em relação à aprendizagem. No entender dos docentes, os alunos não cumprem as "normas" da escola como horários, uso adequado do uniforme, deveres de casa, respeito aos colegas e professores, o que gera conflitos e compromete o trabalho escolar. Em relação à agressividade, o que se evidencia nos discursos deles é o desconforto, a preocupação ou mesmo a indignação com as brigas entre alunos, com o desrespeito à autoridade do professor, que eles identificam nos xingamentos, desacatos, na reação violenta a determinadas decisões, por vezes, chegando até ao extremo da agressão física. Os docentes declaram que os impasses encontrados em sua prática localizam-se, sobretudo, nos momentos em que eles têm de intervir numa situação de indisciplina, por exemplo. Os seus depoimentos também revelam sua preocupação com a apatia ou o abandono do conteúdo por determinados alunos, que, embora não gerem "tumulto" na sala de aula, interferem negativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Chama-nos a atenção, ainda, o fato de que, ao serem convocados a tomar uma atitude em relação a algum conflito que ocorre na sala de aula, os professores não se sentem respaldados pela coordenação e nem pela direção da escola, que não lhes fornecem o apoio

necessário ao exercício da docência. De que apoio se trata? — poderíamos perguntar, já que essa demanda de busca de suporte do trabalho docente é uma constante na queixa deles. Em muitas situações, o professor utiliza-se de atitudes punitivas para resolver um conflito em sala de aula, mas, como ele persiste, recorre-se a uma terceira pessoa, geralmente a coordenação pedagógica, para intervir no problema. No entanto, a coordenação não reconhece a necessidade de punição naquela situação, e, mais uma vez, o professor sente-se sem respaldo. Na verdade, o que é solicitado é a ratificação, por parte da coordenação, das decisões tomadas pelo docente, diante de um impasse ocorrido em sala de aula com determinado aluno ou com a turma. Percebe-se, portanto, que o apoio que os professores buscam junto à direção da escola são os meios de garantir a autoridade em sala de aula. O professor se vê desprovido de poder e tenta, de forma desesperada, impor sua autoridade — e muitas vezes o faz de forma autoritária.

O que é, então, a autoridade para o professor nos dias de hoje?

Antes, para resolver esses impasses, os docentes recorriam aos dispositivos da nota e a retenção do aluno para fazer valer a sua autoridade em sala de aula. Hoje, no entanto, esses recursos não existem mais nas escolas públicas, e essa supressão, se, por um lado, corrige abusos e reflete o propósito inclusivo da escola, por outro lado, tornou-se um problema para os professores destituídos de outros meios para garantir sua autoridade. Aliada a essas queixas, encontra-se outra, que é a de que, atualmente, a sociedade também não dá mais respaldo ao trabalho do educador. Este é desvalorizado pelo governo através dos baixos salários, pelos pais que não são co-educadores e, por sua vez, pelo aluno, que o desrespeita em sua função de ensinar. Além disso, eles próprios se desvalorizam, sem que se dêem conta disto. Mas seria a autoridade uma questão de “atribuição”, ou seja, a autoridade é dada pela própria função de professor? Ou seria atribuída pela instituição? Ou construída nas relações professor-aluno? Ou imposta?

Entretanto, em relação aos problemas de indisciplina, uma questão mais delicada parece emergir: o que o professor deve fazer ou ser em relação a seus alunos? Com efeito, quando temos a oportunidade de desenvolver um trabalho de acompanhamento do professor, em que existe a possibilidade de se criar uma relação de confiança, observamos que a queixa inicial de indisciplina desloca-se para as questões relativas à aprendizagem e às condições da mesma. Questões do tipo: *como ensinar quarenta alunos tão diferentes em uma sala de aula? Como particularizar a atenção? Como ministrar aulas mais*

interessantes? Como lidar com pais desinteressados pela vida escolar dos filhos? Como manter um relacionamento de camaradagem e de respeito? passam a emergir com mais frequência no discurso dos professores.

Essa experiência de trabalho com professores de escolas públicas sugeriu o estabelecimento da hipótese de que, nas relações que se travam no interior da sala de aula, há manifestações de agressividade e violência, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Essa violência e essa agressividade se evidenciam quando o docente não considera o saber do seu aluno, deixando-o cada vez mais alienado em relação ao saber escolar, submetido a uma ordenação linear do currículo, não oferecendo conteúdos que possam dar margem a uma visão mais crítica do mundo. Outras vezes, o professor não acredita que o discente tenha condições de aprendizagem, oferecendo por isso um ensino sem qualidade. Do lado do aluno, a agressividade pode manifestar-se de forma sintomática na má vontade deste em fazer as tarefas propostas pelo professor, na apatia, nos atos velados de indisciplina — conversas paralelas, brincadeiras impróprias, desrespeito às regras — tanto quanto pelos atos explícitos de violência física e vandalismo.

A hipótese de manifestação de agressividade e violência nas relações docente-discente resultou na seguinte pergunta: *para assegurar o seu lugar de mestre na contemporaneidade, o professor exerce violência em relação a seus alunos?* O desejo de investigar essa questão formalizou-se, assim, na escrita de um projeto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Embora os depoimentos dos professores sejam fartos de queixas sobre as ações agressivas dos alunos, não é tão frequente reconhecerem nas próprias atitudes o protagonismo da violência.

"A questão da agressividade no ser humano suscita, desde Freud (1930), uma situação paradoxal: todos admitem que a agressividade – tomada aqui em seu sentido lato, quase que sinônimo de destrutividade e violência — existe no ser humano, mas custam a admiti-lo e a estudá-la como algo inerente ao mesmo. Assim poucas pessoas admitem serem cruéis em atos e pensamentos".(VILHENA E MAIA 2003:30).

A pergunta inicial sobre o exercício da violência do professor em relação aos alunos sofreu vicissitudes. Ocorreu-nos, por isso, tratar o problema da violência/agressividade nas relações professor-aluno-conhecimento pela via do impasse.

E por que a "via do impasse" nos pareceu possível nesta pesquisa?

Essa via, a nosso ver, permite ao professor referir-se a uma diversidade de elementos que compõem a sala de aula de maneira mais ampla e menos constrangedora. Ele pode dizer de muitos impasses – indisciplina, agressividade, dificuldades de aprendizagem dos alunos, dificuldade para ensinar com mais liberdade e sem se sentir tão ameaçado com esses conflitos, já que é sabido e aceito por eles mesmos e pela própria instituição que esses impasses são parte integrante do cotidiano escolar.

Cabe perguntar: por que impasses no ensino-aprendizagem *da matemática*?

A escolha de professores de matemática para realização desta pesquisa se deu, por um lado, pela necessidade de se fazer um recorte no objeto de pesquisa que, de início, referia-se a professores de várias disciplinas. A decisão de circunscrever a investigação a uma disciplina específica foi importante, talvez, por favorecer a análise dos dados da pesquisa. Se lidássemos com professores de campos disciplinares diferentes, teríamos de tratar com um número maior de variáveis. Por outro lado, parece-nos que as aulas de matemática são um terreno fértil onde os conflitos ocorrem de forma extrema², talvez pela própria natureza do conhecimento, pelas representações sociais que a escola lhe atribui e que a sociedade confirma — regularidade, certeza absoluta, precisão, rigor — e até mesmo, pela maior quantidade de sua presença nas grades curriculares. Os discursos dos professores de matemática, necessariamente, estão permeados por regras, valores e representação que se

² É curioso que os professores das séries iniciais do ensino fundamental, normalmente, queixam-se bem menos da questão disciplinar, e os impasses parecem se assentar nas questões relativas ao ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Aí, sim, as queixas são numerosas. No entendimento desses docentes, as crianças da faixa etária entre seis e dez anos são mais dóceis e obedientes, possibilitando, com isso, um maior domínio da classe. No entanto, é digno de nota que, atualmente, algumas escolas têm nos chamado para conversar com os professores de crianças de segundo ciclo – nove a doze anos - sobre indisciplina.

Vale ressaltar, ainda, que, quando realizamos trabalhos junto aos professores de crianças, de pré-escolas seja em creches ou escolas particulares – crianças na idade de dois a cinco, seis anos, freqüentemente, a queixa principal dos educadores não passa pela vertente do ensino-aprendizagem, nem pela vertente disciplinar, mas pela vertente da sexualidade infantil. Os docentes se dizem encabulados diante das perguntas, do tipo de curiosidade e das manifestações sexuais que as crianças apresentam, as quais os levam a pensar em uma precocidade da sexualidade. É comum ouvirmos deles que as crianças, hoje, sabem das coisas muito cedo – em relação à sexualidade – e relatam que, no momento em que se deparam com uma atividade sexual da criança como a masturbação, por exemplo, sentem-se despreparados e sem saber como intervir. Isso nos sugere que, embora, seja de outra ordem, a questão da sexualidade infantil traz impasses para a prática docente não só, mas, especialmente, na pré-escola.

forjam, se manifestam e determinam os modos de transmissão dos conteúdos, as relações do próprio professor com o conhecimento matemático e as relações interpessoais vividas dentro da escola. Assim, nas relações entre professores e alunos nas aulas de matemática, na relação com o conhecimento matemático, surgem *os impasses* que são marcados pelos mitos da *dificuldade* da matemática, da *superioridade* desta disciplina em relação às outras, do *horror* que muitos alunos têm em relação a ela, da forma *exigente* de se avaliar o conhecimento e a valorização excessiva da *inteligência* nesta disciplina mais que em outras. Verifica-se, especialmente no discurso dos professores de matemática, a noção de *pré-requisitos* para a aprendizagem dessa disciplina e a necessidade da aquisição de conceitos e técnicas específicas dessa *linguagem* para demonstrar a competência e a aprendizagem dos alunos.

Esses posicionamentos recorrentes sugerem que, para os professores, e talvez para a sociedade em geral, o que é considerado o principal aspecto para o ensino da matemática é o aspecto cognitivo. Nesse sentido, tínhamos a expectativa de que questões relativas à cognição emergissem na discussão dos impasses nas aulas de matemática.

Neste trabalho de pesquisa, interessava-nos investigar, analisando o discurso dos professores, *os impasses no ensino-aprendizagem da matemática que mais os incomodam*. Ocorreu-nos também investigar os impasses junto aos professores de matemática do terceiro ciclo ou das séries finais do ensino fundamental. Em minha experiência de trabalho nas escolas, o que se pode extrair do discurso deles é que os conflitos são mais intensos com os adolescentes e dizem respeito aos relacionamentos entre professor e aluno. Os professores relatam que ficam perdidos, sem saber o que fazer ou que atitude tomar diante de determinadas situações de enfrentamento e, especialmente, de desacato à autoridade. Nesse contexto, temos professor com formação específica em matemática ensinando uma matemática mais formalizada a alunos adolescentes.

Entretanto, ao se analisar as situações de impasses vividos nas aulas de *matemática*, há que se fazer uma outra leitura das relações professor-aluno, considerando-se os aspectos que determinam os modos como os conflitos se estabelecem. Uma contribuição da psicanálise então seria uma outra leitura do ato educativo, da instituição pedagógica e das relações que ocorrem na escola e que envolvem educando, educador e conhecimento. Partindo desse lugar, queremos estabelecer pontos de interlocução entre psicanálise e educação.

Nesse exercício, delinea-se, a partir da nossa experiência com grupos de professores, a categoria autoridade-autoritarismo como um dos focos de investigação. Sobre essa categoria, a literatura psicanalítica nos permite fazer uma ampla discussão. Por isso, optamos por pesquisar, ao longo da história, a conexão entre psicanálise e educação, que, como se pode observar, acaba revelando-se mais rica em detalhes do que estamos, em um primeiro momento, acostumados a pensar.

Iniciamos o percurso de nossos estudos sobre as relações entre psicanálise e educação com as primeiras incursões da teoria psicanalítica pelo campo educacional, apresentando ao leitor dois pontos de vista de Freud, importantes para nossas investigações: a idéia de que a educação, em sua época, era nefasta ao sujeito quando poderia ser profilática; e a segunda idéia, extraída do texto de 1933, que se refere à educação como salutar para o sujeito e a sociedade. Freud tratou da questão da educação, não prescrevendo um método, mas introduzindo o questionamento ético da função de educar. Alguns pedagogos, no início do século XX, fascinados pelas idéias psicanalíticas, foram os primeiros a aplicar esses conhecimentos no campo educativo. Outros autores estrangeiros e brasileiros, que produziram estudos mais recentes, enveredaram pelo texto freudiano e lacaniano articulando teorias, com as quais se pudesse refletir sobre as questões educacionais, seja no que diz respeito às produções sintomáticas dos alunos, seja para analisar a subjetividade na relação professor-aluno na sala de aula.

Considerando-se o referencial teórico, fomos em busca de uma metodologia de pesquisa que se adequasse mais à nossa questão-problema para realizar o trabalho de campo com os professores de matemática. Para tanto, optou-se pelo método da Conversação, recentemente, criado pelo psicanalista Jacques-Alain Miller para os encontros clínicos do Campo Freudiano, e que pode ser utilizado em reuniões em que se quer fazer interagir posicionamentos e saberes de campos diversos do conhecimento.

Posto isto, a partir das Conversações com os professores em que se coletaram testemunhos sobre os impasses no ensino-aprendizagem da matemática, procuramos desenvolver uma análise sobre a natureza desses impasses nas relações que se estabelecem na sala de aula, mobilizando recursos teóricos da psicanálise. Nesse aspecto, nossa análise voltou-se para as relações entre tais comportamentos e a reação provocada nos professores sob a ótica do questionamento da autoridade. Nos depoimentos dos professores, reconhecemos um modo de tratamento da questão dos impasses identificados como

comportamentos indesejáveis dos alunos, tomando como referência o controle das ações dos discentes.

Para analisar as questões apresentadas pelos professores sob a perspectiva do ensino e da aprendizagem da matemática, recorreremos a autores da área educativa e, em particular, da educação matemática. A princípio, na ótica do professor parece ser a “aprendizagem deficiente” dos alunos o que engendra impasses na sala de aula. Essas dificuldades identificadas causam um grande mal-estar nos docentes, imobilizando-os, na busca de saídas perante essas situações. Por fim, surgem algumas alternativas que nos sugerem que o professor demonstra vontade de reagir frente à inação de seus alunos para não perpetuarem as situações de impasses ocorridas na sala de aula.

A título de conclusão, busca-se extrair, desta pesquisa, conseqüências para o trabalho que ora realizamos com os professores e também espera-se que outros profissionais interessados pelo tema possam usufruir dos resultados deste estudo em seu trabalho. Ressalta-se, na discussão dos impasses no ensino-aprendizagem da matemática, a dimensão da subjetividade. A pesquisa revela, ainda, que os próprios docentes possuem um potencial para elaborar estratégias que minimizem alguns impasses; no entanto, precisam nomeá-las e compartilhá-las com seus pares e também promover a interlocução com outros saberes gerando, assim, possibilidades de novas aprendizagens.

Capítulo I

Psicanálise e Educação

1.1 Sigmund Freud: duas faces da educação à luz da psicanálise.

A abordagem da educação pelo viés da teoria psicanalítica vem sendo, nos últimos anos, objeto de interesse de psicólogos, de psicanalistas, de educadores estrangeiros e brasileiros. Lajonquière (1997) precisa que a busca de articulação entre a psicanálise e a educação data do início do século XX, ou seja, justamente no momento em que surge a própria psicanálise, que é iniciada pelo próprio Freud em vários textos de sua obra. Observamos que há muita discussão sobre a pertinência e a importância da interlocução entre esses dois campos de saber — a psicanálise e a educação. O que moveu o início do debate entre esses dois campos foi o fato de que a educação vitoriana, que prevalecia na época de Freud, era muito repressora, o que o levou a considerar que tal repressão constituía um agravante para o desencadeamento da neurose. Freud já tinha, nessa época, uma hipótese teórica, em função da pesquisa que ele estava realizando, e se tratava do fato de que a libido¹ precisava encontrar um caminho para obter certa satisfação. Na puberdade, em particular, a repressão sexual se tornava mais nociva, visto a abstinência sexual ser exigida pelo menos até o casamento. Para alguns sujeitos a abstinência pode ocorrer por toda a vida e, nesse caso, a exigência moral pode comprometer o equilíbrio psíquico dessas pessoas. A libido represada era um fator de adoecimento psíquico do sujeito. A posição de Freud, nesse tempo, era a de que “a educação era vista como patogênica na medida em que a repressão social era fator de neuroses”².

Uma outra consideração que é indicativa da importância da posição da educação em relação à criança diz respeito ao seu esclarecimento sexual como forma de prevenir o adoecimento na infância. No texto de Freud intitulado “Esclarecimento sexual das crianças” de 1907, já se encontra a sua preocupação com a idéia de profilaxia, em vez, da nocividade da educação. Nesse texto, ele publica a carta de uma menina de onze anos, órfã de mãe, que investiga junto à tia a origem dos bebês, depois

¹ Energia psíquica das pulsões sexuais, que encontram o seu regime em termos de desejo, de aspirações amorosas, e que, para Sigmund Freud, explica a presença e a manifestação do sexual na vida psíquica. (CHEMAMA, 1995:126).

² (FREUD[1908] 1974:283)

de ter debatido sobre o assunto com a irmã mais nova. Freud nos indica que essa é uma questão que aflige a humanidade imatura.

“O interesse intelectual da criança pelos enigmas do sexo, o seu desejo de conhecimento sexual, revela-se numa idade surpreendentemente tenra. Se as observações como as que exporei a seguir não são feitas com maior freqüência, é apenas por estarem os pais cegos a esse interesse de seus filhos ou porque, se não o conseguem ignorar, tentam imediatamente abafá-lo” (FREUD, [1907] 1974:140).

Nessa época, Freud já apontava a necessidade desse esclarecimento e refutava a idéia de rigidez na educação sexual das crianças, pois os adultos não conversavam com os pequenos sobre a sexualidade. Volta, porém, ao assunto trinta anos mais tarde no texto “Análise Terminável e Interminável” de (1937), mostrando que a questão é, consideravelmente, menos simples do que parece na presente abordagem³. Neste ponto, já podemos anunciar duas idéias de suma importância na obra freudiana, que contribuem para a elucidação desta investigação: a primeira é a de que a educação é nociva à saúde psíquica do sujeito quando ela poderia ser profilática⁴, idéia indicada no texto “Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna”, de 1908. A outra refere-se a uma idéia conclusiva de Freud de que a educação é salutar para as pessoas e que não é possível nem desejável o convívio entre os homens sem a interferência da mesma. Essa idéia é apresentada no texto “Novas conferências introdutórias” de 1933. Deriva-se, dessas idéias de Freud, a escolha desses dois textos para guiar as nossas investigações no campo da educação e proceder à interlocução entre esses dois campos de saber.

Se a educação tinha um papel nefasto de manter o desconhecimento dos desejos e dos conflitos entre estes, caberia, então, à psicanálise contribuir para que os sujeitos descobrissem formas de lidar com os efeitos da educação que receberam e assumissem sua própria história como sujeitos de desejo. As pesquisas psicanalíticas, à medida que

³ (FREUD, [1907] 1976:135 — Nota do tradutor).

⁴ Sobre a profilaxia das neuroses, quem irá desenvolver mais essa idéia é a filha de Freud, Anna Freud. Considerando que a criança é frágil demais para ser submetida a uma análise com exploração do inconsciente, defendia o princípio do tratamento sob a responsabilidade da família e mais geralmente sob a tutela de instituições educativas. Para Anna Freud o complexo de Édipo não deveria ser tratado em profundidade na criança, por causa da imaturidade do supereu. Nesse campo, a abordagem analítica deveria ser integrada à ação educativa. (ROUDINESCO, 1998: 259).

iam sendo descobertas, contribuíam com a educação no sentido de esta pensar mais a sua função profilática.

Em seu texto “Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna”, de 1908, Freud já nos fala do antagonismo entre a civilização e a vida pulsional. Considera que a influência prejudicial da civilização reduz-se, essencialmente, à repressão nociva da vida sexual dos povos civilizados através da moral sexual civilizada que os rege, causando, muitas vezes, a neurose. Essa moral civilizada seria a responsável pelos sentimentos de “vergonha e repugnância” associados às práticas sexuais, e a educação, o meio de transmissão dessa moral pela repressão à sexualidade. A novidade apresentada por Freud em relação a seus contemporâneos, é que ele dirige suas críticas não aos gêneros e ritmos agitados de vida impostos pela industrialização, aspectos no qual os outros teóricos se ancoravam, mas sim à moral sexual civilizada. Nessa empreitada civilizatória, cada indivíduo renuncia a uma parte de seus atributos — onipotência, inclinações vingativas e agressivas — resultando disso o acervo cultural de bens materiais e ideais. Freud considerará a importância das forças pulsionais na realização dessas atividades socialmente úteis.

[...] “essa pulsão coloca à disposição da atividade civilizada uma extraordinária quantidade de energia, em virtude de uma singular e marcante característica: sua capacidade de deslocar seus objetivos sem restringir consideravelmente a sua intensidade. A essa capacidade de trocar seu objetivo sexual original por outro, não mais sexual, mas psiquicamente relacionado com o primeiro, chama-se capacidade de sublimação”
(FREUD, [1908] 1974:193).

“Nos três ensaios sobre a teoria da sexualidade infantil”, texto de 1905, Freud nos indica que os caminhos que nos levam a querer explorar o mundo são sustentados pela curiosidade sexual. A questão sobre a origem torna-se o saber que interessa às crianças. Entre as idades de três e cinco anos, as crianças começam a mostrar sinais de suas atividades, o que já se pode atribuir à questão do saber. A criança é atraída “inesperadamente cedo e intensamente para os problemas sexuais e é, na realidade, possivelmente despertada de início por eles” (p.200). Por volta do quinto ano de vida, parte dessa energia sexual tem como vicissitude a sublimação que, como dito

precedentemente, é a capacidade do desvio da pulsão sexual⁵ para objetos não sexuais. Esse mecanismo de desvio da pulsão sexual salutar para a atividade intelectual não é passível sem a sublimação. A sublimação é um dos quatro destinos⁶ da pulsão. Em outros termos, não é a educação que é responsável pelo sucesso da sublimação, pois há aí todo um processo psíquico em jogo. Esse processo é inconsciente e por isso mesmo não é passível de controle consciente. A educação pode apenas fornecer sinalizações sobre outros caminhos possíveis como a curiosidade intelectual, a aprendizagem de conteúdos científicos, a música, as artes e outros. Freud demonstra preocupação no caso de a educação querer ter o controle sobre a sublimação. “De mais a mais, pensa Freud, excessos não se curam com bons conselhos”⁷.

Por outro lado, Freud acredita ainda que o educador possa atuar junto aos educandos no sentido de auxiliá-los em relação a uma conciliação entre a exigência de satisfação pulsional e a ordem civilizatória. Freud (1911) ressalta, também, outra tarefa importantíssima da educação que é o incentivo à conquista do princípio de prazer — satisfação imediata dos desejos — e a sua substituição pelo princípio de realidade — satisfação adiada do desejo — isto é, a educação procura auxiliar o processo de desenvolvimento do próprio Eu. Até aqui dissemos que há, de um lado, algo pelo qual a educação nada pode fazer e que se trata do processo de sublimação, pois este é de ordem inconsciente. Se a educação não pode auxiliar no processo de sublimação, então, por qual via ela poderia oferecer sua contribuição? Pela via da substituição do princípio de prazer pelo princípio de realidade tão necessário ao processo civilizatório. Aqui vale perguntar: podemos ler os impasses que ocorrem na sala de aula como sinal de resistência dos alunos ao terem de abrir mão da satisfação pulsional imediata?

Parece-nos que a preocupação de Freud era discutir a educação à medida que suas descobertas iam avançando, por isso esse tema é tratado, na sua obra, de maneira dispersa. Pode-se perceber isso em alguns textos citados e Freud nos diz:

⁵ Na teoria psicanalítica, a pulsão é o termo que mais se aproxima de *trieb* (correspondente ao verbo *trieben*, que significa impulsionar, impelir). A pulsão é uma força necessária ao funcionamento psíquico. A definição clássica de pulsão é que ela se encontra na fronteira entre o somático (atividade motora do organismo) e o psíquico (funcionamento psíquico inconsciente do sujeito). O termo pulsão foi, imprecisamente, traduzido nas Obras Completas de Sigmund Freud, na Edição Standard Brasileira por instinto, numa acepção clara à biologia. No entanto, a opção de Freud é por *trieb* (impulso), visto tal impulso não ser de ordem puramente somática, mas sobretudo, psíquica.

⁶ Os outros três destinos da pulsão são a inversão, o desvio e o recalçamento.

⁷ (KUPFER, 1995:45).

[...] “Em toda parte há um crescente número de pessoas que estudam a psicanálise a fim de utilizá-la em seus setores especializados e a fim de, como se fossem colonizadores, assumir o lugar de pioneiros. Aqui podemos esperar uma abundante colheita de novos descobrimentos. As aplicações da análise são, também, sempre confirmações dela”
(FREUD, [1933] 1974: 178).

Freud, em 1913, escreve para um conhecido periódico italiano intitulado *Scienza* a respeito do uso que a psicanálise pode ter para as várias ciências, dentre elas a educação, mostrando que, ainda deposita esperanças na profilaxia das neuroses. Apóia-se em um dos pilares estruturais da psicanálise: a natureza das pulsões, considerando-se, neste momento, uma educação psicanaliticamente orientada, uma forma de contribuição. Nesse sentido, aqueles professores que são informados de que a tentativa de supressão das pulsões parciais não é só inútil como pode gerar efeitos como a neurose podem reduzir, então, a coerção.

“Quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da psicanálise [...]. vão se abster de qualquer tentativa de suprimir essas pulsões pela força, quando aprenderem que esforços desse tipo com frequência produzem resultados não menos indesejáveis que a alternativa, tão temida pelos educadores”
(FREUD, [1913] 1976: 225).

“O mal estar na civilização” (1930), é um texto fundamental de Freud sobre a posição da psicanálise em relação à civilização e nele pode-se situar como a educação é apresentada. A civilização é construída com base na renúncia e não na satisfação do sujeito, produzindo frustrações e hostilidades com as quais a própria civilização tem de lutar. O movimento pulsional é um ponto de luta, pois não é passível de controle, já que seu funcionamento é de ordem inconsciente e exige satisfação imediata. Temos que o controle pulsional que a educação espera que o sujeito desempenhe é uma tarefa impossível. Em contrapartida, a civilização vem proteger os homens contra a natureza e ajustar os seus relacionamentos mútuos. O sujeito troca uma parcela de felicidade por segurança pagando o preço da restrição de sua sexualidade e de sua agressividade, e esta tensão é geradora de mal-estar e este é inerente à estrutura do sujeito. As críticas de Freud à educação encaminham-se no sentido de censurá-la por omitir dos jovens o

papel que a sexualidade terá em suas vidas. “Seu outro pecado é não prepará-los para a agressividade da qual se acham destinados a se tornarem objetos”⁸.

Ainda nesse texto, uma questão que ressalta como importante para o trabalho que vamos desenvolver no capítulo de análise do material coletado é a autoridade. Essa é tratada como uma causa de angústia para o sujeito e parece-nos esclarecedor verificar o que Freud contempla aqui sobre esse tema tão fundamental para a relação professor-aluno. No capítulo VII desta obra, por exemplo, é abordado o papel da autoridade parental, a constituição do superego, o sentimento de culpa e a necessidade de punição, questões essas que nos auxiliam na compreensão da categoria autoridade-autoritarismo levantada na proposição de nosso problema.

Pode-se ressaltar que há dois momentos de internalização da autoridade pelo sujeito. Em um primeiro momento, o sujeito renuncia à satisfação pulsional, devido ao medo de agressão por parte da autoridade externa (pai, mãe, irmãos e outros) e é a isso, naturalmente, que o medo da perda de amor equivale, pois o amor constitui proteção contra a agressão punitiva. A criança pequena, por exemplo, ainda não possui inibições internas, obedece aos seus impulsos, aspirando apenas ao prazer. Dessa forma, a renúncia pulsional será, então, uma consequência da angústia causada pela autoridade externa. E a criança só obedecerá para não correr o risco de perder o amor do outro que é significativo para ela. Em um segundo momento, vem a organização de uma autoridade interna, e a renúncia à satisfação pulsional imediata ocorre devido ao medo dessa autoridade, ou seja, devido ao medo da consciência. A criança incorporará a si a autoridade incontestável por meio do mecanismo de identificação e, assim, introjeta a lei do pai que daqui, em diante, passará a regular os relacionamentos entre os homens.

Dito de outra maneira, a relação com os pais, o temor de perder o seu amor, a ameaça de punição transformam-se em superego pelo processo de identificação, e este mecanismo é de fato a forma mais original de relação com o outro. E, ainda, nesse segundo momento, as más intenções são igualadas às más ações e assim surge o sentimento de culpa, a necessidade de punição e, dessa forma, a agressividade da consciência continua a agressividade da autoridade.

⁸ (FREUD [1930] 1974:158).

“Originalmente, a renúncia pulsional constituía o resultado do medo de uma autoridade externa: renunciava-se às próprias satisfações para não se perder o amor da autoridade. Se se efetuava essa renúncia, ficava-se, por assim dizer, quite com a autoridade e nenhum sentimento de culpa permaneceria. Quanto ao medo do superego, porém, o caso é diferente. Aqui a renúncia pulsional não basta, pois o desejo persiste e não pode ser escondido do superego. Assim, a despeito da renúncia efetuada, ocorre um sentimento de culpa”
(FREUD, [1930] 1974:151).

A psicanálise capacita-nos, desse modo, a compreender a gênese dessa consciência — superego — e, também, que toda renúncia à satisfação pulsional torna-se uma fonte dinâmica de consciência, e cada nova renúncia aumenta a severidade e a intolerância desta última (ibid, p.152). Com efeito, o superego da criança constrói-se de acordo com o superego parental que pode ser diferente ou até mesmo contrário ao dos pais, sendo que, posteriormente, se torna impessoal e se afasta dos originários. No entanto, o superego do sujeito nem sempre corresponde à severidade da educação recebida por ele. e Freud nos diz:

“A severidade original do superego não representa — ou não representa tanto — a severidade que dele (objeto) se experimentou ou que se lhe atribui. Representa, antes, nossa própria agressividade para com ele. Se isso é correto, podemos verdadeiramente afirmar que, de início, a consciência surge através da repressão de um impulso agressivo, sendo subsequente reforçada por novas repressões do mesmo tipo”
(FREUD, [1930] 1974:153).

O superego, sendo herdeiro do complexo de Édipo, adotará, a seguir, as influências dos mestres e educadores, que assumirão o lugar de substitutos dos pais. Essa instância se enriquecerá com as ulteriores contribuições da cultura, entretanto, parece que a angústia frente ao superego, geralmente, nunca termina, pois como a angústia moral⁹, ela parece indispensável nas relações sociais e, portanto, na construção e preservação do laço social, isto é, na manutenção da civilização.

Conforme nos indica este texto, de capital importância para compreensão do mal-estar no ser humano, Freud não parece concordar com uma civilização sem a presença da educação. Ele está convencido de que a ausência de repressão poderia

causar imensos danos, colocando em risco a existência mesma da civilização, apesar de manter sua postura crítica. Como veremos mais adiante, se refletirmos sobre esta questão, no que se refere às relações professor-aluno, pode-se entrever que, diante da impossibilidade de o professor reprimir totalmente as pulsões de seus alunos, pode-lhe restar somente o mal-estar, se ele partir da idéia persecutória, de que o aluno não possa ficar do seu lado.

Diante da elaboração de Freud sobre o tema da autoridade referido acima, algumas questões se apresentam no sentido de nos orientar nesta pesquisa. Os impasses na sala de aula podem ser a expressão da autoridade severa de determinado professor? Os impasses estariam vinculados à nostalgia que esse professor e mesmo seus alunos sentem dessa autoridade? Por que, com frequência, o professor recorre a terceiros para resolver os impasses e diz não ter autoridade com os alunos? Parece-nos que antes o professor de matemática ocupava um lugar de destaque nas decisões sobre a vida escolar de seus alunos e, talvez, com isso exercesse um tipo de autoridade com maior valorização diante dos discentes e toda comunidade escolar. Hoje, no entanto, poderíamos dizer que esse professor vem sendo destituído desse lugar de autoridade, dado pelo próprio “saber” da matemática, perdendo seu *status* na escola e na sala de aula. Tem-se interrogado, atualmente, quanto ao uso do poder de decisão nos conselhos de classe da escola e até sobre a posição do professor de “bater o martelo” e decidir a vida escolar dos alunos. Uma questão importantíssima parece ser a de como o professor de matemática lida, hoje, com a autoridade quando ocupa o lugar de saber referendado pela Ciência e pela sociedade. Ele ainda se sente ocupando esse lugar?

Em 1933, em “Novas conferências introdutórias”, intitulada “Explicações, Aplicações e Orientações”, um dos textos mais importantes de Freud sobre a educação, ele reforça ser tarefa primeira da educação levar a criança à aprendizagem do controle de suas pulsões, isto é, auxiliá-la no domínio do princípio de prazer pela sua adaptação à realidade. Nesse texto aparece a segunda idéia sobre a educação, a de que esta é salutar para o desenvolvimento psíquico do sujeito, no sentido de prevenção das neuroses, conforme dissemos precedentemente. Freud acrescenta, ainda algumas posições sobre a educação que abre novas perspectivas — análise das crianças e/ou dos educadores. Entende, no entanto, que tarefas difíceis cabem ao educador no caminho

⁹ (CHEMAMA, 1995).

que deve encontrar entre o “Sila da não interferência e o Caribdes da frustração”¹⁰. Nessa conferência, Freud lança uma idéia formulada de maneira bem diferente das dos outros textos: “a análise de professores e educadores parece ser uma medida profilática mais eficiente do que a análise das próprias crianças, e são menores as dificuldades para pô-la em prática”¹¹. A idéia de Freud sobre a análise dos próprios docentes, entretanto, não é desenvolvida neste texto. De nossa parte, o que se pode questionar é se o processo analítico dos professores poderia ocorrer a título de profilaxia e daí proporcionar uma forma de aprimoramento pedagógico, mas talvez não fosse esse o pensamento de Freud. É sabido, pelos psicanalistas, que um pedido de análise só ocorre diante do desejo de um sujeito e de suas razões íntimas, caso contrário, poderíamos pensar no tratamento psicanalítico como um modelo impositivo para o bom exercício da docência e, com certeza, a proposição de um modelo não faz parte das formulações da psicanálise. O que se pode, no entanto, extrair dessas indicações é que Freud estivesse considerando que professores, uma vez analisados, estariam em melhores condições de *abster-se de sobrecarregar* seus alunos com *exigências abusivas*, arbitrárias e supérfluas. Nesse sentido, estariam mais preparados para o desempenho de sua função de ensinar e, provavelmente, em condições de ler os impasses da sala de aula de uma outra maneira.

E, por fim, em um dos seus últimos textos, “Análise Terminável e Interminável”, 1937, Freud fala das três profissões impossíveis e insiste sobre a questão da impossibilidade da educação, tema que não deixa de ser polêmico. Nesse texto, Freud ressalta um ponto em comum entre a psicanálise e a educação, que é o fato de esses dois campos de saber se inscreverem na cultura como profissões impossíveis, “quanto às quais de antemão pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios” (p.282). Governar é a terceira profissão que se encontra sobre o selo da impossibilidade, exatamente, pelos mesmos motivos das duas anteriores: seus resultados insatisfatórios. Por que essa impossibilidade da educação? Freud a localiza na essência mesma dessa ciência, pois esta se propõe a domar as pulsões sexuais, e essas pulsões são de natureza indestrutível, além de seu funcionamento ter caráter inconsciente; assim, por mais que a educação tente suprimir as exigências de satisfação pulsional, ela vai sempre fracassar. É em virtude dessa impossibilidade que o resultado

¹⁰“A menos que o problema seja inteiramente insolúvel, deve-se descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo como o mínimo de dano. Será, portanto, uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios” (FREUD, [1933] 1974:182).

do processo educativo e/ou analítico de um sujeito, por exemplo, não pode ser determinado *a priori*, pois os seus efeitos só podem ser conhecidos *a posteriori*. Para esta pesquisa, é importante ressaltar que essa impossibilidade inviabilizaria, portanto, a previsibilidade que o educador pretende obter em sua ação, como se a busca pela objetividade de uma suposta “transmissão de conhecimento” já não estivesse eivada pelas contradições que o próprio educador quer eliminar. O educador matemático, em particular, cuja ação de ensinar é permeada por valores como o do seqüenciamento, da objetividade e da certeza, depara-se com a impossibilidade de obter “garantia na aferição dos resultados de seu trabalho”, causando-lhe isso um mal-estar, o que nos parece ser um canal aberto e propício à produção de impasses na sala de aula.

Retomando as duas idéias centrais contidas nos textos já indicados na obra de Freud, anteriormente e que podem jogar luz sobre nosso estudo, verificamos que, por volta de 1908, Freud acreditava existir uma relação entre a repressão sexual exigida pela moral civilizada de sua época e o incremento das neuroses, pois a educação era mais nefasta para o sujeito, quando poderia ser profilática. Contudo, já em 1933, sua posição muda, e ele julga que a educação sexual não-repressiva não oferece garantia de que a neurose seja evitada, idéia contida também no texto de (1937). Nesse momento, Freud entende a necessidade e a importância da educação e a reconhece como uma prática salutar para favorecer o desenvolvimento psíquico e não o neurótico. Cabe a ela uma tarefa precípua que é de fazer com que o sujeito substitua o princípio de prazer pelo princípio de realidade, auxiliando-o no processo de formação do Eu.

1.2 Pfister, Aichhorn e Zulliger: educadores pioneiros na utilização da psicanálise para a compreensão de desafios na educação.

Em 1913, Freud já havia mostrado a influência da educação no aparecimento da neurose e acaba reabrindo a discussão quando considera a possibilidade de uma articulação entre a psicanálise e a educação, no momento em que faz o prefácio do livro de Oscar Pfister. Este era um pastor religioso e educador que se encontrou com Freud em Viena em 1909 e foi o pioneiro da psicanálise na Suíça, onde divulgou e

¹¹ (FREUD, [1933] 1974: 183)

implantou as teses de Freud, utilizando-as a serviço da educação. Pfister tornou-se amigo de Freud em função da psicanálise e, a partir daí, seguiu-se uma farta correspondência, da qual uma centena de cartas foi publicada por Anna Freud e Ernst Jones, em 1963. Mais tarde, Pfister tornou-se membro da Associação Psicanalítica de Zurique (ex-Sociedade Freud) e esteve ao lado de Freud no rompimento deste com Jung, em 1913. O livro de Pfister — “O método psicanalítico” — visa introduzir a psicanálise em seu programa de ensino para educadores e pastores, e Freud assume nesse momento uma posição mais ousada em relação às possíveis contribuições da psicanálise: “esperemos que a aplicação da psicanálise a serviço da educação rapidamente realizará as esperanças que educadores e médicos podem corretamente ligar a ela” (Freud, [1913]1974: 418). Freud, nesse momento, já sinalizava que a psicanálise teria um maior interesse para Pfister, posto que havia uma sensibilidade dele para essa formação e que, a partir da sua pessoa, poderia instruir melhor os alunos. Freud reconhecia os esforços de Pfister em relação ao uso da psicanálise e declara posteriormente em “Um estudo autobiográfico”, de 1925, não ter contribuído ele próprio em nada para a aplicação da psicanálise ao campo educativo tarefa que, coube nos seus primórdios, aos méritos e ao pioneirismo de Pfister.

August Aichhorn era professor primário e dedicou-se à pedagogia e aos problemas da delinqüência infantil e juvenil. Trabalhou muitos anos como diretor de instituições municipais para delinqüentes, antes de ter se interessado pela psicanálise. Em 1922, formou um pequeno grupo de estudos sobre a delinqüência com Siegfried Bernfeld e Wilhelm Hoffer. O seu livro “Juventude Desorientada” escrito em 1925 é prefaciado por Freud, e este nos diz:

“Nenhuma das aplicações da psicanálise excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes, quanto seu emprego na teoria e prática da educação [...] Não é de admirar, portanto, que tenha surgido a expectativa de que o interesse psicanalítico nas crianças beneficiaria o trabalho da educação, cujo objetivo é orientar e assistir as crianças em seu caminho para diante e protegê-las de se extraviarem”.
(FREUD [1925] 1974:341).

Aichhorn defendia a utilização da psicanálise, por parte dos educadores, mostrando que o pedagogo podia se tornar um pai substituto para a criança, quando

tivesse sido estabelecida a transferência positiva. Aichhorn¹² dirigiu como “psicólogo clínico” a formação psicanalítica do Instituto Alemão de Pesquisas Psicológicas e Psicoterapêuticas de Berlim, entre os anos de 1938 a 1944.

Outro estudioso que se interessou pelas contribuições da psicanálise foi Hans Zulliger, que também era professor primário e formou, durante muitos anos, os filhos de camponeses. Foi na Escola Normal de Hofwiil-Berne que tomou conhecimento da teoria psicanalítica. O interesse pelos seus pequenos alunos o levou, então, a dedicar-se à psicanálise. Posteriormente, tornou-se analista de crianças e, em 1928, publicou o livro “A psicanálise e as novas escolas”, que demonstrava como os chamados novos métodos podem ser vivificados pela referência psicanalítica. Depois de passar por um processo analítico, Zulliger praticou psicoterapia de crianças, destinada a curar sintomas como gagueira, enurese, compulsão ao roubo ou masturbação. Com o estímulo de Freud, foi convidado a participar da Sociedade Suíça de Psicanálise, em 1921, para prosseguir seus estudos e atividades. Zulliger¹³ também adotou a técnica do desenho livre e a do brinquedo, introduzida por Anna Freud e Melanie Klein, respectivamente, na análise com crianças. No entanto, posteriormente, divergiu da técnica de análise com crianças, permanecendo educador e mais tarde tornou-se psicanalista no sentido clássico, ou seja, trabalhando com a análise de adultos.

Hans Zulliger e Oscar Pfister foram pedagogos que escreveram trabalhos para publicação na Revista de pedagogia psicanalítica *Zeitschrift fur psychoanalytische padagogik*, que circulou de 1926 até 1937 e incluía trabalhos de psicanalistas como Fritz Hedl ou Heinrich Meng, Sterba e outros. Nessa revista, a pedagogia psicanalítica é pensada como constituindo um ramo autônomo da psicanálise, e a idéia dos pedagogos era usar conhecimentos adquiridos pela psicanálise ou por uma psicanálise (processo analítico) para criar novos métodos educativos.

Como se pode constatar, as contribuições da psicanálise ao campo da educação iniciaram-se cedo com educadores como Pfister, Aichhorn, Zulliger e tantos outros. Tais contribuições, entretanto, ocorreram, sobretudo, como recomendações aos educadores para a obtenção de ações favoráveis a um melhor resultado escolar, ficando muitas vezes omitidas as contribuições da psicanálise à dinâmica da relação entre professores e alunos. Esse último tipo de contribuição é mais recente e, é justamente na

¹²(ROUDINESCO, 1998: 90)

¹³(ROUDINESCO, 1998: 791)

perspectiva das relações professor-aluno e na leitura dos impasses entre esses, que estamos propondo utilizar o referencial da psicanálise.

Trabalhos mais recentes que fazem uma leitura do texto freudiano, de mãos dadas com algumas formulações de Jacques Lacan, também, são bastante frutíferos no sentido de demonstrar a interlocução entre psicanálise e educação. Autores franceses — Maud Mannoni (1977), Anny Cordié (1987), Catherine Millot (1987), Mireille Cifali (1982, 1987, 1991); e brasileiros — Maria Cristina Kupfer (1989, 1992, 2000), Leandro Lajonquière (1992, 1999), Ana Lydia Santiago (2005), entre outros, são referências para nossos estudos.

1.3 Millot e Kupfer: abuso de poder ou a subjetividade do professor em sua prática pedagógica.

Millot (1987) faz uma releitura da obra de Freud percorrendo todos os textos em que ele trata da educação, contando, também, com a lição de Lacan em seu livro intitulado: “Freud antipedagogo”. A autora ressalta a antinomia entre educação e psicanálise e a preocupação de Freud em advertir aos analistas e educadores contra a confusão de suas respectivas funções, fazendo assim restrições à analogia entre ambos os processos. Ela comenta sobre a natureza das reticências de Freud e sobre a impossibilidade de se constituir uma pedagogia analítica, dada a radicalidade que marca a diferença entre esses dois campos de saber. Justamente por isso, é que Freud não fornece nenhum método novo à pedagogia dado que a psicanálise não é conclusiva no que tange ao campo educativo. A incidência da psicanálise na contemporaneidade não passa, de modo nenhum, por uma reforma na educação.

Pode-se constatar que a autora é partidária em que se deixe a pedagogia aos pedagogos e a psicanálise aos psicanalistas. Estamos em total acordo, com tal ponto de vista, principalmente, quando ela diz que não há possibilidade de haver uma pedagogia analítica e nem uma psicanálise pedagógica. Essa possibilidade provocaria desvirtuamento em ambas as funções. No entanto, em determinado momento, a autora questiona: em que são comparáveis o processo educacional e o processo analítico, e

em que medida eles devem ser diferenciados? Pode-se postular que ambos os processos têm, ao menos, uma finalidade em comum: a de assegurar à criança e ao paciente o domínio do princípio de prazer pelo princípio de realidade. Esse domínio do princípio de realidade constitui-se em um aspecto salutar da educação. A nosso ver, é impossível dar toda liberdade à criança para que esta possa seguir sem restrições seus impulsos. Segundo Millot (1987), Freud indica também outro meio de ação em comum: o poder de sugestão conferido pelo amor que a criança, ou (o paciente), dirige ao educador (ou analista). É na medida em que ambos, educador e analista, dispõem desse poderoso instrumento que é a sugestão, que Freud os põe em guarda contra o abuso de poder que consistiria em usá-lo para modelar o sujeito — criança ou paciente — em função de ideais pessoais.

O texto da autora nos aponta dois elementos importantíssimos para pensar a relação professor-aluno: o abuso de poder e a sugestão que se revelam elementos chave para a abertura de nossas investigações a respeito dos impasses que ocorrem em sala de aula. Estariam os professores, em algumas situações, valendo-se da sugestão para modular o aluno segundo sua própria idéia de como este deveria ser? Os impasses isolados na relação professor-aluno referentes à aprendizagem seriam reações ao abuso do poder de influenciar?

Millot (1987) explicita esse abuso de poder:

“Para um sujeito, o fato de ocupar o lugar de Ideal-do-eu¹⁴ de outro sujeito lhe confere o poder de submeter este último à sua palavra que, desde então, é lei — e tanto mais quanto mais maleável é a estrutura psíquica do que é sujeito. Toda influência que um sujeito pode exercer sobre outro opera desta maneira” (p.128),

O comentário da autora refere-se ao modo como um sujeito pode exercer influência sobre o outro, no entanto, o que ela salienta é o abuso do poder de influenciar o outro, é o assujeitamento da criança ao adulto, por exemplo, visto a

¹⁴ Freud utilizou essa expressão para designar o modelo de referência ao eu (ego), simultaneamente substituto do narcisismo com as figuras parentais e seus substitutos sociais. A noção de ideal do eu é um marco essencial na evolução do pensamento freudiano, desde as reformulações iniciais da primeira tópica (antes de 1920), até a definição do supereu. (ROUDINESCO, 1998.:362).

primeira ser mais maleável psiquicamente. Freud faz à analistas e educadores uma advertência quanto à tentação de abusar do poder de influenciar, posto que estes se encontram em posição de sugestionar o sujeito.

Kupfer (1995) apresenta algumas idéias sobre o abuso de poder, no seu livro “Freud e a educação. O Mestre do Impossível”, que poderão ser de grande valia para nossa pesquisa sobre os impasses no ensino-aprendizagem da matemática.

Segundo a autora, a questão do poder e do desejo na relação professor-aluno é tratada pela via da transferência. O que é a transferência? Freud utilizou essa palavra pela primeira vez, em 1900, na interpretação dos sonhos. Ele descobre que alguns acontecimentos do dia, os chamados restos diurnos, são transferidos para o sonho e modificados pelo trabalho onírico. Mais tarde, Freud observa nas relações com seus pacientes que a pessoa do analista também é alvo de transferência. O paciente transfere imagens de antigas relações com os pais atualizadas na pessoa do analista. Em nenhum momento, no entanto, os pacientes percebem essa transferência, pois ela é uma manifestação do inconsciente e, por isso, torna-se um instrumento de suma importância, para analisar esse inconsciente. A transferência ocorre em todas as relações humanas e, por isso mesmo, podemos encontrá-la na relação professor-aluno. Assim, um professor pode se tornar alvo do endereçamento dos interesses de seu aluno porque é objeto de uma transferência, seja em relação ao amor ou à agressividade.

Hoje, já se avançou muito nas discussões sobre a transferência, e esta pode ser tomada como fundamento da aprendizagem, o que, nesse contexto, parece distanciar-se das primeiras formulações de Freud na interpretação dos sonhos. O que ocorre no sonho? Ele se apodera dos restos diurnos para montá-los com uma significação diferente daquela que tinha surgido inicialmente. São formas esvaziadas de seu sentido em que o desejo do sonho investe com um novo sentido e em que opera um deslocamento. Para Kupfer (1995), a transferência na relação professor-aluno se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento singular que é a pessoa do professor. É importante ressaltar “a idéia de que o desejo inconsciente busca aferrar-se a formas (restos diurnos, analista, professor) para esvaziá-las e colocar aí o sentido que lhe interessa” (p, 91). A transferência não é sem conseqüências para o professor, pois, no momento em que esta é estabelecida, ele torna-se depositário de algo que pertence ao aluno. Em virtude dessa “posse”, tal pessoa fica investida de uma importância especial. O “poder” emana, justamente, dessa importância que é conferida

pelo outro. Em virtude dessa transferência de sentido operada pelo desejo, decorre também uma *transferência de poder*.

Uma outra consequência que a autora aponta é que se o aluno se dirige ao professor atribuindo-lhe um sentido conferido pelo desejo, esse docente passará então a fazer parte de seu inconsciente. O que isto quer dizer? Que, se foi colhido pela transferência, o professor não é exterior ao inconsciente do aluno, então, o que ele disser será escutado a partir do lugar em que é colocado. O que disser deixa de ser inteiramente objetivo, mas é escutado pela posição especial que ocupa no inconsciente do aluno.

Para tornar mais clara a relação transferencial, a autora cita o fato de haver docentes que não parecem ter nada de especial, mas que, na verdade, marcam a trajetória intelectual de alguns alunos. Em nossa pesquisa, registramos o testemunho de um professor que exemplifica, exatamente, a questão da transferência na relação professor-aluno. Ele nos diz:

Eu procuro desenvolver um trabalho de matemática mais do lado afetivo, porque os melhores professores que eu tive faziam assim. Inclusive tive um professor de matemática com o qual eu me identifiquei muito e até, por isso, talvez eu tenha escolhido essa profissão. As vezes, ele demonstrava uns teoremas no quadro e eu ficava babando, achava aquilo tudo uma maravilha. (Prof. DANTE – 1ª reunião).

Se o desejo transfere *poder e sentido* à pessoa do professor, que se torna então esvaziado de sentido próprio, enfim, que sentido esse desejo transfere? Esse desejo e sentido particularizado, em última instância, escaparão ao professor. Este poderá ter alguns vestígios desse desejo se estiver atento ao seu surgimento. Para essa psicanalista, o professor “tem uma tarefa que não deixa de ser incômoda” (p. 93), pois foi colhido na transferência e ali seu sentido, como pessoa, foi esvaziado cedendo lugar a um outro desconhecido. Mas aqui surge um problema. Tudo seria perfeito se o docente, perante a aprendizagem do aluno, cumprisse o papel que este último lhe atribui, isto é, renunciasse a um modo próprio de ação pedagógica e se conformasse ao modelo que o aluno lhe confere, conforme concluiu Kupfer (1995). No entanto, o jogo é complexo. O professor é, antes de tudo, um sujeito e, como tal, regido também pelo desejo inconsciente. É um sujeito marcado pela falta e, entre outras coisas, tem

vontade de exercer o lugar de mestre¹⁵ e não há por que vacilar, já que o discurso pedagógico lhe propõe muitos modelos de atuação docente. Ocupar essa posição de saber universal, de mestre que tudo sabe é um modo de recobrir a sua falta, pois assim tem a ilusão de ser completo.

Pode-se concluir que, em relação ao abuso do poder de influenciar, Millot (1987), destaca o poderoso instrumento que é a sugestão e que esta pode ser usada para modelar o sujeito. Em Kupfer (1995), a transferência que o aluno estabelece com o professor pode levar esse último a tentar tirar proveito disso, submetendo-o aos seus ideais pessoais. As duas autoras constataam que o risco de abusar do poder de influenciar é tentador nas relações professor-aluno.

A nosso ver, este abuso do poder de influenciar pode gerar nos discentes reações de desacato à autoridade, rebeldia, apatia e até dificuldades com a aprendizagem de determinados conteúdos chegando, por vezes, a constituir-se em um sintoma. Nesse momento, pode-se utilizar a sugestão no sentido de querer corrigir o sujeito, homogeneizar suas respostas nas avaliações, suprimir tudo o que foge à norma, “domesticar e mudar o rumo” daquilo que o adulto supõe que não está “girando bem”¹⁶. Enfim, quando se desconsidera sua singularidade, é que o sintoma pode aparecer. Qual seria a contrapartida desse uso da sugestão para o sujeito?

1.4 Lajonquière e Santiago: sintomas escolares ou a subjetividade do aluno em seu processo de aprendizagem

Lajonquière, em seu livro, “De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber” (1992), propõe fazer a análise do erro nas aprendizagens não só como um fator cognitivo, mas introduzindo também a dimensão da subjetividade. A nosso ver, o autor irá falar justamente da contrapartida da sugestão que é produção sintomática do sujeito.

¹⁵ (PEREIRA, 2003).

¹⁶ Expressões usadas por (SIQUEIRA, 2000: 163).

Inicialmente, ele convida o leitor a ler, exaustiva e atentamente, os textos de Piaget para entender quais os operadores de leitura devem ser utilizados na travessia teórica de Piaget a Freud e para colocá-lo em contato com as idéias psicanalíticas indispensáveis na elucidação do caráter psicológico sobredeterminado das vicissitudes que um sujeito suporta nas suas aprendizagens. Para o autor, a psicologia genética e a psicanálise pressupõem epistemologicamente a existência do organismo. No entanto, ele faz uma advertência:

“Porém, isto não impede, ao contrário, possibilita, que ambas recortem ou construam um objeto de conhecimento específico que não se confunde com a organicidade de um sujeito dito concreto: por um lado, a materialidade cognitiva da inteligente equílibração majorante e, por outro, a materialidade significativa do pensamento inconsciente”
(LAJONQUIÈRE, 1992:145 — grifos do autor).

A materialidade da inteligência e do inconsciente — segundo Piaget e Freud — entretanto, só são visíveis pelos seus efeitos, produtos de um trabalho de produção sobre uma matéria-prima suporte. A materialidade pode ser entendida também enquanto trabalho de transformação. O caráter de materialidade não reside em ocupar um espaço conforme o pensamento cartesiano, mas no fato de produzir. “A matéria-prima é um pressuposto abstrato, ou seja, não tem existência empírica anterior e exterior ao processo de produção resultante do acionar de uma estrutura”¹⁷. A proposta do autor é, igualmente, entender, além do erro, pontual e singular de cada aluno, as vicissitudes que um sujeito suporta na sua aprendizagem como sendo produtos sobredeterminados da inteligência e do desejo inconsciente. Os processos de “(re)invenção e de (re)construção” do conhecimento são particulares e permitem situar o aparecimento ou desaparecimento dos erros numa dimensão mais singular do que aquela usada para explicação do processo cognitivo.

Lajonquière (1992) propõe pensar o erro como uma espécie de nó entre duas materialidades, que nada têm de orgânicas e esclarece, então, que os erros, os insucessos do aprender, os sintomas, não são arbitrários, pois, “são sempre o indício de alguma coisa”¹⁸, que opera, conforme, mecanismos específicos, isto é, é o produto de um laborioso funcionar”. A partir da psicanálise:

¹⁷ (LAJONQUIÈRE, 1992:146)

¹⁸ (ibid, p.147 — grifo do autor)

“as vicissitudes nas aprendizagens, das quais o erro não é mais do que um de seus disfarces, são considerados indícios de tensões que imperam no Outro¹⁹, definido como um campo de desejos contraditórios que transcendem a existência empírica da individualidade orgânica e que, por sua vez, “está estruturado como uma linguagem” (Lacan).
 .(LAJONQUIÈRE,1992:149 — grifo do autor).

Em relação ao campo do Outro na citação acima, esta é uma terminologia utilizada por Jacques Lacan em sua teoria psicanalítica. Este campo de desejos contraditórios é, também, o campo de fantasias ambivalentes e radicalmente inconscientes. Ele é delimitado pelo entrelaçamento da história pessoal de cada um, como sujeito desejante, com o desejo de seus pais, dos outros. Para o autor, as vicissitudes da aprendizagem, para a psicanálise, são função dos acidentes simbólicos próprios da constituição da subjetividade e não dos contratempos rítmicos inerentes ao desenvolvimento de um organismo.

Podemos, pois, concluir que, em referência às novas aplicações da psicanálise aos sintomas escolares, o trabalho de Lajonquière (1992), ressalta que a produção sintomática de um sujeito não é só de ordem cognitiva. O sintoma vai além, pois aponta para um sentido outro.

Em nossa formulação sobre os impasses no ensino-aprendizagem, podemos considerar os impasses como “indício de alguma coisa”²⁰ que não vai bem na sala de aula e que causa mal-estar? De que natureza seria esse mal-estar? A linearidade que o professor atribui tanto ao conhecimento matemático quanto ao processo de aprendizagem, por exemplo, ficaria fragilizada por essas vicissitudes do aprender do aluno, e isso, talvez, possa ser um fator gerador de impasses.

Lajonquière (1992) comenta que os (psico) pedagogos dizem, sem refletir muito, que a situação da criança que não aprende constitui-se em um sintoma. Nos dicionários da língua portuguesa, normalmente, encontra-se a definição de sintoma como: “fenômeno que revela um transtorno funcional do organismo; indício de alguma coisa”. O autor indica que, sob nenhuma hipótese, usaria o raciocínio da primeira parte da definição do dicionário. Ele utiliza a segunda parte da definição, como mero recurso retórico para ilustrar a questão de erro.

¹⁹ Lugar onde a psicanálise situa, além do parceiro imaginário, aquilo que, anterior e exterior ao sujeito, não obstante o determina [...]. A criança constitui seu eu, com toda uma dimensão de desconhecimento, através dos mecanismos de identificação com a imagem do outro; a identificação imaginária, fonte tanto de agressividade como de amor, qualifica uma dimensão do outro, no qual, de certa forma, a alteridade se apaga, com os parceiros tendendo mais a se parecerem [...]. No entanto, é preciso opor a essa primeira dimensão da alteridade, uma segunda, uma alteridade que não se resolve, um Outro que não é semelhante, que Jacques Lacan escreveu com um A maiúsculo, um “grande A”, para distingui-lo do parceiro imaginário, o pequeno outro. (CHEMAMA, 1995:156).

²⁰ Utilizamos a expressão retórica de LAJONQUIÈRE (1992), no sentido de colocar em relevo as relações professor-aluno e a subjetividade de ambos.

Santiago (2005) no seu livro intitulado: “A inibição intelectual na psicanálise”, dá prosseguimento às reflexões das novas aplicações da psicanálise aos sintomas escolares. A discussão da autora, nesse livro, versa sobre as formas sintomáticas da inibição intelectual na contemporaneidade, expressas nos impasses do ser falante com a aprendizagem escolar através de uma investigação clínico-conceitual da categoria da inibição intelectual

Ressaltamos, contudo, um ponto de toda sua teorização que nos interessa para elucidar os impasses no ensino-aprendizagem da matemática. Trata-se de uma proposta de investigação, pela via do diagnóstico clínico-pedagógico, para que os professores possam separar o que é do campo cognitivo do que é da ordem da subjetividade.

Antes de tratar dessa proposta, a autora discute os efeitos da não-separação entre esses dois campos para o sujeito, ou seja, que é o elemento segregativo e apresenta uma formulação que afirma que a desconsideração da subjetividade e a adoção do discurso da ciência e da psicologia para as análises dos impasses escolares levam à segregação. Já no capítulo I, a autora trata não só da segregação, na contemporaneidade, que ocorre de várias formas, sendo uma delas o fracasso escolar, justamente pelo fato de se desconsiderar a subjetividade do aluno, como também do impossível do ato de educar. Aponta que, em relação ao alto índice de fracasso escolar, tem-se, como contrapartida, o elemento segregativo manifesto nas práticas escolares que se tornaram, pouco a pouco, permeáveis ao discurso da ciência. Ancorando-se nas categorias oriundas do campo da medicina e da psicologia, tais práticas estimulam em excesso o diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem, o que se configura como um fator de patologização e da cronificação desses distúrbios. O discurso da ciência institui-se mediante a tendência de universalização das respostas que cada sujeito dá no momento da aprendizagem da leitura e da escrita e que leva a uma crescente demanda endereçada ao serviço de saúde mental.

A impossibilidade do ato de educar — questão importantíssima levantada por Freud — é retomada por Santiago (2005) para mostrar que “a psicanálise qualifica apenas as modalidades de ato cujo efeito não se pode antecipar”²¹. Ela afirma que, no âmbito da educação, o docente transmite um determinado conhecimento para os alunos, mas o resultado dessa transmissão não é passível de um cálculo coletivo. A previsibilidade do que cada aluno aprendeu não é possível, pois “se se admite a

²¹ (SANTIAGO, 2005:19).

existência do inconsciente, não é possível fixar uma causalidade entre os meios e os efeitos obtidos”(ibid, p.20). Observa-se que, do lado dos alunos, uns aprendem enquanto outros, não. E, muitas vezes, o professor só vai entender isso no momento de uma avaliação, em que pode constatar equívocos, não-aprendizagem, priorização de determinado conteúdo em detrimento de outro, o que indica que apenas a metodologia não garante a aprendizagem.

A introdução do diagnóstico clínico-pedagógico proposto por Santiago (2005) visa à investigação circunscrita dos impasses da criança com a aprendizagem escolar e contribui, justamente, no sentido de operar uma separação entre o que é da ordem da subjetividade e o que é da ordem da objetividade do discente. Esse procedimento pretende cumprir o “objetivo de identificar o estatuto da dificuldade em duas esferas distintas: uma conceitual e outra relativa à economia subjetiva do aluno”²²:

“A avaliação conceitual baseia-se na investigação do conhecimento da criança, no plano estrito do seu domínio dos fundamentos teóricos absolutamente indispensáveis para a superação de erros de conteúdo. O método, por outro lado, é inspirado na clínica psicanalítica, na medida em que a criança é interrogada sobre sua dificuldade, tal como se interroga alguém a respeito de seu sintoma. Nessa perspectiva, busca-se esclarecer a trajetória intelectual que a criança desenvolve na solução de uma tarefa, até o ponto preciso de seu impasse [...]. O recurso de escutar o que a própria criança tem a dizer sobre a sua dificuldade [...] é o que possibilita não apenas a elucidação de elementos de subjetividade ou de sentido inconsciente, acrescentando o mínimo de significação que o conteúdo escolar deve ter, como também a extração de um método de intervenção reeducativo particularizado” (SANTIAGO, 2005:29).

Dos casos apresentados no seu livro, escolhemos o “caso Alice” que nos interessa de, modo particular, por referir-se diretamente à aprendizagem da matemática e nos levar a tecer interrogações para a nossa formulação sobre os impasses no ensino dessa disciplina. Trataremos, contudo, desse caso de forma sucinta.

“Pedro e Alice estão cursando a terceira série do ensino fundamental, quando são encaminhados para um trabalho individualizado, extraclasse, devido às dificuldades apresentadas na aprendizagem escolar [...] De Alice, suspeita-se de problemas de raciocínio e memória: ao contrário da maioria dos colegas, ela ainda não domina os fatos fundamentais da matemática e não consegue resolver problemas que envolvem a decomposição de números inteiros, necessitando, quase sempre, do auxílio de material concreto para realizar exercícios de cálculo matemático” (SANTIAGO, 2005:28).

²² (SANTIAGO, 2005: 29)

A respeito de Alice, o que apreendemos é que ela é uma criança viva e inteligente, que apresenta entusiasmo e curiosidade pela aprendizagem escolar. Porém há um impasse: aprender os fatos fundamentais da matemática. A hipótese da professora é que existe um problema de memória com Alice. Tal hipótese, já se pode deduzir, ela a extrai da psicologia cognitiva que considera a memória, a percepção, a linguagem e o pensamento como processos psicológicos fundamentais. A professora observa, também, a dificuldade da aluna na compreensão do valor posicional dos algarismos e no uso do algoritmo. Essa outra consideração que a professora tece é baseada também na compreensão do elemento cognitivo. Sua avaliação é baseada no referencial de Piaget e sustenta que a aluna não atingiu o estágio cognitivo que lhe permitiria realizar operações no nível abstrato do pensamento.

Alice vai para o trabalho extraclasse para realizar a análise de seus erros mediante o diagnóstico clínico-pedagógico. Este propõe investigar o impasse do sujeito na aprendizagem enfatizando a separação entre o cognitivo e o subjetivo. De acordo com essa proposta, a pesquisadora vai partir da análise dos erros de Alice, e as observações que esta faz já vão apontando algo da ordem da subjetividade. Por exemplo: Alice diz à pesquisadora responsável “se você for professora particular, não vai adiantar [...], já tive duas e não resolvi o meu problema com os fatos”²³. Alice aponta, de saída, para a pesquisadora que o seu problema se relaciona com o tipo de interdição que incide sobre o saber, “não sei por que todo mundo pode saber os fatos e eu não”. Santiago (2005) pontua o assentimento de Alice ao diagnóstico de sua falta, elaborado pelo discurso psicológico, quando a criança num outro momento afirma sua “falta de memória”. Alice assume como verdade a “falta de memória e a idéia de que é exceção em relação àqueles que podem saber subsume em detrimento da possibilidade de um distúrbio da função cognitiva da memória”²⁴.

No trabalho com a pesquisadora, evidenciou-se o fato de Alice se lembrar das datas dos encontros, dos horários, de não esquecer o material solicitado e de ser capaz de sintetizar a sessão anterior. Esse fato, por si só, apontou a contradição do diagnóstico da “falta de memória”. A proposta do diagnóstico clínico-pedagógico é, então, desfazer a idéia da cognição para abrir o espaço para o sentido do sintoma como, anteriormente, afirmou Lajonquiére (1992). Por que a pesquisadora disse à menina que seu problema não era de memória, já que podia lembrar-se de várias

²³ (SANTIAGO, 2005:36)

coisas? Justamente para abrir o espaço psíquico e suprimir o que era da ordem da ciência psicológica com o objetivo de deixar o espaço aberto para que o sentido do sintoma pudesse aparecer e sua verdade subjetiva pudesse ser interrogada.

Conforme nos aponta Santiago (2005), no curso do trabalho diagnóstico, evidenciou-se que a dificuldade da menina não estava ligada à compreensão dos conceitos matemáticos, embora na atividade divisão exata com restos houvesse feito uma inversão na construção dos conceitos, persistindo sua necessidade de manter um resto nas divisões. Extraiu-se daí que parecia indispensável para Alice, “tanto em relação ao conceito de “divisão”, como ao de “resto”, que estes possam veicular um outro sentido, para além daquele atribuído pelas ciências exatas”²⁵. Como se pode ver, nesse caso de Alice, o seu sintoma tinha um sentido, confirmando, então, a tese de Lajonquière (1992), de que os “erros são sempre o indício de alguma coisa”²⁶. Esse significado, no entanto, tem a ver com um sentido que é de ordem sexual. Assim, esse trabalho referente ao sentido sexual do sintoma deverá ser realizado pela clínica psicanalítica. O efeito que se pode obter com o trabalho analítico é a supressão do sintoma no ponto cognitivo.

Para exemplificar quando o problema é de compreensão do conceito matemático ou pode localizar-se na esfera da subjetividade, citamos aqui uma das atividades que compunham o diagnóstico clínico-pedagógico de Alice, referente à divisão, que, no caso dessa menina, sempre necessitava de um resto.

Divisão exata com resto

“Na resolução de operações matemáticas usando algoritmo, notei, em Alice, uma inversão na construção dos conceitos de divisão exata e inexata. Ela resolve a operação 12 dividido por 3, como mostro abaixo, deixando sempre um resto e parece ficar contente com isso, quando diz: “Pronto, deu certinho, sobrou resto”.

$$\begin{array}{r} 12 \quad | \quad 3 \\ - 1 \quad 9 \\ \hline 02 \end{array} \qquad \begin{array}{r} - 1 + 2 \quad | \quad 3 \\ \quad 1 \quad 2 \quad 4 \\ \hline 0 \quad 4 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 12 \quad | \quad 3 \\ - 1 \\ \hline 02 \end{array}$$

²⁴ (SANTIAGO, 2005:36).

²⁵ (ibid, 2005:40 — grifos da autora).

²⁶ (LAJONQUIÈRE, 1992:147 — grifo do autor)

“Percebendo o impasse em que a menina se encontrava e a sua falta de recursos para reavaliar seu pensamento, peço-lhe que resolva a operação usando os blocos de madeira e ela o faz [...]. Chamo-lhe a atenção para a inexistência de resto nessa divisão, ao que Alice se mostra surpresa [...] Ofereço-lhe a informação sobre o que seria uma divisão exata e uma divisão inexata. Isso provoca o riso de Alice, mas parece não ter efeito sobre o seu pensamento [...] Alice explica o seu procedimento, dizendo-me que: “Doze dividido por três é igual a quatro: quatro menos três é igual a um. Um menos um, dá zero, sobra o dois porque não dá para dividir por três”

$$\begin{array}{r} 12 \quad | \quad 3 \\ -1 \quad | \quad 4 \\ \hline 0 \end{array}$$

(Santiago, 2005:39).

Retornando à questão dos impasses no ensino-aprendizagem da matemática, que é o nosso tema de investigação, após as discussões de Santiago (2005), pode-se perguntar: a universalização das respostas, que o discurso científico preconiza como verdadeiras e que não deixa lugar para que o aluno dê uma resposta diferente, pode contribuir para a ocorrência de impasses nas aulas de matemática? O professor, quando não tem conhecimento sobre a avaliação clínico-pedagógica, cujo objetivo é separar o subjetivo do cognitivo, tenderá a tomar toda dificuldade do aluno somente como relativa ao campo cognitivo?

A título de conclusão sobre as produções sintomáticas dos alunos, é possível dizer, de acordo com Santiago (2005), que a educação pode isolar no sintoma do sujeito o sentido que este tem no particular de cada caso. O diagnóstico clínico-pedagógico nos aponta duas possibilidades: Uma primeira é a de que determinadas dificuldades de aprendizagem se revelariam como sintoma e dessa forma encontrariam expressão em um tratamento analítico; e a outra é a de que se evite a patologização do cotidiano escolar, valendo-se de categorias oriundas do campo da medicina e da psicologia para práticas do diagnóstico de distúrbios de aprendizagem.

O trabalho proposto pela autora nos alerta para a identificação, nos discursos dos professores sobre os impasses tanto do recurso da patologização quanto ao que se refere às interpretações que o docente elabora sobre as dificuldades dos seus alunos.

1.5 Cabral, Catapani e Nelma Cabral: a relação professor-aluno ou a presença da subjetividade no ensino da Matemática

No campo da aplicação da psicanálise à educação matemática, têm-se, como trabalho precursor dos estudos de Cabral, Catapani e Nelma Cabral, as indicações de Cifali no seu livro *Freud pedagogo? Psicoanálisis y educación*²⁷ que já apontava para a questão da subjetividade no estudo da matemática.

“O reprimido inconsciente não se deixa nem circunscrever, nem parar; trabalha, ininterruptamente, as formações conscientes e as construções lógicas. Nem a palavra, nem sequer “as aprendizagens matemáticas” estão fora de seus efeitos e de seus disfarces”.
(CIFALI, [1982] 1992:184 — grifo nosso) (tradução livre)²⁸.

Embora admita que psicanálise e educação são dois campos distintos, Cifali precisa que a psicanálise coloca em palavras os funcionamentos silenciosos e provoca rupturas no que é tido como absoluto. A autora lembra que, mesmo, no ensino da matemática, não se pode desconsiderar a referência à subjetividade. Nem *as aprendizagens matemáticas*, que fazem parte das ciências exatas e que se pretendem uma ciência “dessubjetivada”, escapam à interferência do inconsciente. Portanto, para a autora as convicções científicas não estão submetidas ao exame de um pensamento unicamente dedutivo, pois que podem ser questionadas no que há de recalcado para constituir-se, pela psicanálise.

Cifali já indicava a questão da subjetividade na matemática quando discutia a aplicação da psicanálise a vários campos do saber. Essa idéia será retomada e desenvolvida, quase duas décadas mais tarde, pelas pesquisadoras da educação matemática Cabral, Catapani e Nelma Cabral que, ao que tudo indica, compartilham do mesmo ponto de vista de Cifali.

A tese de Cabral (1998), intitulada *Contribuições da psicanálise à educação matemática: a lógica da intervenção nos processos de aprendizagem*, é um trabalho que buscou a interlocução com a psicanálise para fazer uma outra leitura das relações na sala de aula sobre Cálculo Diferencial, em nível da graduação.

A autora investigou a possibilidade de fornecer elementos que contribuíssem para estabelecer direções sobre a realização de um trabalho de produção de conhecimento que incluísse o aluno e a sua dimensão de sujeito que deseja e, também, apontasse para o desejo daquele que ocupa a posição de provocador, ou seja do professor. Ela propõe trazer ao debate o fato de que a *cognição está atravessada por algo que é da dimensão do desejo*. Nesse sentido, o trabalho dela também confirma a tese de Lajonquière (1992) sobre a questão do erro. Este não se encontra restrito ao campo cognitivo, mas comporta algo da subjetividade do aluno, isto é, “os erros são sempre o indício de alguma coisa” (p. 147).

Cabral (1998) cita alguns casos ocorridos em uma determinada sala de aula e aponta que há acontecimentos que parecem, de certo modo, surpreendentes se forem fixados somente no âmbito cognitivo e extrai de algumas situações dados considerados alheios aos problemas respeitantes à cognição (p.131).

O caso “Luis”, citado pela autora, foi resgatado de uma filmagem feita na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral para alunos de Física em uma universidade paulista, e nele ela aponta para a mudança conceitual. Relata o fato de que esse aluno se recusava a aceitar as conseqüências do ensino ministrado pelo professor, porque eram conflitantes com os ensinamentos de sua mulher, que era uma profissional do campo da Estatística. Podemos, no entanto, perceber, também nesse caso, a emergência do sujeito do desejo (inconsciente) nos interstícios do saber constituído:

“O professor trabalhava o conceito de função, que é determinado por múltiplos aspectos. Um desses aspectos está relacionado ao conceito de número racional, representado sob a forma “a” sobre “b”, cuja significação, em certo nível, faz referência à operação de divisão entre dois números inteiros. Em resumo, o professor tentava construir com os alunos um outro significado: “a” sobre “b” significa, também, como aspecto de função, portanto em outro nível, um operador. Em aula, como exemplo, o professor dissera que 3/4 devem ser entendidos, também, como “3 vezes 1/4” e “1/4 de 3”. Dias depois, Luis, aluno entre aqueles que têm grandes dificuldades em álgebra, diante do quadro-negro, ao ser lembrado desse significado respondeu: “Para mim, isso não faz sentido. Conferi com minha esposa que trabalha com estatística. Também, para ela, 3/4 são três dividido por quatro’ ...0,75”.[...] “Perseguindo outro fator, o que quero salientar é que há, também aqui, oscilação entre dois saberes. Luis se recusava a acreditar que pudesse existir outro significado diferente daquele referendado por sua mulher, não

²⁸ “Lo reprimido inconsciente no se deja ni circunscribir ni encerrar; trabaja sin tregua las formaciones conscientes, las construcciones lógicas. Ni la palabra ni siquiera los aprendizajes matemáticos están al abrigo de sus efectos y de sus disfraces” (CIFALI, [1982] 1992:184).

obstante reconhecer que está numa instituição de ensino superior muito bem conceituada [...]. Nesse confronto, o saber do professor é submetido ao saber da esposa [...]. É preciso observar que, apesar de os casos serem parecidos na descrição, pode ser afirmado que, com pouquíssima margem de engano, os motivos que levam cada um dos sujeitos a agirem da maneira como fazem são muito diferentes, se se supuser que as relações imaginárias que foram e são estabelecidas são funções de cada um dos sujeitos envolvidos na situação; os modos de lidar com o mundo são particulares”.
(CABRAL, 1998:132).

O trabalho desta pesquisadora aponta mais para a dimensão do vazio do que para uma forma de preenchimento das lacunas no exercício da docência. Ressalta-se que não se trata de estabelecer, em seu trabalho, um conjunto de analogias entre educação matemática e psicanálise, pois, se assim fosse, levaria o professor que o lê a procurar uma fórmula mágica para seus problemas de ensino. Voltaríamos ao circuito do “é assim que deve ser feito”, retornaríamos ao circuito terapêutico em que o paciente, agora, seria o professor e este renunciaria a ter de trabalhar.

O que Cabral (1998) propõe, em seu trabalho, não é ditar modos de fazer ao professor, mas sim indicar que existem modos de intervir em classes de matemática, e essa intervenção já está marcada por valores e imagens do próprio professor que atua — e essa atuação produz efeitos de todas as ordens. Um deles é que *a cognição traz em seu bojo algo que é da dimensão da subjetividade*, outro efeito; é que o sistema de operações de ensino-aprendizagem determina cadeias discursivas especiais, pois os valores dessa ciência orientam as relações que se estabelecem em sala de aula. A nosso ver, valores como objetividade, seqüenciamento, precisão, raciocínio lógico e rigor são prestigiados pela escola e estão presentes nos discursos dos professores da disciplina matemática com os quais já tivemos oportunidade de trabalhar.

Por isto, de acordo com a referida autora, o saber instituído não pode ser desprezado, ainda que haja uma perda da condição de escutar. Ela mostra que não é suficiente acreditar saber ensinar, mas que o professor pode esquivar-se do lugar de mestre que pressupõe saber como o aluno deve fazer.

Cabral (1998) propõe uma inversão de posições do que parece normalmente ocorrer na relação professor-aluno. Para se levar em conta a subjetividade dos alunos, é importante que o professor faça essa inversão, ou seja, *o aluno aprende falando, enquanto o professor ensina ouvindo*. Essa inversão proposta pela autora é também a

proposição de Santiago (2005) em relação ao diagnóstico clínico-pedagógico, isto é, o de se supor o saber na criança. No entanto, a autora adverte:

“Deve-se notar que essa atitude de investigação apenas é possível para aquele que se coloca na posição de não saber diante do outro, despojando-se do lugar tentador de mestre que o adulto normalmente tende a adotar frente a uma criança” (p.29).

Considerando-se a proposta de Cabral (1998) sobre a inversão de posições nas relações professor-aluno, ela se revelou importante, em um determinado momento deste trabalho, no sentido de nos ajudar a definir a metodologia a ser utilizada no trabalho de campo. Iríamos escutar o que os professores identificavam como impasses no ensino-aprendizagem, ou faríamos a opção de impor outro tipo de procedimento no sentido de observar o fenômeno do impasse na sala de aula?

O fenômeno do ensino-aprendizagem escolar da matemática, só o conhecíamos pela ótica do professor, pelos trabalhos já desenvolvidos com os docentes nas escolas públicas. Por isso, julgamos importante conhecer *in loco* especificidades da sala de aula de matemática, da relação entre professor-aluno-conhecimento; além das rotinas e dos cenários que referenciassem os discursos que iríamos analisar posteriormente.

Para tanto, a observação se deu em uma escola pública de Belo Horizonte, em setembro de 2003, numa sala de aula de matemática. Conforme indicação da Diretora da escola, uma determinada turma, de sétima série do ensino fundamental, foi escolhida para tal observação por um período de quatro semanas. A rotina da sala de aula estabelecia-se quando a professora chegava na classe e propunha aos alunos nova matéria ou mesmo a continuidade da matéria precedente. Nessa época, um dos assuntos estudados eram os *produtos notáveis*, tema reconhecidamente árido até na avaliação dos próprios professores de matemática. A professora explicava a matéria no quadro e, ao mesmo tempo, ia fazendo perguntas aos alunos, às quais, em sua maioria, ela mesma respondia, num discurso retórico, o que dificultava o pronunciamento desses. Depois a professora passava exercícios no quadro e marcava um tempo para a sua realização. Em seguida, pedia a um aluno para ir ao quadro resolver o problema, tarefa feita em conjunto — professora e aluno. Pôde-se notar que os alunos que se dispunham a ir ao quadro eram sempre “os melhores” da turma — na opinião da professora dessa classe. As meninas nunca se rendiam ao convite da professora para

realizar as atividades no quadro. Em quase todas as aulas, o procedimento da professora era o mesmo. Ela falava, e o dever do aluno parecia ser, somente, cumprir a tarefa proposta. Notava-se claramente, na relação da professora com os alunos, que a dimensão da subjetividade era desconsiderada. Havia uma mera repetição da rotina de exercícios na classe.

Algumas considerações sobre uma das aulas observadas ilustrarão a questão da relação professor-aluno-conhecimento e confirmarão nossa tese de desconsideração da subjetividade nesta classe. A professora começa um novo conteúdo e ensina a divisão de polinômios por binômios. Pede a concentração dos alunos pois a matéria não é difícil, mas é “chata” e requer vários cálculos orais ou realizados no canto do caderno. Solicita aos alunos um exemplo de polinômio ordenado e múltiplo de três. É fornecido um exemplo, e a professora começa a explicação desenvolvendo o exercício no quadro. Um aluno interrompe a explicação e diz à professora que não está entendendo nada. Ela lhe responde que, só quando for fazer os exercícios de fixação, é que ele vai compreender esse conteúdo e continua a exposição da matéria. Pode-se verificar que a atenção da professora se prende ao processo cognitivo — memorização via exercício — dos alunos e a leva a desconsiderar o viés subjetivo, mesmo quando o aluno lhe pede uma explicação. Parece-nos, nesse caso, que a matemática é apenas uma manipulação de um jogo de sinais, números e letras. Os alunos não compreendem a função daquele conteúdo. É interessante notar que as maiores dificuldades dos alunos com a matemática estão calcadas, justamente, no ensino da álgebra, segundo relato de vários professores desta pesquisa e de outros com os quais já trabalhamos. Ressalta-se que essa professora não tinha problemas de relacionamento aparente e muito menos de indisciplina nesta turma. Os estudantes mais apáticos ficavam sentados nas carteiras atrás, na sala de aula, e nem abriam os cadernos para fazer as atividades. Porém, um ponto que chamou muito a nossa atenção foi que, nos momentos de diálogo e descontração, nessa classe, era permitido falar de assuntos exteriores a matemática. Em determinados momentos, a professora abria um espaço para algum tipo de desafio ou charada, mas o tempo dedicado para essa atividade era sempre o final da aula. Só aí a subjetividade dos alunos podia aparecer, ou seja, separada do campo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Falcão (2003), as interações em sala de aula “são regidas por normas e expectativas (explícitas ou implícitas) que configuram o que G. Brousseau

denominou inicialmente “contrato didático”(p.19). Ele cita alguns itens desse “contrato didático” muito freqüentes em aula de matemática: “Meninos se saem melhor em matemática que meninas”; “Todo problema de matemática tem uma (e apenas uma) solução, e o professor é sempre capaz de chegar a tal solução”; “Pessoas inteligentes freqüentemente se saem bem em matemática; quem se sai bem em matemática é sempre inteligente (não é possível se sair bem, em matemática sendo “burro”); “A adição e a subtração vêm antes da multiplicação e divisão”; “A matemática está no universo, independente dos homens”²⁹.

Ficou notório, também, que havia algumas regras implícitas naquela sala de aula, e uma delas parecia ser a de que os alunos só podiam se expressar no tempo pré-estabelecido que eram os cinco minutos finais, indicando-nos que a subjetividade deles poderia aparecer minimamente. Como se pode notar, a matemática parecia não se inserir no seu cotidiano, pois eles não podiam manifestar suas experiências pessoais envolvendo ou não a matemática, já que o tempo era dedicado somente aos exercícios. Assim, a rigidez com o tempo e a falta de oportunidades para se estabelecer outras relações com o conteúdo ensinado nos sugerem que a matemática que se aprende na escola tem somente uma função escolar, ela não serve para uso fora da escola. De modo geral, os alunos pareciam não ter nada a dizer sobre matemática além do que estava previsto no *script* da professora. Pode-se, ainda, pensar que a professora criou essa regra (estratégia) de ouvir os alunos nos últimos cinco minutos da aula, exatamente, para abafar a subjetividade deles. Podemos supor que o efeito dessa estratégia não seja consciente para a professora.

Retornando à proposta da inversão de posição nas relações professor-aluno de Cabral (1998), de que *o aluno aprende falando, enquanto o professor ensina ouvindo*, o que podemos extrair é que na prática, muitas vezes, não se verifica esse tipo de proposição. Pode-se supor que ouvir não é uma tarefa fácil, em particular, para o docente de matemática tão preocupado em reafirmar um lugar de saber perante os alunos. O professor ocupa a posição de mestre, é ele quem sabe diante um grupo de alunos que nada sabe ou parece não ter espaço para demonstrar seu saber.

²⁹ (FALCÃO, 2003:19 — grifos do autor).

A pesquisa da referida autora debate uma outra concepção de ensino e de aprendizagem que considera a subjetividade tanto do professor quanto do aluno e que ponha em questão a educação como formadora de iguais.

Diante das nossas observações dos cenários e das rotinas na sala de aula, concluiu-se que o trabalho de campo seria realizado com um grupo de professores no sentido de escutá-los sobre os impasses no ensino-aprendizagem, pois nos interessava, de modo especial, a singularidade de cada docente e as dificuldades identificadas por eles próprios.

No que diz respeito ao ensino da matemática e às relações na sala de aula, poderíamos interrogar: por que a matemática é considerada uma disciplina tão árida? Essa aridez, parece-nos, pode ser entendida como um dos fatores que levam à geração de impasses na sala de aula, pois, no ensino da matemática, na maioria das vezes, não há lugar para o saber do aluno. A subjetividade dos discentes é de algum modo evitada, assim como a dos professores. Pode-se supor que os impasses no ensino da matemática decorrem do fato de que o interesse de aprendizagem do aluno difere daquilo que o professor supõe que seja mais interessante para o aluno.

Nelma Cabral (2001), em *Pulsão e movimento – uma articulação entre a psicanálise e a matemática*, faz-nos defrontar com questões apontadas pela clínica psicanalítica como a repetição obstinada, desarmônica e insistente do movimento da pulsão. Ela se pergunta: como esse movimento sustenta a economia do psiquismo? Para responder a esta questão, percorre o conceito de pulsão na teoria freudiana e a concepção de Jacques Lacan sobre o objeto “a”³⁰ como “causa de desejo” e como “mais de gozar”, dimensões que são consideradas em sua pesquisa como funções da economia psíquica.

A autora utiliza as noções e os conceitos matemáticos de operação de divisão, número irracional, seqüência de Fibonacci, número áureo, função diferenciável e corte de Dedekind para mostrar a articulação entre movimento pulsional e sujeito do inconsciente³¹ através de conceitos psicanalíticos de recalque originário e processo de sublimação.

³⁰ Segundo J. Lacan, objeto causa de desejo. O objeto a (pequeno a) não é um objeto do mundo. Não é representável como tal, só pode ser identificado sob a forma de “fragmentos” parciais do corpo, redutíveis a quatro: o objeto da sucção (seio), o objeto da excreção (fezes), a voz e o olhar. (CHEMAMA, 1995:152).

³¹ Ver definição de sujeito do inconsciente no segundo capítulo sobre metodologia.

A insistência da pulsão nos remete às dificuldades encontradas na natureza mesma das pulsões, pois estas são traduzidas em sua indestrutibilidade e variabilidade, aliadas ao caráter inconsciente de seu funcionamento, e por isso mesmo, difíceis de serem educadas. Segundo a autora, a educação se propõe a domar o indomável, a suprimir o que nunca se extinguirá, ou seja: a exigência de satisfação das pulsões sexuais. Percebe-se claramente, pela indicação da autora, a presença da subjetividade nas relações professor-aluno na sala de aula quando ela põe em evidência o movimento pulsional do sujeito.

A educação trabalha no sentido de reprimir as pulsões sexuais, pois estas querem se satisfazer à revelia, e insiste em ordenar algo que é de caráter desarmônico. Nesse sentido, pode-se pensar que os impasses em sala de aula ocorrem, exatamente, quando os professores tentam educar as pulsões sexuais, que, como se sabe desde Freud, são ineducáveis. Assim, as atitudes de recusa, provocação ou mesmo de desafio dos alunos, em relação à aprendizagem, podem ser caracterizadas pelos professores como verdadeiros impasses.

Alunos e professores em um curso de Cálculo em serviço: o que querem? é o título da dissertação de Catapani (2001), que propõe refletir sobre o desenvolvimento de uma disciplina denominada Cálculo Diferencial e Integral do curso de Geologia, utilizando estratégias pedagógicas como trabalho em grupo, atendimento extraclasse, calculadoras gráficas e aplicações do cálculo em duas fases. Em uma primeira fase, objetivou-se satisfazer à demanda por meio de suprimento de faltas, tratando-se da pressuposição das atividades didáticas e pedagógicas utilizadas e da pressuposição de uma abordagem da pesquisa apoiada na análise qualitativa dos dados. Já na segunda fase, a autora propõe fazer uma reflexão do desenvolvimento da disciplina a partir das respostas dos alunos e do que aconteceu em sala de aula.

Os eventos ocorridos em sala de aula foram analisados à luz da psicanálise lacaniana de Slavoj Žižek, e os conceitos teóricos buscados permitiram obter algumas considerações sobre os modelos de professores e alunos que a instituição pretende em um curso de Cálculo em Serviço. A questão de referência para o trabalho dessa pesquisa foi, então: o que querem alunos e professores em um curso de Cálculo em serviço? Essa questão orientou parte das interpretações, pois foi o “Fazer”, que permitiu a análise e a reflexão sobre o desenvolvimento da disciplina.

Alguns pontos são retomados pela autora em suas considerações finais e elucidam como a questão da subjetividade está presente no cotidiano da sala de aula. Catapani (2001) destaca, como ponto forte de seu trabalho a questão das intervenções com os alunos. Em vários momentos, houve uma “tentativa de amenizar as angústias dos alunos”(p, 137), como se esta fosse a função do educador matemático. A autora comenta que se sentiu dividida entre o conteúdo programático da disciplina Cálculo como curso em serviço e a tentativa de eliminar as queixas dos alunos e, dessa maneira, atender as expectativas deles. Muitas vezes, na intenção de poupar os alunos, tentou-se resolver antecipadamente algumas dificuldades para que eles não se defrontassem com essas dificuldades. Porém, segundo consideração da autora, o que se percebeu logo depois é que essa proteção dos alunos os eximia de suas responsabilidades acadêmicas. A autora verifica que trabalhar na sala de aula, no sentido de evitar as dificuldades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem em busca de uma harmonia não é possível, é um esforço inútil, pois diversas situações que ocorrem na classe não são passíveis de controle pelo professor. Em seu trabalho de pesquisa com o grupo de alunos da graduação durante o ano de 1999, considera que as reações dos sujeitos são muito particularizadas. Alguns deles entram no circuito das imagens para obter méritos e reconhecimentos institucionais. Muitos alunos acreditam que o professor conhece suas angústias e, por isso mesmo, pode resolvê-las. O que ocorre é que o docente entra nesse engodo e acredita que com suas ações possa sanar os problemas na sala de aula. Para a autora, é bastante relevante o fato de se “considerar o que é da ordem do desejo, fator pouco comum na educação matemática e determinante nas várias situações da sala de aula” (p.139). Para ela há que se fazer algumas escolhas de tratamento na sala de aula, então, assumir o risco de acertar ou não.

“O processo de ensino-aprendizagem deve tratar-se de uma investigação constante no qual sempre estaremos experimentando diferentes complexidades e situações. Cada uma dessas experiências com certeza desencadeia diversos questionamentos, mas o processo de intervenção nunca termina”
(CATAPANI, 2001:139).

As três educadoras matemáticas trazem no bojo de suas pesquisas a presença da dimensão subjetiva do aluno, do professor e o modo singular de cada um operar com a intersubjetividade na sala de aula. A subjetividade é evidenciada quando Cabral (1998)

refere-se ao fato de que a *cognição está atravessada por algo que é da dimensão do desejo*, que reflete resistências de alguns alunos para operar com outra significação do conceito. Outro ponto que propicia o surgimento da subjetividade ocorre na inversão das posições na relação professor-aluno, ou seja, na de que *o aluno aprende falando enquanto o professor ensina ouvindo*, também proposta pela referida autora. Temos ainda as considerações de Nelma Cabral e Catapani sobre a dimensão do desejo do sujeito, questão pouco convencional no ensino da matemática. O fato surpreendente é que nos trabalhos de pesquisa dessas educadoras matemáticas, a proposta foi incluir a subjetividade do professor e do aluno, tratando-as no campo do ensino-aprendizagem.

Para concluir este capítulo, pode-se ressaltar que todos os autores pesquisados consideram que a dimensão da subjetividade está presente na sala de aula de diferentes maneiras, seja na pessoa do aluno, seja na forma como esse aluno apreende os conteúdos matemáticos; seja na pessoa do professor e no modo como esse docente transmite o conteúdo, avalia seus alunos, seja em relação ao poder de influenciar do professor ou à sua autoridade docente. Verificaremos, portanto, no trabalho de campo com os professores de matemática, a pertinência ou não desses elementos que se pôde extrair no levantamento das referências bibliográficas anteriormente citadas.

Capítulo II

Metodologia da Pesquisa

2.1 Conversação *versus* grupo focal

Como se pôde constatar, precedentemente, alguns autores privilegiam a dimensão do sintoma do aluno, ou seja, aquilo que é o mais íntimo do sujeito e que, por vezes, pode referir-se à aprendizagem escolar. Pode-se extrair, desses estudos, alguns ensinamentos no sentido de não se reduzir todo sofrimento do sujeito a um distúrbio de aprendizagem ou mesmo a um problema de indisciplina. Destaca-se, ainda, a preocupação de outros autores com a subjetividade tanto dos docentes quanto com a dos alunos no sentido de se apontar possíveis mudanças na prática pedagógica.

Tomando-se por base a subjetividade dos professores, nosso interesse é, porém, examinar os pontos nas relações desses docentes com determinados alunos que se configuram, para eles, como verdadeiros impasses para o ensino-aprendizagem na sala de aula. Nessa perspectiva, entendemos que o método mais adequado a esta pesquisa é o da Conversação. Por isso, na estruturação e desenvolvimento da pesquisa de campo, estabelecemos como metodologia de investigação a “Conversação”, método recentemente criado, por Jacques-Alain Miller, para a aplicação da psicanálise aos sintomas da modernidade — violência familiar, institucional, escolar, segregação, fracasso escolar, depressão e outros, dentre os quais se podem localizar os sintomas escolares, sejam eles referentes aos problemas dos alunos, sejam relativos às dificuldades que a escola (os professores) encontra para lidar com tais discentes.

Na verdade, a Conversação foi proposta por Miller como metodologia para o CIEN¹ — Centro Interdisciplinar sobre a Infância, que desenvolve um trabalho de aplicação da psicanálise a outros campos do saber. Esse Centro², ligado ao Instituto do Campo Freudiano de Paris, é uma instância internacional e foi lançado, oficialmente, durante o IX Encontro Internacional do Campo Freudiano, em Buenos Aires, em 1996. A partir de sua criação, uma grande quantidade de laboratórios de investigação tem sido criados em diversos lugares do mundo, em especial na França, incluindo também o Brasil, nas cidades de Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro e Curitiba. Os resultados das investigações desses núcleos são divulgados em jornadas organizadas

¹ MILLER, Judith. CIEN: apresentação por Judith Miller. In: Correio. Escola Brasileira de Psicanálise. Belo Horizonte, p. 62-69

² Desde sua criação, o CIEN é coordenado por Judith Miller.

pelo CIEN, e os trabalhos apresentados têm dado origem a uma publicação em forma de cadernos³ contendo os trabalhos teóricos e as experiências dos pesquisadores⁴.

Assim, a proposta do CIEN é uma investigação conjunta com outras disciplinas para que se possa dar lugar ao desejo de saber sobre os impasses que atingem a realidade da criança e/ou adolescente. A metodologia da Conversação também pode ser aplicada na investigação sobre as dificuldades que os professores encontram no processo de ensino-aprendizagem em qualquer disciplina.

A referência da Conversação, como dispositivo de investigação e pesquisa, com professores, foi extraída das experiências dos pesquisadores da Faculdade de Educação/UFGM, dos psicanalistas franceses e das leituras do material produzido pelo próprio CIEN em 1999/2000, que têm em Hannah Arendt, Hegel e Freud as teorias que orientam os princípios fundamentais do trabalho nos laboratórios de pesquisa. As equipes do CIEN se compõem de psicólogos, psicanalistas, fonoaudiólogos, profissionais do campo do direito e da educação que são convocados pelas escolas para conversarem não sobre as crianças, mas com as crianças e/ou adolescentes a partir de pontos de mal-estar para aquelas comunidades escolares.

Quem está na origem do laboratório?

*Podem estar: seja um psicanalista que consentiu em sair de seu consultório para ir ao encontro de outras disciplinas [...] seja, ainda, um especialista de outra disciplina já orientado, por ter-se encontrado tanto com o espírito quanto com o estilo de trabalho do Campo Freudiano, a partir de sua própria análise ou de sua leitura dos textos de Freud e Lacan
(LACADÉE, 1999:18).*

A proposta da Conversação toma como relevante a indicação de Freud (1930), sobre o mal-estar na civilização. Entre outras questões, a que nos interessa aqui é a que se refere aos conflitos engendrados nas relações entre os homens. Esse mal-estar também aparece na escola, e é a partir dele que se pode operar estabelecendo uma

³ Dentre eles, no caderno número cinco, encontra-se uma série de sete Conversações no campo pedagógico. Este caderno originou-se da Jornada do CIEN. Encontro Americano 2003 : Os usos da psicanálise. O porvir dos laços sociais. Este encontro ocorreu em Buenos Aires. Jornada del CIEN — encuentro americano 2003 – los usos del psicoanálisis. El porvenir de los lazos sociales.

⁴ No jornal TERRE DU CIEN, do Centro Interdisciplinar sobre a Infância – Instituto do Campo Freudiano, foi divulgado o trabalho conjunto de duas professoras da Fae/UFGM: Ana Lydia Santiago e

prática da Conversação. A orientação teórica dessas equipes segue a trilha de Freud no que tange a uma preocupação com a questão ética, fazendo uso do traço subjetivo particular de cada criança contra um certo tipo de discurso que veicula em demasia o ideal da norma tal como aparece no comportamento ou na linguagem. Esse discurso do ideal normativo é o que a instituição escola privilegia⁵

A escolha do método da Conversação nos pareceu ajustar-se melhor ao nosso objeto de pesquisa por três razões. Primeiramente, pelo interesse na subjetividade dos professores de matemática manifestada no modo como eles apreendem os impasses que ocorrem na sala de aula, uma vez que, no trabalho desenvolvido em várias escolas, temos acesso a um grupo de professores de múltiplas disciplinas. Escutar somente os professores de matemática nos permite entender como esses docentes identificam os impasses e lidam com eles. E não só com os obviamente explícitos, como também, com os implícitos que se manifestam no ato cotidiano e concreto do professor, considerando-se as especificidades da matemática. Uma segunda razão é a intimidade que temos com o método da Conversação interdisciplinar, já utilizado com docentes com os quais já trabalhamos, no que se refere à escuta e ao trabalho de mediação entre os participantes de um grupo no sentido de dar a palavra a cada um, incluindo os mais reservados. E, por último, consideramos que as discussões sobre os impasses no ensino-aprendizagem da matemática e a escuta dos próprios colegas de grupo, oferecem inspiração aos participantes deste trabalho de pesquisa para “transformarem” sua prática educativa.

Neste estudo, optou-se pelo método da Conversação, um dispositivo mais recente para a pesquisa, pelas razões expostas acima. É importante, contudo, trazer alguns pontos que marcam a diferença entre a metodologia do grupo focal e a Conversação. Não é nossa intenção fazer aqui uma descrição exaustiva do método do grupo focal já estabelecido para a pesquisa, mas levantar sucintamente aspectos que o caracterizam, conforme definido por Flick (1998). O que é o método tipo grupos de foco? É um método que trabalha com entrevistas semi-estruturadas para a coleta de dados da pesquisa a partir de uma certa crítica às entrevistas padronizadas. A

Maria Lúcia Castanheira intitulado: *Éducation, Psychanalyse et Santé Mentale: Une Nouvelle Proposition de Diagnostic Des Problèmes Scolaires*.

⁵ Para acessar os inúmeros trabalhos dos cadernos do CIEN, que se reportam ao campo educativo, utilizando a Conversação como metodologia, consultar a Biblioteca da Escola Brasileira de Psicanálise, seção Minas Gerais, situada na Rua Felipe dos Santos, 588, Belo Horizonte ou o endereço eletrônico geral da Escola Brasileira de Psicanálise: www.ebp.org.br

argumentação para uso do primeiro tipo de entrevista baseou-se, em parte, na artificialidade das últimas, já que o entrevistado encontra-se separado de todas as relações cotidianas. Sugeriu-se aplicar a dinâmica de grupo toda vez que se estudassem opiniões e atitudes consideradas tabu, em vez de se fazer uma entrevista ordenada. Segundo Flick (1998), esses métodos são nomeados como entrevistas de grupo, discussões em grupo ou grupos de foco, contrastando-se com a narrativa individual ou mesmo com as narrativas comuns de membros da família, por exemplo.

Nas entrevistas de grupo, o moderador deve não só ter a capacidade de ouvir e objetividade, como também possuir flexibilidade e se conduzir no sentido de guiar (diretivamente) o grupo e moderá-lo (não-diretivamente). Nessa modalidade de entrevista, considera-se entre suas vantagens o baixo custo, por se trabalhar com grupos e não com entrevistas individuais em momento distintos, a riqueza de dados obtidos e a capacidade dos participantes de ultrapassarem os limites de respostas individuais.

As discussões em grupo apontam, também, a economia de tempo, e os elementos das dinâmicas de grupo e da discussão entre os participantes são considerados relevantes. Esse método tem sido utilizado, na região de língua alemã, como alternativa explícita para as entrevistas abertas. As discussões que se estabelecem, por meio desse método, são fontes centrais de conhecimento, conforme nos aponta Flick (1998). Ultimamente, esse dispositivo vem sendo aplicado apenas em campos como a pesquisa de *marketing*. Indica-se, como problemas do método, a discussão do que vem a ser um grupo adequado e as diferentes idéias em relação ao conceito de grupo. No entanto, parece existir um ponto em comum na discussão metodológica a esse respeito:

[...] “entre as variedades das discussões em grupo é, em contraste com o emprego do questionamento intencional de uma pessoa, a utilização, como fonte de dados, da discussão sobre um tópico específico em um grupo natural (existente na vida cotidiana) ou um grupo artificial (ou seja, reunidos para fins de pesquisa, de acordo com certos critérios)”
(FLICK, 1998:117).

A terminologia discussões em grupo passou por mudanças, em especial, na pesquisa anglo-saxônica e tal método foi nomeado como “grupos de foco”⁶, centrando-se mais na pesquisa de *marketing* e mídia com enfoque no aspecto interativo da coleta

de dados. Os “grupos de foco” são utilizados ora como método independente apontando resultados confiáveis, ora de forma combinada com outros tipos métodos: Levantamento de dados, observações, entrevistas individuais e outros. “O número de grupos a serem conduzidos depende da questão de pesquisa [...]. Sugere-se que o mais apropriado é trabalhar com estranhos em vez de grupos de amigos ou de pessoas que se conheçam muito bem, já que o número de assuntos que permanecem implícitos tende a ser maior neste último grupo”⁷. Os “grupos de foco” podem ser utilizados como simulações de discursos e conversas cotidianas, ou como um dispositivo quase natural para o estudo da geração das representações sociais ou do conhecimento social em geral⁸.

Na proposta metodológica de Flick (1998), uma das razões apontadas como vantajosas para a escolha do grupo focal, como dispositivo de pesquisa, em lugar de entrevistas individuais em ocasiões distintas, é a economia de tempo. O autor considera como desvantagem a dificuldade apresentada por essa metodologia em documentar os dados de forma que se possa identificar o depoimento de cada um dos locutores e a diferenciação entre os enunciados paralelos.

No grupo focal, tenta-se contextualizar, sobretudo, os dados coletados com a intenção de criar uma situação interativa mais próxima da vida cotidiana do que permite um encontro do entrevistador-entrevistado. Patton (1990) entende a entrevista tipo “grupos de foco” como um método bastante eficiente, permitindo alguns controles de qualidade sobre os dados coletados. Ressalta que, na verdade, trata-se de uma entrevista, não é uma discussão. “Não é uma sessão para resolver um problema, não é um grupo de tomada de decisões. É uma entrevista”⁹.

Na Conversação, por outro lado, não há uma entrevista coletiva, e o pesquisador se interessa pelo modo particular como cada participante entende a questão de investigação. Torna-se importante compreender a dinâmica que se estabelece entre os participantes, e é possível verificar como o ponto de vista subjetivo de um professor pode provocar nos outros docentes debates e discussões em “detrimento de uma escuta passiva” dos mesmos. Os professores apresentam,

⁶ (FLICK, 1998:122)

⁷ (MORGAN, 1988:48, apud FLICK, 1998:123)

⁸ (LUNT and LIVINGSTONE[1996] apud FLICK, 1998:124).

⁹ (PATTON ([1990: 335] apud FLICK, 1998: 115).

entre si, pontos de vista compartilhados, pontos de divergências, mas a essência da Conversação é a “produção de algo novo no saber” de cada um.

Kruger (1983)¹⁰ estuda a opinião do grupo no sentido de que haja um consenso dos participantes negociado na discussão de um determinado tema. A análise de resolução de problemas em grupo pode ser considerada outro objetivo dessas discussões. Contudo, há distinções entre as abordagens que utilizam as discussões em grupo. Uma primeira refere-se ao fato de que o grupo é um meio para melhor analisar opiniões individuais; já a outra abordagem considera as discussões em grupo como um meio para chegar à opinião comum que ultrapasse o limite individual.

Na Conversação, não há um consenso em relação a um assunto, o objetivo não é produzir um enunciado coletivo, mas, sim, uma “associação livre” coletivizada¹¹. Nessa perspectiva, os significantes¹² dos outros dão novas idéias ao sujeito, propiciam lembranças de eventos esquecidos e, de acordo com Miller (2003), “um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz num dado momento” (p.15). Na Conversação, não há, por parte do pesquisador, um roteiro rígido com perguntas pré-estabelecidas. Há, sim, uma preocupação de coordenar os debates para que as associações dos participantes, a introdução de novas questões sejam pertinentes com o tema de investigação. Outra preocupação do pesquisador é incentivar para que novos temas introduzidos pelos docentes sejam ampliados e aprofundados, coordenar o tempo das reuniões e, no caso da pesquisa, com a menor interferência possível. A própria Conversação entre vários, na maioria das vezes, encontra seu próprio funcionamento dinâmico.

Como no método da Conversação a preocupação do pesquisador é dar a palavra a cada participante para a expressão do seu ponto de vista pessoal, conclui-se que esse dispositivo atende aos objetivos de se pesquisar a respeito de mal-estar nos grupos. Dessa forma não se trata de um trabalho de interação grupal e nem é o caso de uma dinâmica de grupo.

¹⁰ (KRUGER[1983] apud FLICK, 1998)

¹¹ No dizer de Freud, é deixando livre o curso das associações que o sujeito poderá estabelecer novas conexões e exprimir o que lhe vem à mente, sem nenhuma censura, mesmo que tais materiais lhe pareçam incoerentes ou sem interesse. Tais associações podem ser induzidas por uma palavra – significante – ou por um elemento do sonho ou por qualquer pensamento espontâneo. O método da “associação livre” foi constituído, por Freud em 1892, para o tratamento psicanalítico.

2.2 Conversação: uma investigação possível

A proposta deste trabalho foi realizar uma Conversação com os professores, e para isso usamos, em alguns momentos, o recurso da escrita para deixar registrado pelo próprio docente o seu depoimento que cumpria, naquele momento, a função de disparador da conversa. A questão norteadora e que perpassou todas as reuniões foi: *o que vocês entendem por impasses no ensino-aprendizagem da matemática?* Os docentes repertoriaram vários impasses, relataram diversas experiências pessoais que eram associadas aos problemas de seus alunos e que serviam de mote para a continuidade das conversas nas reuniões seguintes. O fato mais surpreendente no uso desse tipo de dispositivo é que os professores entendem que, pela via da Conversação, podem inventar soluções e novas estratégias para lidarem com as dificuldades vividas no interior da sala de aula, a partir de sua própria criação ou com o auxílio das idéias dos colegas. A conversação é definida por Miller da seguinte maneira:

“Uma Conversação é um tipo de associação livre, se tem êxito. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que ninguém é dono de nenhum significante. Um significante chama outro significante, não sendo tão importante quem o produz num dado momento. Se confiarmos na cadeia significante, vários participam da mesma. Essa é a ficção da Conversação: produzir - não uma enunciação coletiva — mas uma “associação livre” coletivizada, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando as coisas se passam bem, os significantes de outros me dão idéia, me ajudam e, finalmente, resulta — as vezes — algo novo, um ângulo novo, uma perspectiva inédita pode aparecer”.
(MILLER, 2003:15) (tradução livre)¹³.

Conforme Santiago, “a Conversação entre as disciplinas é um modo de tratar a manifestação do real, tratar os insucessos que produzem perguntas e quando se têm

¹² Ver definição de significante nos incidentes de indisciplina, em especial, no episódio denominado “Pichação”, no capítulo três.

¹³ “Una Conversación es una suerte de asociación libre, si es exitosa. La asociación libre puede ser colectivizada en la medida en que no somos dueños de los significantes. Un significante llama a otro significante, no es tan importante quién lo produce en un momento dado. Si confiamos en la cadena significante, varios participan en lo mismo. Por lo menos es la ficción de la Conversación: producir – no una enunciación colectiva – sino una “associação livre”colectivizada, de la cual esperamos un cierto efecto de saber. Cuando las cosas pasan bien a mí los significantes de otros me dan ideas, me ayudan y, finalmente, resulta – a veces – algo nuevo, un ángulo nuevo, perspectivas inéditas” (MILLER, 2003: 15, 16).

perguntas tem-se um chamado a conversa, a troca com os outros”¹⁴. Segundo a afirmação de Miller (2003), a conversação é uma ficção operativa a serviço da produção do saber ou do surgimento de uma nova perspectiva, em nosso caso, sobre os impasses na relação professor-aluno-conhecimento. Outra vantagem desse método, na pesquisa com professores, é que ele pode favorecer a análise dos pontos de cristalização que tanto interferem nos trabalhos entre eles e com os alunos. De acordo com Fux (2002)¹⁵, tal dispositivo pode promover a instauração da confiança entre os participantes no sentido de que o trabalho prossiga, de que “nós” sejam desatados e que se possa buscar o esclarecimento de dúvidas. No entanto, não há a presunção de que tudo seja enunciado ou retificado pelos participantes. Por mais que falemos uns aos outros, há sempre algo que escapa, pois o simbólico — a linguagem — não recobre totalmente o real. Em muitas passagens dos testemunhos dos professores durante a Conversação, fica evidente a associação de idéias a partir dos relatos de suas experiências o que favorece um exemplo da “associação livre” coletivizada conforme se pode ver abaixo:

Primeira professora:

[...] eu queria comentar porque isso é uma coisa que me angustia muito. São duas coisas que me preocupam. A primeira é a dificuldade de fazer o aluno acreditar que ele pode aprender matemática, porque ele já vem com uma barreira de que aquilo ali é difícil. A segunda é convencê-lo de que matemática é fácil, fácil não, simples, que aquilo ali é possível de ele aprender e que ele tem condição de aprender.

(Prof^a Amanda – 4^a reunião)¹⁶

Segunda professora:

Posso continuar?

Porque ela está falando em convencer o aluno que aquilo é importante. Eu coloco, exatamente, esse ponto. Eu tenho muita dificuldade de ensinar para o aluno um conteúdo muito abstrato, pois eu gosto sempre de contextualizar, de dar um desafio antes de introduzir o conteúdo. Só que esse tipo de trabalho a

¹⁴ Palestra proferida por SANTIAGO, Ana Lydia. B. Uma releitura crítica da Psicanálise na Educação. Realização: NEPPCOM - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, agos/2004.

¹⁵ (FUX, Sara, 2002, editorial).

¹⁶ Todos os nomes dos professores, desta pesquisa, são fictícios. Foram nomeados com as iniciais de “A” até “F”, para facilitar a identificação pelo leitor.

gente sabe que, em pouco tempo, a gente chega num limite e acaba caindo na matemática pela matemática. Esta é uma angústia que eu tenho. A álgebra, por exemplo, eu sei que naquele momento não tem utilidade nenhuma para o aluno. Na verdade a principal função dela é facilitar a resolução de problemas e a questão de você criar e generalizar as situações.

(Prof.^a. Betânia – 4^a reunião)

Terceiro professor:

Deixe-me continuar aqui porque a dificuldade dela é a mesma minha. Principalmente, nessa questão da álgebra. A gente vai trabalhando e chega num ponto de introduzir aqueles, monômios, polinômios, a álgebra onde você trabalha com números e letras e o aluno tem de abstrair. Aí alguns alunos vão para frente, mas a maior parte fica para trás e a angústia maior é que você não consegue ajudar, por mais exemplos que se dê, chega um ponto que aí acabou

(Prof. Carlos - 4^a reunião).

O que é relevante numa Conversação é que determinada associação de um participante, muitas vezes, converge no mal-estar do outro. É a maneira pessoal de interpretar as dificuldades que determinados temas despertam, especialmente no caso dos conteúdos matemáticos aqui referendados, que estabelece a diferença desse método de investigação. A Conversação é, pois, o lugar da enunciação, é onde cada participante pode expressar sua subjetividade nos indicando como foi tocado pelo tema proposto pelo pesquisador e pelas interpretações dos colegas. O que se quer ressaltar, com esse tipo de dispositivo, é exatamente o interesse pela singularidade do sujeito.

A prática da Conversação, como diz Bourinau, seria uma tentativa de promover o “social no singular”¹⁷ e o nosso objetivo é fazer isto, daí a aposta na Conversação. Segundo a teoria de Freud em seu texto de 1921 intitulado “Psicologia de grupo e análise do eu”, a idéia é que o grupo¹⁸ anula a particularidade

¹⁷ BOURINAU, Marianne. L'intention agressive en milieu scolaires: quelques vignettes pratiques pour un “social au singulier”. Philippe Lacadée et Françoise Monnier (orgs). Le Pari de la Conversation. Institut Du Champ Freudien — CIEN — Centre Interdisciplinaire sur l'Enfant. Paris: 1999/2000.

¹⁸ “O contraste entre a psicologia individual e a psicologia social ou de grupo, [...] perde grande parte de sua nitidez quando examinado mais de perto [...]. Contudo, apenas raramente e sob certas condições excepcionais, a psicologia individual se acha em posição de desprezar as relações desse indivíduo com os outros. Algo mais está envolvido na vida mental de um indivíduo, como um modelo, um objeto [...] de maneira que, desde o começo, a psicologia individual, nesse sentido ampliado [...] é, ao mesmo tempo, também psicologia social. As relações de um indivíduo com os pais, com os irmãos, irmãs, como

do sujeito. Freud descobriu que a mais remota identificação é aquela vivida em relação ao pai.

“Nela o que está em jogo é o desejo de ser como o outro a quem se está identificado, e o sujeito abre mão de sua particularidade em favor de um líder. Em um segundo momento, estabelece-se uma nova identificação — secundária — e esta é sempre relativa a um traço do outro (beleza, inteligência, organização). A identificação está na base da constituição do grupo humano e é um mecanismo importante na constituição da subjetividade”¹⁹.

Essa é a maneira normal de funcionamento de um grupo. Somente ela, no entanto, não é suficiente, pois aponta sempre para um ponto de alienação em relação ao desejo do outro.

Para Fux (2002), a saída encontrada por Lacan para que se possa esperar contribuições e trocas entre as pessoas no que se refere ao funcionamento de um grupo, foi valorizar a transferência de trabalho como um meio de prevenir os efeitos dos fenômenos de grupo como a colagem, a identificação e a repetição. Não há como evitar tais fenômenos, mas é necessário haver um questionamento sobre eles para que o trabalho se realize e para que se possa “reintroduzir a subjetividade, ou o mais íntimo de cada um resistente à singularização”²⁰. É nesse sentido que a Conversação entre vários pode permitir o acesso ao particular de cada sujeito.

Em determinado momento da escolha do método de investigação, havíamos pensado em fazer entrevistas individuais, mas logo descartamos essa idéia, tendo em vista a impossibilidade de realizá-las, em virtude da falta de demanda individual para tratar dos impasses na sala de aula. Existe, sim, uma demanda em relação a um problema coletivo de toda a escola. Pode-se notar que, se dirigimos a pergunta a um grupo de professores sobre as dificuldades no ensino-aprendizagem, por exemplo, todos responderão positivamente que lidam com tais problemas no cotidiano. Esse é um mal-estar que coletiviza o grupo. Por isso é importante que o pesquisador converse sobre esse tema em grupo. Na pesquisa de campo, existe dos participantes a demanda de tratamento do mal-estar social, do que não vai bem, dos insucessos, do que não

objeto de seu amor e com seu médico [...] podem reivindicar serem consideradas como fenômenos sociais” (FREUD, 1921:91).

¹⁹ (SANTOS e BOTELHO, 2004: 27).

²⁰ (SANTIAGO, 2004. Palestra NEPPCOM).

funciona na sala de aula, e por isso a Conversação pode ser utilizada no trabalho de interlocução com outros campos do saber, em especial, na educação matemática.

A Conversação oferece, então, oportunidade aos professores participantes da pesquisa de trocarem experiências sobre determinado tema gerador de impasses, de introdução de novas questões, de aprofundamento de itens específicos, de reflexões, de esclarecimento de dúvidas, do posicionamento de cada um diante do problema e disso pode resultar um efeito de saber, “um ângulo novo, uma perspectiva inédita pode aparecer” (MILLER, 2003:15)

2.3 A constituição do grupo de pesquisa

Para desenvolver esta pesquisa, ocorreu-nos trabalhar com docentes de várias escolas, em um horário definido de antemão e, de preferência, em um ambiente exterior à escola, portanto, fora do horário de trabalho. Entendemos que as reuniões fora do espaço escolar possibilitam aos docentes maior liberdade de expressão, visto não se encontrarem entre pares, o que poderia ser fator de inibição e, também, por ser o ambiente da escola mais tenso, em especial quando a temática a ser investigada é relativa aos impasses ocorridos na sala de aula. Para a constituição de um grupo de seis docentes, foram necessários vários convites a professoras e professores via telefone, no "um a um", a partir de contatos com docentes conhecidos e de indicações desses ou de orientadores de escolas nas quais já havíamos trabalhado. Outras vias de contatos com os professores foi o acesso direto a duas escolas públicas e a uma lista de endereços contendo a relação de todas as escolas municipais de Belo Horizonte, fornecida por um colega do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação — CAPE²¹. Os participantes, desta pesquisa, são professores com diferentes tempos de experiência, uma vez que suspeitamos que o tempo de docência, entre outros fatores, possa influenciar a prática educativa e a compreensão que o professor tem dela.

O grupo de professores voluntários para este trabalho formou-se, pois, a partir dos convites pessoais, e as reuniões transcorreram, por opção, deles próprios, em meu

²¹ Agradeço a Ricardo Diniz por ter, gentilmente, me cedido a lista de endereços das Escolas Municipais de Belo Horizonte.

consultório. Tivemos uma série de onze reuniões semanais, com uma hora e meia de duração alongando-se, poucas vezes, até quase duas horas. Foi combinado, inicialmente, com os professores que, devido ao futuro uso do material coletado, as reuniões seriam gravadas em áudio e os nomes deles mantidos em sigilo. Nas reuniões finais da pesquisa, iríamos discutir textos sobre a adolescência e educação matemática²², o que realmente aconteceu com uma boa participação do grupo. A frequência às reuniões ocorreu de forma irregular, ora havia seis, cinco, ora três participantes, chegando a ocorrer duas reuniões com a presença apenas de dois professores, mas nem por isso esses encontros deixaram de ser ricos em material para a pesquisa. Alguns deles foram freqüentes a praticamente todas as reuniões demonstrando, assim, o investimento neste trabalho. Esse grupo, portanto, constituiu-se a partir do desejo de cada um desses professores que se sensibilizaram com a questão norteadora desta pesquisa e, também, se dispuseram a saber mais ou procurar respostas para os impasses que enfrentam no cotidiano da sala de aula. Buscar algo que possa transformar a prática pedagógica parece ser, inicialmente, o que move um professor a consentir sua participação em um grupo de pesquisa.

Utilizaremos, para nossas investigações, o referencial da psicanálise sem, com isso, nos enveredarmos pela clínica. Daqui em diante, quando nos referirmos à subjetividade, estaremos sempre dizendo de um sujeito marcado indelevelmente pela divisão entre consciente e inconsciente. É o sujeito do desejo que Freud descobriu no inconsciente e que se manifesta antes da certeza, esse sujeito é fragmentado e sua linguagem é marcada pela descontinuidade. Ele é, por estrutura, incompleto, mas busca sempre o desejo de completude, aproximando-o do outro, também faltante, incompleto com esperança de restaurar a completude nunca realizada. E, no dizer de Freud (1915), essa completude narcísica (ideal) está para sempre perdida. Assim, a linguagem é a manifestação dessa tentativa de unidade.

Vale ressaltar que as análises que faremos no capítulo três sobre os enunciados dos professores, considerando-se sua subjetividade, não se referem a uma psicanálise dos sujeitos. “Temos poucos elementos, do ponto de vista subjetivo, para tentar refletir mais profundamente sobre esses atos; e nem é esse nosso objetivo”²³.

²² Discutimos dois textos: (MIRANDA, 2001: 63-77) e (FONSECA, 1995: 46-54).

²³ (PEREIRA, 2003:33)

Somente um processo analítico individual do docente nos forneceria elementos da estrutura psíquica para a investigação da subjetividade dos mesmos, seus recalques e suas defesas. Analisaremos, sim, o posicionamento dos professores frente a sua relação com o outro, seja o aluno, a escola, o sistema, o coordenador pedagógico, a direção da escola, o interlocutor e outros. Isso pode ser verificado “nos deslizos de linguagem, nos movimentos do discurso, nos lapsos e nas descontinuidades da fala”²⁴ de tais docentes.

2.4 O “passo a passo” das reuniões de investigação

A primeira reunião contou com a presença de oito professores, entretanto, dois deles desistiram por causa de horário. Nessa reunião, inicialmente, fizemos uma apresentação dos participantes que procediam de escolas diferentes para que pudéssemos nos conhecer. Em seguida, eu me apresentei como pesquisadora do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e falei da minha formação e também do meu interesse pelo tema de investigação. Esse interesse surgiu em função da experiência de trabalho com professores da rede pública em projetos como o “Rede Pela Paz”, em que trabalhei a questão da violência e ainda em outros trabalhos que envolviam a discussão de temas relacionados à agressividade e indisciplina dos alunos e à relação professor-aluno. O motivo para a formação do grupo, como já havia sido brevemente mencionado, por ocasião do convite para a pesquisa, era saber como eles entendiam os impasses no ensino-aprendizagem da matemática. Houve manifestação de curiosidade dos docentes pelo fato de uma psicóloga se interessar pelo ensino-aprendizagem da matemática. Antes trabalhávamos com professores de várias áreas do conhecimento, discutindo os temas já citados. Nesta pesquisa, a intenção foi recortar uma área específica do conhecimento, a matemática, para investigar, por meio dos depoimentos, quais são as dificuldades que os professores nomeiam como impasses em tal disciplina. Para tanto, considerou-se o fato de que um maior número de aulas de matemática e, talvez, a própria natureza desse conhecimento pudessem influenciar na constituição de impasses e até mesmo determiná-los. Ainda nessa reunião, fez-se, por escrito, uma ficha de

²⁴ (PEREIRA, 2003: 33)

identificação dos participantes contendo nome, instituição formadora, tempo de docência e escola de lotação. Em seguida, os participantes receberam um termo de consentimento, redigido conforme instruções do Comitê de Ética em Pesquisa — Resolução CNS 196/96 — COEP, para apreciação e no caso de adesão, proceder à assinatura. Esse termo foi avaliado pelos professores como requisito importante para realização da pesquisa e disseram não conhecê-lo. No entendimento dos docentes, o termo de adesão demonstra o zelo e o respeito da pesquisadora com os participantes ali presentes.

Nessa reunião, a conversa com os professores sobre a questão-problema ocorreu de maneira informal, devido ao tempo gasto nas apresentações dos participantes e assinatura do termo de adesão. De início, os professores se ativeram, sobretudo, à definição da palavra *impasse* e isso gerou uma boa discussão. Algumas das definições apresentadas serão tratadas no terceiro capítulo intitulado “versões de *impasse*”. Em seguida, os docentes falaram livremente sobre os conflitos que os afligem na escola. Os testemunhos deles, naquele momento, foram classificados, por eles mesmos, como um desabafo. Questões tais como drogas, furtos, situações de violência física, desinteresse dos alunos, pais inoperantes em relação aos filhos, deixando-os sob a responsabilidade da escola, problemas sociais e psicológicos dos alunos, desvalorização da educação, deficiência na formação dos professores e clientela diversificada foram queixas generalizadas. Um professor pergunta se, além da questão da matemática, eles podem discutir, também, o problema da indisciplina na escola, pois esta lhes parece um ponto de maior interferência no cotidiano da sala de aula, aliás, queixa reiterada por todos os docentes presentes.

A segunda reunião contou com a participação de todos os professores e iniciou-se com um trabalho individual escrito. Cada professor recebeu uma folha de papel com a proposta de uma atividade: “lembre-se de uma situação de *impasse* vivida por você em uma aula de matemática com os alunos do terceiro ciclo. Descreva o episódio, como se sentiu, as ações e reações que desenvolveu e as reações que observou nas demais pessoas envolvidas”. O tempo disponível para esse exercício foi de dez minutos. Terminado esse tempo, os professores comentaram um a um o que haviam escrito. Muitas vezes, um professor era interrompido com perguntas dos colegas para esclarecimento, questionamento, aparte e assim a Conversação foi se estabelecendo. Foram citados *impasses* relativos ao conceito de ângulo e bissetriz e a indisposição dos

alunos para a explicação da professora. Outro impasse foi relacionado ao conteúdo algébrico e, em especial, ao estudo de monômios e operações com polinômios. Em relação às frações, houve um compartilhamento da mesma idéia por parte dos professores que já lecionaram na quinta série. Alguns docentes se queixaram de que muitos alunos chegam à sexta série sem saber esse conteúdo que parece novidade. A dificuldade para ler e escrever, de alguns alunos, foi o impasse relatado por outro professor em uma turma de oitava série. A surpresa do professor foi constatar que os alunos eram “analfabetos” no final do terceiro ciclo do ensino fundamental. Outro impasse foi referente ao fato de que alguns alunos não conseguem fazer a transcrição da língua materna para a linguagem matemática. Impasses relativos à dificuldade de abstração dos alunos constituíram outro ponto polêmico. Estabeleceram-se, nessa reunião, muitas discussões e trocas de experiências entre os professores porque uns explicavam para os outros como determinadas questões são trabalhadas nas suas escolas de origem. Ainda uma outra questão que polemizou os debates foi relativa aos requisitos mínimos que o aluno deve possuir para freqüentar o terceiro ciclo e aprender matemática.

A terceira reunião continuou com a temática precedente, e os professores debateram, trocaram experiências e citaram vários exemplos sobre impasses concernentes à dificuldade dos alunos para ler e escrever, ao desinteresse acentuado dos alunos em relação à matemática, à forma conteudista de se trabalhar a matemática que ainda impera nas escolas, à falta de habilitação das professoras das séries iniciais por não serem especialistas em matemática que acaba prejudicando o trabalho no terceiro ciclo, à falta de noções básicas dos alunos e à introdução do conteúdo algébrico. No final dessa reunião, o que imprimiu maior interesse à discussão foram as dificuldades referentes ao outro, a saber: alunos, pais, outros professores e o excesso de atividades do professor na escola. A escola tem tomado para si funções que não são suas. Um professor interroga: e a função de ensinar onde fica?

Na reunião posterior, a quarta, a pesquisadora a inicia lembrando aos professores alguns pontos colocados como impasses nos encontros anteriores. De um lado, o fato de os discentes não saberem ler e escrever e não aprenderem alguns conteúdos enfatiza a dificuldade do aluno. Por outro, a falta de formação das professoras das séries iniciais, que não são especialistas, também causa problemas para o trabalho no terceiro ciclo, o que coloca o problema na formação do professor. Diante

desses dois aspectos, proponho que os docentes escrevam, individualmente, os impasses encontrados, por eles, nas aulas de matemática, mas agora referentes a questões pessoais com o ensino dessa disciplina. Nos depoimentos de cada professor, vão surgindo outros impasses. Assim, mencionam-se as dificuldades para o trabalho com projetos, pois alguns professores sentem que a matemática fica reduzida à tabulação de dados e gráficos. A interação entre o que se pede de conteúdo para o ensino fundamental e um conteúdo que seja significativo para o aluno, considerando-se o seu cotidiano, é outro impasse para o professor. Introduce-se, nessa reunião, a questão de que, em certos momentos, o professor precisa ser autoritário para ser respeitado na sala de aula. Os debates passaram pelo lugar que a matemática ocupa como área nobre dentro da escola, pelo formalismo, pela necessidade de contextualização, pelas dificuldades para dar significado ao conteúdo matemático, pela exigência de regras para a resolução dos problemas até a questão do autoritarismo do professor.

Na quinta reunião, retorna o tema da significação do conteúdo matemático. Entendo que esta é uma questão crucial para os docentes e ainda não foi esgotada e pergunto: o que faz um conteúdo ter significado para cada um de vocês? Os professores dizem encontrar dificuldades para atribuir significação ao conteúdo algébrico e do lado dos alunos há uma queixa (para que?) quanto ao sentido de aprender tal conteúdo se ele não tem aplicação na vida cotidiana. Outra questão que gera impasse é o excesso de formalização da álgebra, pois, no entendimento dos docentes, os alunos têm dificuldade de raciocínio abstrato e ainda são imaturos. Em meio à discussão sobre significação do conteúdo, um professor começa a relatar situações de impasses referentes à indisciplina de alguns alunos no que se refere às normas da escola e da sala de aula. A questão do autoritarismo retorna, e são dados vários exemplos de situações em que os docentes se viram obrigados a tomar atitudes mais firmes com determinados alunos.

Na sexta reunião, a minha leitura foi a de que, temporariamente, as questões mais angustiantes relacionadas ao ensino específico da matemática já haviam sido tratadas, visto os professores terem iniciado, espontaneamente, no encontro precedente, o debate sobre a indisciplina. No início da reunião, solicitei a cada docente que relatasse, por escrito, um episódio ocorrido em sala de aula em que houve um conflito entre professor e aluno. Houve relatos de problemas com pichação nas paredes da sala de aula, nos cadernos dos colegas e até em provas, desacato a normas de

funcionamento da sala de aula, discussões sobre a perda da autoridade quando polemiza com um aluno diante da classe, postura de desafio do aluno frente ao professor por receber nota ruim e outros.

Dando seqüência à reunião anterior em que se debateu sobre a indisciplina, os professores continuam as discussões sobre os fatores disciplinares que interferem no trabalho cotidiano deles, alternando essas questões sobre indisciplina com aquelas relativas à matemática, incluindo novas idéias sobre o que é um conteúdo significativo. Essa questão retorna, e é em relação ao ensino da álgebra que as opiniões se mostram mais acaloradas.

Na oitava reunião, a proposta era distribuir um texto sobre adolescência intitulado: “A educação de adolescentes: soltar a corda e segurar a ponta”²⁵ para ser lido e comentado na própria reunião, pois a nossa intenção era finalizar a pesquisa com dez reuniões. No entanto, somente dois professores compareceram a essa reunião e consideraram que seria melhor deixar o texto para ser lido na reunião seguinte, quando o grupo todo estivesse reunido, o que foi aceito. Como a idéia era iniciar a discussão sobre adolescência nessa reunião, assim procedemos, porém sem o texto como disparador da conversa. Solicitei aos docentes que cada um relatasse como percebia a sua relação com alunos adolescentes de uma maneira geral. Foi ressaltado que o bom relacionamento com os adolescentes é o melhor modo de se conseguir disciplina, apesar de eles serem muito contestadores, imediatistas e desafiadores. Os professores falaram de algumas soluções que inventam para contornar alguns impasses com tais alunos.

Eis algumas delas:

“Não bater de frente com eles”; “resolver o conflito mais na conversa”; “você pode até ser contra a idéia que o adolescente apresenta, mas, na hora do conflito, não pode mostrar que está contra”; não entrar muito na deles porque eles fazem as coisas para testar a gente”; “não falar gritando com eles como, às vezes, fazem conosco”; “conversar com o aluno, separadamente, da turma o desarma”; “quando saio de sala para conversar com um aluno, depois ele volta comigo, se não fica muito cômodo para eles”; “às vezes a gente trata o adolescente como criança e outras vezes como adultos, conforme nossa conveniência. Eu não acho isso errado não, se for para ajudá-lo a

²⁵ MIRANDA, Margarete P. Adolescência na escola. Soltar a corda e segurar a ponta. Belo Horizonte: Formato, 2001: 63-77

crescer; ponderar com o adolescente quando ele estiver querendo controlar a escola”; “o dividendo do aluno é deixar você irritado e se ele consegue, é o que queria. Isso é meio preocupante; nosso desafio é tentar perceber se a atitude de rebeldia do adolescente é própria de sua fase ou se é um capricho”; “a gente trata o adolescente com amizade e fraternidade, mas as vezes é muito útil dar uma bronca”.

Na nona reunião, distribuimos o texto acima citado, para ser lido e comentado no seu decorrer. Cada professor leu uma seção, e fomos parando para comentários à medida que alguns pontos despertaram o interesse dos docentes ou em momentos em que considerei importante saber a opinião dos mesmos. Nessa reunião, apresentei alguns aspectos teóricos aos quais o texto²⁶ remetia como a questão da constituição do sujeito, passando pelo narcisismo e a interdição da lei do pai.

Alguns pontos importantes destacados pelos professores:

“A dificuldade de educar é porque o sonho do pai não é o mesmo do filho”; “meu pai mesmo não queria uma filha professora”; “os pais de nossos alunos parecem não ter sonhos para seus filhos, não tem nenhuma profissão na mente desses pais”; “a gente quer ter na sala de aula aquele aluno que participe, que seja interessado, entusiasmado e querendo aprender”; “acho que a mídia põe na cabeça dessa meninada que há profissões mais fáceis. Ser ator, jogador de futebol, dançarino”; “a base teórica do ensino fundamental hoje é formar um sujeito cidadão”; “nossos próprios colegas já falam: para que esquentar a cabeça, segundo grau está bom demais”; “geralmente, alguns pais chegam na escola e dizem na frente dos filhos que não estão dando conta mais”; “já desisti dele; e outra coisa, infelizmente você tem de criar referência”; “agora por mais que a gente estude, explique sobre o narcisismo, a tendência nossa é buscar essa promessa de unidade”; “quando a gente coloca o nosso conhecimento como sendo o que há de melhor, o nosso roteiro de vida sendo o mais correto, se não o único, a

²⁶ Sinteticamente, o texto trata das dificuldades que a escola encontra para lidar com alunos adolescentes e busca a parceria dos pais. No entanto, estes comparecem às reuniões esperando encontrar um “saber” seja dos professores, seja de um palestrante que lhes diga o que fazer, porque os filhos cresceram e não os ouvem mais. A autora do texto se reporta à teoria freudiana no que se refere ao narcisismo para discutir questões ligadas à “revivescência narcísica” dos pais que esperam nada faltar aos filhos, na esperança de encontrar neles a completude perdida. Porém, quando se educa, não se está livre de contradições, pois é preciso destituir o sujeito do lugar de “privilégio”. Apesar de o jovem se ressentir dessa destituição, ela é necessária para que o sujeito se sinta em falta e se mobilize em busca de algo. Miranda (2001) segue explicando a questão da falta e a introdução da função paterna e, mais a frente, recolhe das reuniões com os pais respostas sobre como eles vêem os filhos adolescentes. Ela procura saber a opinião dos adolescentes sobre o relacionamento com seus pais. Finalizando o texto, a psicanalista continua a sua análise sobre a contradição no ato de educar. (grifos da autora).

gente tenta enquadrar o aluno nessa linha e aí vem a contradição”; “o maior problema é quando fura essa idéia de completude, aí vem o conflito. Um aluno sai por um lado, o outro para outro e começa a ter indisciplina e a gente acaba se perdendo nisso”; “os excluídos dentro da sala de aula e aí passam a não participar; eu fico vendo, adolescente é isso mesmo, não faz mas quer, não quer, mas faz e vai assim no dia a dia”; “mas, às vezes, o que furou para o pai, foi acerto para o filho. Eu queria ter uma bola de cristal para saber o que vai dar certo. E a gente traz marcas daquele tempo em que fomos criados e a gente acaba tendo de negociar com nossos alunos”; “ver com outro olhar, hoje, é muito difícil porque o que tem na nossa memória são essas ações da moda antiga”; “eu acho que a gente tem uma agonia, uma angústia de cobrar desses adolescentes uma postura de adulto”.

Na décima reunião, continuamos a leitura e discussão do texto sobre adolescência e as questões debatidas circularam em torno dos limites. Essas questões indicam que é difícil saber o momento em que se deve tomar uma ou outra atitude, o que faz lembrar o título do texto. Fala-se sobre o aluno ideal, sobre o lugar de pai que muitas vezes o professor acaba ocupando para determinados alunos. Um professor relata a experiência de sua escola. Antes os alunos que “aprontavam” saíam da sala, iam para coordenação, ou direção, registrava-se o ocorrido. Se isso não desse resultado, chamava-se os pais e ia-se até o extremo da suspensão por três dias. Agora isso mudou. O aluno que apronta não passa mais por tais etapas. Ele vai para a sala do professor de apoio e fica lá conversando, por vezes, até uma hora. Na opinião do professor, a experiência tem dado certo, justamente porque o aluno sabe que não vai para a orientação e muito menos ser suspenso.

Outra professora relata o seguinte:

Lá na escola tem um combinado com os alunos em relação ao dever de casa. Se a aula for de correção e o aluno não tiver feito o dever, além da notificação, ele vai para a biblioteca ou qualquer outro espaço fazê-lo. Tem um aluno que nunca faz nada, então em duas, três aulas por dia ele sai de sala para fazer o dever.

Aí, eu cheguei na sala um dia e ele falou: já vou juntar meu material para ir para a coordenação. Eu fiquei calada, olhei, revisei e pensei: não vou mandar ele sair. Ele estava na expectativa. Aí dei outras atividades na sala e não corrigi o dever. No outro dia, ele apareceu com o dever pronto. Você também tem de criar estratégias. Por exemplo, livro literário, ele não leu em casa, então passou a manhã toda na coordenação para ler. Até a coordenadora desistiu do

aluno porque ele reclamava que não entendia nada do livro. Agora, eles ficam testando a gente. Ele já faz isso é para sair de sala mesmo.

(Prof^a Flávia – 10^a reunião)

No décimo primeiro encontro, uma vez que eu já havia distribuído, na reunião anterior, o texto: Por quê ensinar matemática?²⁷ eu a iniciei perguntando aos professores: O que vocês entenderam do texto? Quais trechos mais lhes chamaram a atenção? Os docentes disseram da riqueza do texto, dos vários questionamentos que nele são feitos e que os colocou a pensar, além de tocar de perto na questão da utilidade da matemática. Uma professora comenta que gostou do título porque lembra a pergunta básica dos alunos em relação à matemática. No seu entender, eles não perguntam por que aprender português, história ou outras disciplinas. A matemática ensinada na escola é muito formal, cheia de conceitos e definições e não se usa na vida cotidiana, pelo menos com essa formalização toda.

Outro problema é a formalização dos livros didáticos. Qual é o objetivo de você transformar uma unidade que está em quilômetros em centímetros? Outro professor cita as escalas de medida como um modo de pensamento matemático mais amplo, mas tem dúvidas se elas são de interesse dos alunos e introduzem a história das unidades de medida, antes aferidas em relação ao próprio corpo, seja o polegar, o pé, os braços para tentar seduzir os alunos. A matemática tem coisas que estão fora do nosso cotidiano. Por exemplo, a demonstração de um teorema não tem utilidade prática, então parece desnecessária. Verifica-se que as discussões em torno da aplicabilidade dos conteúdos é o que chama a atenção dos professores. Eles se referem, também, ao modo como a

²⁷ (FONSECA, Maria da Conceição F. R. Por quê ensinar matemática. *Revista Presença Pedagógica*. Ano 1. Nº 2. Belo Horizonte: Editora Dimensão, mar/abr/1995, p.46-54.)

Resumidamente, a autora relata que é testemunha da ansiedade dos docentes, em cursos de formação inicial e continuada, em relação ao questionamento dos alunos: Prá que eu tenho que aprender isso? Essa pergunta insistente dos professores pode traduzir-se em: para que ensinar matemática? Esse questionamento vai além da finalidade de tal ensino, do sucesso ou fracasso da metodologia, sua raiz está na perda de sentido daquilo que o professor realiza. A “incontestável utilidade da matemática” e o seu “poder de desenvolver o raciocínio” já não satisfazem os alunos, nem os professores. Alguns argumentos veiculados nos prefácios dos livros proclamam o valor “formativo” na educação de crianças e adolescentes, que pode variar conforme a “forma” que se deseja modelar o educando. A autora comenta três tipos de formação dos alunos a partir do ensino da matemática que são: o ensino chamado “tradicional”, que formaria um adulto disciplinado; com o advento da matemática moderna o valor exaltado será o de um indivíduo “inteligente”, e por último, o que se pretende é formar um indivíduo “cidadão”. A proposta da autora para o restante do texto é discutir a concepção de educação em que se pauta a matemática, em vez de, se fazer um repertório de respostas argumentativas para a pergunta inicial. Fonseca (1995) irá tratar de algumas concepções: As concepções de matemática e o sentido de ensiná-las. — A matemática como atividade humana e elemento da cultura e, por fim, a matemática como um instrumento de leitura e transformação da realidade. (grifos da autora).

matemática contribui para desenvolver o raciocínio, embora os alunos não acreditem nisso, ao arranjo de estratégias para a resolução de problemas, à disciplinarização da pessoa. Por outro lado, questionam a matemática memorizada e a de decoreação de fórmulas. Introduzem a possibilidade do erro, até há pouco tempo inaceitável nas ciências exatas, as estimativas e as aproximações, trocando idéias entre eles sobre a validade ou não de se ensinar determinado conteúdo. Alguns professores comentam rapidamente sobre a etnomatemática, pois têm pouco contato com a literatura que enfoca o contexto sociocultural da matemática. Dizem das dificuldades deles mesmos em considerar o que o aluno já aprendeu de matemática, mas ressaltam que a própria estrutura da escola, a grade curricular, o tempo e o material não favorecem um trabalho mais interativo. Relatam que, até pouco tempo, não havia disponibilidade dos professores da área de matemática para discussões mais inovadoras, era um círculo muito fechado. Só depois que a disciplina matemática deparou-se com problemas de rendimento dos alunos e com a dificuldade de aprendizagem dos discentes é que a área se abriu um pouco.

Neste capítulo da metodologia da pesquisa, além da justificativa da escolha do método de investigação e da constituição do grupo de pesquisa, descrevemos, também, “passo a passo” as onze reuniões realizadas com o grupo de professores de matemática.

Todos os encontros foram gravados em áudio e transcritos, gerando um rico e vasto material de pesquisa. A partir daí, iniciou-se o tratamento dos dados coletados, utilizando-se, como procedimento, a leitura flutuante. Essa leitura ocorreu com a intenção de visualizar todo o material e de começar a separar algumas categorias, à medida que elas fossem surgindo. Posteriormente, realizamos várias leituras e novos registros, até que foi possível extrair dos depoimentos dos docentes os impasses mais recorrentes na sala de aula de matemática, os mais repertoriados pelos professores e os que mais os incomodavam. Procedemos a uma depuração do material com leituras e análises e, depois, apresentamos em dois capítulos os impasses identificados pelos docentes, como se verão a seguir.

Capítulo III

Impasses na Sala de Aula de Matemática:

“Comportamentos indesejáveis dos alunos”?

Neste capítulo, apresentamos a análise dos depoimentos dos professores sobre os impasses vivenciados em seu trabalho com o ensino da matemática, colhidos em sessões coletivas. O grupo foi constituído por seis professores de matemática que possuem experiência docente em graus variados. Como dito anteriormente, a resposta afirmativa deles ao convite para formar esse grupo justificou-se no interesse de trocar experiências e buscar soluções para os impasses vivenciados na sala de aula com os alunos.

Foi justamente por isso que o trabalho se iniciou a partir da introdução da seguinte questão: *O que vocês entendem por impasses no ensino-aprendizagem da matemática?* Essa formulação que, à primeira vista pode parecer genérica, constituiu o eixo principal desta pesquisa e permeou todas as reuniões, mesmo quando proposta a abordagem de questões específicas sobre alguns conteúdos e introdução de novas idéias.

A opção, portanto, não foi a de discutir os impasses no ensino-aprendizagem da matemática a partir da aproximação do fenômeno que importava um outro procedimento: O da observação em sala de aula. A escolha foi construir o problema a partir da *ótica do professor*. Assim o impasse é abordado, neste trabalho, considerando-se o relato das experiências dos docentes que emergem nos enunciados produzidos nas sessões realizadas.

Por isso, adotou-se a metodologia da Conversação, recentemente proposta pela psicanálise, na intenção de “promover um espaço de debate, reflexões e uma discussão viva em detrimento de uma escuta passiva dos participantes”¹, uma vez que nos interessava explorar o saber dos professores. Saber aqui entendido no sentido daquele conhecimento que o professor adquire na sua própria experiência de ensino com os alunos. Cordié ([1988] 2003), ao discutir a natureza do saber docente, pondera:

¹ Palestra proferida por SANTIAGO, Ana Lydia B. Uma releitura crítica da Psicanálise na Educação. Realização: NEPPCOM - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, agos/2004.

“O saber do professor corresponde a uma soma de conhecimentos adquiridos em seus anos de estudo e transmitidos por mestres que os haviam recebido, por sua vez, de seus próprios mestres. Não há nada que inventar, não há nada que criar: o docente é um elo na cadeia do saber que se transmite de uma geração a outra. O único que ele inventa é a maneira de” pôr em cena “as idéias a explicar”. (p.77— grifo da autora)²

Os depoimentos dos próprios docentes corroboram o interesse da Conversação como metodologia de pesquisa no que concerne aos seus possíveis efeitos.

É sempre bom participar de grupos assim. Aprende-se muito com as discussões e com as experiências de outros colegas. No nosso trabalho cotidiano na escola, a gente não reflete muito igual aqui, por isso esse espaço é tão rico.

(Prof. Evaldo – 11ª reunião).

Vê-se que todos têm problemas, mas o importante é que se busca um caminho para solucioná-los.

(Prof. Carlos – 11ª reunião)

É importante a pesquisa em matemática, principalmente, feita por pessoas de outras áreas que têm o olhar e uma percepção diferente. Isso contribui muito com a área.

(Prof. Dante – 11ª reunião)

Esse tipo de trabalho ajuda os professores a olhar e ter uma percepção diferente da sala de aula e a mudarem, isto é, transformá-la.

(Profª Amanda – 11ª reunião).

Nesses depoimentos dos professores, identifica-se o caráter da construção coletiva - *com as experiências de outros colegas*; a confiança na produtividade; *busca um caminho para solucioná-los*; a importância do olhar do outro que não é o par que está ali dando aula, mas o olhar do pesquisador ou daquele de outra área; *o olhar e uma percepção diferente*; Eles também suscitam a reflexão sobre a prática que pode levar à transformação do trabalho dos professores; – *pensarem mais a prática [...] isto é, transformá-la*. Dessa maneira, a questão introduzida pela pesquisadora constituiu-se no motivo inicial das Conversações a partir da qual se desdobravam outras questões, introduziam-se novas idéias, trocavam-se experiências, buscando-se não perder de

² El saber del enseñante corresponde a una suma de conocimientos adquiridos em sus años de estudios y transmitidos por maestros que los habían recibido a su vez de sus propios maestros. No hay nada que inventar, no hay nada que crear : el docente es un eslabón em la cadena Del saber que se transmite de una generación a outra. Lo único que el inventa es la manera de “poner en escena” las ideas a explicitar. (ibid, p, 77).

vista a questão nodal sobre os impasses, visando, assim, à sua elucidação. Afinal de que impasses se tratam?

3.1 Versões de Impasses

O dicionário da língua portuguesa³ nos apresenta a definição de impasse como sendo: 1- “situação aparentemente sem solução favorável (as negociações estão num impasse) 2- dificuldade insolúvel; beco sem saída. 3- qualquer fato ou coisa que dificulta ou impede; embaraço, empecilho”. Nas primeiras reuniões, os professores enunciaram algumas definições de impasse motivados pela pergunta: *o que vocês entendem por impasses no ensino-aprendizagem da matemática?*

*Um obstáculo que a gente não consegue ultrapassar.
(Prof^a Flávia – 2^a reunião)*

*Porque você traça uns objetivos e se você não os alcança, não consegue superá-los ou ultrapassá-los.
(Prof. Carlos - 2^a reunião)*

*E pior, ainda, quando a gente não vê a solução. Tipo assim você pega aquilo como se fosse culpa sua. Você não venceu aquele obstáculo, você acha que é incompetência sua. Você passa aquilo ali como um fracasso seu também, mais seu do que de todos. Aí está o obstáculo.
(Prof^a Amanda – 2^a reunião)*

*Quando os obstáculos tomam uma dimensão muito grandiosa para você vencê-los, ultrapassá-los ou resolvê-los, chega um ponto que você não consegue. Você não vê um caminho, uma solução.
(Prof^a Betânia – 2^a reunião)*

Como se pode notar, as definições de impasse dos professores se aproximam da versão dicionarizada. Contudo, há algo mais nos depoimentos obtidos nas sessões que nos indica por onde caminha a preocupação dos docentes. Foi possível extrair três aspectos dos enunciados deles durante as sessões.

³ HOUAISS, Antônio et al. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 2001: 1578
Impasse. N. f. 1 – Rua sem saída. No final de uma ruela. (sinônimo: fundo de saco). 2- situação sem solução favorável. As negociações estão num impasse. Como sair deste impasse? Larousse Dictionnaire Du Français Contemporain. (DUBOIS, J. et al., Paris: Larousse, 1996:617) (tradução livre).
Impasse. N. f. 1- Rue sans issue. Au fond d'une impasse (syn: cul-de-sac). 2- Situation sans issue favorable. Les negociations sont dans l'impasse. Comment sortir de cette impasse? (ibid, p. 617)

O primeiro aspecto é o de que os impasses a que se referiam os docentes não se restringem somente à sala de aula ou ao ensino-aprendizagem da matemática. O impasse abrange outros espaços da escola e suas dimensões ultrapassam as paredes da sala de aula e os muros da escola. São citados problemas referentes ao tráfico de drogas, à presença da polícia na escola em casos de roubos, às brigas com agressões físicas, às ameaças a profissionais e alunos da escola, aos carros arranhados no pátio, à depredação do patrimônio, às bombas no banheiro, ao porte de armas de fogo e a outros episódios que interferem no cotidiano escolar.

O segundo aspecto a ser observado é que esse tipo de violência que envolve agressão física, grave risco à integridade moral das pessoas e risco ao patrimônio não foi relatado pelos docentes com muita frequência. Esses eventos ocorrem em diversas escolas, inclusive, nos estabelecimentos em que trabalham os professores e merecem destaque e tratamento em pesquisas. No entanto, se o conflito associado à violência é comum nos depoimentos de docentes de múltiplas disciplinas, inclusive daqueles professores participantes desta pesquisa, há para eles uma especificidade nos impasses que optaram por privilegiar nas sessões. Eles parecem entender que o espaço da pesquisa é propício para seleção de outras questões que parecem se adequar melhor àquela situação discursiva: encontros destinados à discussão de impasses na aula de matemática

E, finalmente, o terceiro aspecto que nos pareceu bastante relevante e que gostaríamos de enfatizar e explorar, neste trabalho, é o sentimento de impotência revelado nos testemunhos dos professores diante dos impasses com os alunos na sala de aula. Pode-se ressaltar essa impotência pela sua incidência nos enunciados, pela insistência dos professores em falar mais desses aspectos e, em especial, por serem essas situações as que lhes parecem mais difíceis. Os docentes parecem imprimir aos impasses uma dimensão de radicalidade, realçam muito a impossibilidade de lidar com eles no cotidiano da prática pedagógica e a atribuem à sua própria limitação como docentes.

Vale ressaltar que não se pode desconsiderar a quem o discurso se endereça, sendo a pesquisadora, nesse caso, uma profissional de quem se conhece a formação em psicologia e psicanálise. Mas, por outro lado, mesmo considerando a formação da pesquisadora, fica claro, nos encontros com os docentes, a disposição e o interesse deles em trabalhar os conflitos da sala de aula e trocar experiências.

A impotência de que tanto se queixam os professores se relaciona à indisciplina e, quando se faz uma análise mais rigorosa dos testemunhos deles, pode-se constatar que as dificuldades recaem sempre sobre a indisciplina do aluno: *Hoje o que a gente reclama na escola não é tanto a questão da aprendizagem, mas da falta de limites.*

Curiosamente, nesta pesquisa, as dificuldades de aprendizagem foram os primeiros impasses apontados pelos docentes. Poderíamos, de início, atribuir a emergência dessa preocupação com a aprendizagem ao fato de serem eles professores de matemática, uma área que tem problemas específicos reconhecidos pelos docentes, alunos e pela sociedade em geral. *Eu já estou cansada de ver sempre a matemática como a disciplina que incomoda, onde o rendimento é mais baixo.* Talvez isso os tenha levado a uma não redundância em relação à indisciplina. Esse aspecto merece ser observado, mas não constitui a essência da pesquisa. Cabe, ainda, apontar que, em trabalhos anteriores com grupos de professores da rede pública, as dificuldades relatadas, inicialmente, eram sempre associadas à indisciplina dos alunos.

Na nossa primeira reunião, entretanto, a preocupação com a indisciplina já aparece. Pode-se identificá-la na seguinte formulação: *além da questão da matemática pode entrar em discussão a questão da indisciplina e outros fatores que complicam na escola?* A interrogação do professor só vem corroborar, de fato, o que já havia sido observado em outros grupos de docentes. Contudo, existem dois pontos que merecem destaque. Primeiramente, pode-se supor que existe uma preocupação dos docentes com a indisciplina dos alunos e isto ocorre, provavelmente, porque se exige deles a responder a essa questão fora de seu domínio e de sua competência, isto é, são chamados ou convocados como pessoas. — *Eu vejo o seguinte, o papel da escola de transmissão de conhecimentos nós temos feito muito pouco pelo aluno. Noventa e cinco por cento do tempo é para resolver conflitos de indisciplina.* O segundo ponto tem a ver com o fato de que os professores dominam o conteúdo da matemática e o transmitem no exercício da sua profissão. A relação professor-aluno, no entanto, não é um conteúdo que é ensinado nas instituições de formação de professores, ainda assim, os docentes têm de se haver com ela o tempo todo na sala de aula. *Nosso dilema na escola não é o conteúdo em si porque este a gente domina e dá conta. Agora dar conta desses limites, dessa diversidade, dessa indisciplina é o que é complicado.*

O professor que vai para a escola com a intenção de transmitir aos alunos a plenitude de seus conhecimentos e preencher o vazio da ignorância deles com tais

conhecimentos está, terminantemente, enganado, pois o sujeito é, por estrutura, faltante. Certamente ele vai se deparar na escola com questões complexas e, em especial, na sala de aula uma série de comportamentos dos alunos vai ultrapassar a norma estabelecida pela escola, a tradição da educação é mais ampla do que se imagina. Considerando-se a complexidade da educação⁴ — transmissão do saber historicamente acumulado — reitera-se que os docentes se sentem mais desarmados, impotentes e mais despreparados para intervir são nas situações concernentes às relações professor-aluno, em especial, a indisciplina.

3.2 Impasses de indisciplina

Mas, afinal, o que é indisciplina?

No campo pedagógico, quando se recorre aos dicionários de pedagogia para buscar a definição de indisciplina, verifica-se que esse verbete nele não aparece. Consta deles o termo disciplina e, só por oposição, pode-se chegar ao primeiro vocábulo. Tanto para Laeng (1975), quanto para Fouquié (1976), a ênfase do termo é colocada no sentido moral, sendo a disciplina um “conjunto de regras de condutas impostas aos membros de uma coletividade (especialmente escolar ou militar) ou que um se impõe a si mesmo” (Fouquié, 1976:132). Ressaltam-se em Laeng (1975), as medidas preventivas e repressivas que tutelam a observância dessas regras e, ainda, a organização do trabalho que encontra em si mesmo as suas próprias garantias, sendo os desvios provindos em maior ou menor grau do “desinteresse e do desamor pelo trabalho escolar” (p.133). Assim, a disciplina provém, de um lado, de motivações internas de ordem moral e, por outro, de motivações exteriores de ordem administrativas e jurídicas. Pode-se constatar que, de modo geral, as escolas incorporam em seus regulamentos internos um estilo disciplinar inspirado no militarismo.

⁴ Pode-se dizer, em sentido amplo, que a educação, definida como um processo de transmissão da cultura, está presente em todas as instituições. Entretanto, em sociedades como a nossa, há uma instituição cuja função específica é a transmissão de cultura — esta instituição é a escola. Ela é o espaço de transmissão sistemática do saber historicamente acumulado pela sociedade, com o objetivo de formar os indivíduos, capacitando-os a participar como agentes na construção dessa sociedade. Em cada sociedade, a estrutura da organização do trabalho configura de modo peculiar o processo educativo, a tarefa da educação escolar. (RIOS, Terezinha. 1993: 34-35).

Como se pode subtrair, de imediato, o sentido axial do termo disciplina enfatiza o sentido moral e desdobra-se em torno da idéia de regras de condutas impostas que, se observadas, garantem o trabalho pedagógico, portanto, sem deixar espaço para a autonomia dos alunos, para o imprevisto das ações discentes para além do controle direto dos professores. A disciplina do aluno parece ser uma condição *sine qua non* para a aprendizagem e é reveladora do ideal de aluno que a escola persegue. Já a indisciplina, por oposição à definição de disciplina, vista precedentemente, pode ser tomada como a inobservância das regras, isto é, remete-se a tudo que foge às regras estabelecidas como naturais pela escola. No campo da psicologia, pode-se constatar que o verbete indisciplina não é contemplado em seus dicionários⁵ permitindo-nos afirmar que não se trata de uma noção ou conceito isolado por ela. No entanto, pode-se demandar o saber psicológico para a solução dos problemas disciplinares que desestabilizam o cotidiano escolar, seja em forma de palestras que orientem os professores, seja no atendimento clínico ao aluno cuja atitude foge às regras estabelecidas pela escola.

Segundo Lima (2002), as teorias que têm o comportamento como objeto de estudo, tendem a compreender muito rapidamente as dificuldades manifestadas por professores e alunos no cotidiano escolar como comportamentos inadaptados. Nesse sentido, tais comportamentos precisam apenas ser corrigidos, redimensionado-se as contingências que os determinaram. Uma vez modificadas essas contingências, seriam produzidos os comportamentos desejados. “Fica evidente aqui a redução que se faz, transformando professores e alunos em efeitos de um contexto que os determinam” (p.12).

Na escola, normalmente o que se considera como comportamento indisciplinado é qualquer ato indesejado do aluno ou sua omissão diante das normas⁶ que regulamentam as relações escolares, contrariando alguns princípios básicos estabelecidos por ela ou pelos professores. As pesquisas⁷ têm mostrado que a

⁵ Dicionários de Psicologia consultados: CABRAL, Álvaro. Dicionário de Psicologia e Psicanálise. Rio de Janeiro: Ed. Expressão e Cultura, 1971.

W. Arnold, H. J. Eysenck, R. Meili (coord). Dicionário de Psicologia. São Paulo: Edições Loyola, 1982.

⁶ No que se refere as normas escolares estas, normalmente, são impostas pela escola. Nesse sentido, vale lembrar a teorização de PIAGET ([1932]1977) sobre a moral da coação, a partir da qual se impõe ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório. Na coação, há somente respeito unilateral e, por conseguinte, da coação deriva-se a heteronomia moral.

⁷ Refiro-me aqui, entre outras pesquisas, a um levantamento de dados feito pelo educador Júlio Groppa Aquino (2003), em uma escola pública, em que ele enumera algumas ocorrências de falta de interesse

indisciplina continua sendo um grande problema nos últimos anos e exige muito esforço por parte dos professores para controlar tal situação. Ressalta-se que a questão disciplinar recai sempre na não-submissão, pelo aluno, ao regimento imposto pela escola.

Para Aquino (2003), “a indisciplina traduzir-se-ia numa espécie de efeito de inconformidade, por parte do alunado, aos anacrônicos padrões de comportamento nos quais as escolas ainda parecem inspirar-se” (p.51). No seu entender, enquanto houver docentes impondo o melhor modo de comportar-se, haverá alunos protestando e fugindo às regras que lhes parecem arbitrárias. Será inevitável a manifestação dos discentes diante de normas impositivas.

Nesta pesquisa, pode-se deduzir pelos testemunhos dos docentes que há uma premissa de que todo comportamento do aluno que foge às regras escolares é tomado como indisciplina. Além do comportamento indesejado que foge à regra, os docentes nomeiam a indisciplina como um dos maiores impasses encontrados no cotidiano escolar, por isso iniciaremos a análise dos depoimentos pela categoria indisciplina. Para tanto optou-se pelo recorte de alguns testemunhos e utilizou-se para a leitura dos mesmos a seguinte chave: há uma ação do aluno que é interpretada pelo docente como indisciplina e como algo endereçado à pessoa dele, o que provoca uma reação do professor que freqüentemente está ligada com o uso que ele faz da autoridade no exercício da docência. Por que os docentes separam as questões de relacionamento com os alunos do processo ensino-aprendizagem? Qual é a outra dimensão da educação que está presente na relação professor-aluno?

3.2.1 Pichação

O episódio que ora apresentamos foi narrado pelo docente e ocorreu a partir de um incidente de pichação na sala de aula.

Há determinados alunos que gostam de escrever na cadeira, na mesa, na parede e não gostam de escrever no caderno. [...] E ultimamente a gente se

dos alunos, a saber: cabular aulas; ausência de material de trabalho; atraso na entrada da aula; atraso no retorno à aula após o intervalo; saída da sala de aula sem autorização; recusa ao pedido do professor; abstenção das atividades, brincadeiras despropositadas, conversa paralela e desinteresse (empatados). Revista Época, Edição 365.

depara com o problema da pichação a todo instante. Se você dá uma prova pra fazer, eles a picham toda primeiro, parece até algo compulsivo. [...] Hoje mesmo eu voltei a chamar a coordenadora lá para ver. Na sexta-feira, os alunos deixaram a sala toda pichada e não é só no meu turno e nem na minha aula. Há poucos dias eu tive um problema com um certo aluno que levou um canetão vermelho, escreveu na mesa inteira e não admitiu que era ele. Todos estavam fazendo os exercícios e participando e ele não, e ficou complicado porque ele já tinha sujado toda a mesa e não admitia que tinha pichado. Eu vou chamar o coordenador aqui. [...] Chamei a atenção dele, conversei e expliquei para ele o trabalho que as faxineiras tinham tido no final de semana para limpar e, já no primeiro horário, ele começou a escrever enquanto os colegas faziam as atividades.

*Mas há algo que incomoda. Que vontade é essa de escrever nos móveis, na parede e no caderno não faz nenhum exercício? O aluno fala: foi mal, professor! Não sabe justificar também. [...]. O caso é mais grave. Eu vou chamar o coordenador aqui para a gente ver que atitude toma porque você não admite que pichou. [...] Na hora que o coordenador chegou, nós sentamos com ele e conversamos de novo. Foi mal professor, fui eu mesmo. É claro que foi você, pois eu vi. [...] Conversa, conversa e aquilo parece que já está de tal forma nele que não consegue mais ficar sem fazer aquilo. Daí a pouco, eles estão pichando de novo. [...] escreve no cabeçalho, no teste, qualquer espaço branco. E está tendo uma coisa interessante que é a oficina de grafite – um pessoal da Universidade Federal que vai à escola - que é o lugar para os que gostam de fazer grafite, pichação, essas coisas, mas mesmo assim a gente não tem dado conta. Às vezes, eles não escrevem nada na prova, mas a picha toda. Tem um grupinho que costuma fazer isso e não é só em minha aula. [...] mas eu acho que isso está além deles [...] quando você localiza é como se fosse uma assinatura, uma marca deles. Escreve doco, falo, tipo de coisas assim que só eles identificam. Aí eles criam e quando você os identifica, eles mudam. [...] Mas o problema é a atitude, não é uma questão de ter giz, pincel, caneta ou lápis. Mas que desejo é esse de estar deixando uma marca? [...] Igual à prova. Você faz uma matriz bonitinha, tira xerox e a entrega para o aluno. Aí o menino não consegue fazer nada e faz aquela grafitação toda. [...] E não é nenhuma verdadeira obra de arte [...] Então, isso além dos problemas de conteúdo que a gente tem, ainda tem mais essa e, às vezes, você tem de ficar pajeando
(Prof. Carlos – 6ª. reunião).*

Para o professor a pichação é indisciplina, e o que parece incomodá-lo mesmo é o fato de o aluno escrever algo que não se ensina na escola. O aluno não privilegia o registro da escrita escolar com a função instrumental de manifestar que aprendeu o que lhe foi ensinado a escrever, nem o registro das equações matemáticas colocadas no quadro pelo professor. No entanto, a pichação é vista, na atualidade, como um tipo de escrita tomada como necessária pelos jovens que são segregados pela sociedade.

Fernández (1997), Mattos (1998), Lodi (2004), Kehl (2004) analisam algumas questões a respeito do ato de pichar e grafitar. Segundo Mattos (1998), a pichação é um fenômeno de cultura de massa, contundente e difícil de não ser percebido, pois está em todos os muros das grandes cidades, especialmente na periferia. Nasceu nos

Estados Unidos, precisamente, em Nova York onde se denomina *tags*⁸ difundindo-se rapidamente com o auxílio da cultura *hip-hop*.

Como afirma o autor, a pichação é um tipo de escrita que está nos muros da cidade, por isso mesmo é difícil de passar despercebida. No seu depoimento o professor, deixa claro, que ele também percebe a pichação dos jovens. Esse é um tipo de escrita que se apresenta na escola, sendo ele mesmo testemunha disso na sala de aula. *Há determinados alunos que gostam de escrever na cadeira, na mesa, na parede e não gostam de escrever no caderno. [...] E ultimamente a gente se depara com o problema da pichação a todo instante.* Ele sabe que é fenômeno de cultura de massa, pois é capaz de localizar a pichação nos muros da cidade, nos muros da escola, nas paredes da sala de aula e nas mesas. Com o auxílio do saber adquirido pela própria experiência, o docente sabe que se trata de uma escrita contundente e que está impressa nos cadernos, nas provas dos alunos. Estes escrevem no quadro, no cabeçalho e nas folhas do teste, enfim em qualquer espaço em branco. Eles não respondem à questão da prova, mas a picha toda.

Segundo Fernández (1997), há uma distinção entre pichação e grafite. A pichação é um tipo de escrita que tem um caráter enigmático, e o seu grafismo parece misturar pictograma, ideograma e escrita alfabética. Dentro de cada grupo de jovens, existem aqueles que se especializam em alcançar um nível superior nesse tipo de escrita que apresenta um maior grau de dificuldade para o seu deciframento, denotando a superioridade daquele pichador na hierarquia da gangue. Já os grafites, assim como as legendas políticas ou as propagandas publicitárias, têm uma característica em comum: estão escritos em uma escritura alfabética. “Exibem uma mensagem. [...] Ao contrário, as pichações se exibem, mas escondem o que exibem” (p.9). “A pichação põe em ato o que o graffiti pode enunciar. O que se enuncia se faz pensável. A pichação opera como uma chamada ao sem sentido em que se vive e a presença do corpo” (ibid, p. 13).

⁸“ *Tag*” – nos Estados Unidos tem diferentes acepções: 1 – Etiqueta aderente a algo e indicadora de um objeto e seu proprietário. 2- Jogo infantil conhecido nos países de língua espanhola como “mancha”. 3- Perseguir alguém insistentemente (Fernández. A 1997: 20).

Para Lodi (2003), “o que difere a pichação do graffiti⁹ não é o material empregado, nem o suporte, mas a linguagem enquanto conjunto de signos e o modo de usá-los a partir de um determinado referente [...]” (p.20). A pichação revela-se nas letras estilizadas e na escrita mais rápida, “transformada em ato repetitivo para o sujeito. [...]. É a escrita do nome próprio ou do pseudônimo, às vezes acompanhada do nome da gangue ou galera” (ibid, p. 20). Segundo a autora, os pichadores reúnem-se em gangues e grupos quase sempre formados dentro da escola. Lodi (2003) pontua que a pichação está diretamente associada à escola. “Parece que as letras fogem da escola e ganham as ruas, numa transgressão de seu próprio sentido, com o figurativo exacerbado, a escrita se imprimindo como o avesso das letras da escola” (ibid, p.118).

Diante das diferenças da escrita apontadas por Fernández e Lodi, nota-se que novamente o professor dá mostras de saber algo mais sobre a pichação. Ele percebe a sutil diferença entre grafite e pichação, que é justamente o desafio dos jovens de esconder uma mensagem seja de que conteúdo for, esconder o nome próprio ou o nome da galera. O docente vivencia, no cotidiano da sala de aula, esse outro tipo de escrita de alguns alunos e diz: *Quando você localiza é como se fosse uma assinatura, uma marca deles. Escreve doco, falo, tipo de coisas assim que só eles identificam. Ai eles criam e quando você os identifica, eles mudam.*

As contribuições de Mattos (1998) pretendem elucidar a manifestação sintomática da segregação vivida pelos jovens, que o grafite pode revelar na contemporaneidade, particularmente, nas grandes cidades. Segundo o autor, as inscrições feitas pelos jovens nos muros das cidades veiculam não só mensagens como denúncias, proposições de conteúdo político ou sexual, exaltação ao amor e à violência, mas, também, declarações de poder pessoal e um desafio dirigido aos adversários daquele grupo de grafiteiros. A indiscriminação dos valores que antes regulavam as várias culturas parece, hoje, terem sido retirados de seu contexto com o advento da globalização. E a consequência disso é a falência dos grandes ideais do passado. Os jovens, entretanto, buscam uma referência identificatória para si, e a cultura *hip-hop* pode ser considerada como um ponto de apoio para eles. “O graffiti [...] servirá como uma resposta identificatória, uma escrita demarcando territórios e

⁹ “O *graffite*, geralmente, uma obra coletiva, acrescenta às letras da pichação o jogo de cores, jogo de luz e sombra, o gigantismo, a perspectiva, e às vezes, a imagem figurativa ou expressões e frases, formando um mural com pretensão de comunicar mensagens” (LODI, M. Inês., 2003: 21). Para saber mais sobre pichação e grafite consultar o Projeto Guernica da Prefeitura de Belo Horizonte, nos Anais do 2º. Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte – 12 a 15 / 09 / 2004.

fazendo aparecer uma delimitação grupal, ainda que precária, sob a forma de pequenas tribos de grafiteiros com suas marcas, seus líderes, etc”. (MATTOS, 1998:50).

O autor interpreta o fenômeno da grafitação como uma resposta identificatória dos jovens e ainda como um tipo de escrita que demarca territórios. Note-se que o professor também indicou isso no testemunho: *Mas que desejo é esse de estar deixando uma marca?* Vê-se, dessa maneira, que o docente sabe mais do que ele imagina sobre a atividade da pichação.

Pode-se supor, ainda, que o professor conhece os jovens porque trabalha com eles no exercício de sua profissão. Ele conhece também as teorias educacionais que dizem de uma tendência dos docentes, na atualidade, de incorporarem o conhecimento que surge do jovem utilizando-o como estratégia para se chegar ao conhecimento científico. No entanto, é surpreendente verificar que, com todo esse conhecimento, o professor ainda inscreva a pichação no registro de um impasse.

Como se pode notar, o docente parece não explorar as regras que constituem o funcionamento daquele outro tipo de escrita já detectado na sala de aula, para descobrir, junto ao discente, se haveria algo dessa linguagem que pudesse traduzir-se em uma expressão matemática. Se o professor já aplica a metodologia de associar um conteúdo matemático a outro ou ao saber que vem dos jovens para lhes possibilitar melhor compreensão, por que será que ele não utiliza a técnica da pichação nas questões da matemática? Conforme demonstram os autores anteriormente citados, a pichação tem hoje uma outra significação cultural. Se antes a pichação era considerada uma marca pejorativa da juventude, hoje atribui-se-lhe um valor positivo que comporta vários sentidos. A pichação é um significante que se impõe no mundo contemporâneo e se inscreve no registro da arte, da expressão da cultura jovem, da cultura *hip-hop*, especialmente dos adolescentes e é vista como uma novidade. Tanto é que essa nova arte tem sido incorporada por algumas escolas, como no caso específico daquela onde o professor Carlos trabalha, reservando um espaço próprio para esse tipo de produção dos alunos.

Quando estamos nos referindo ao significante, podemos dizer que a materialidade das letras conectadas a outras letras produz fonemas e formam sílabas e palavras. Cada palavra funciona como um significante para as outras palavras. “A conexão ou concatenação dessas palavras funciona como significantes formando uma

cadeia associativa”¹⁰. É nessa aproximação ou oposição de um significante com outro que aparecerá o sentido, ou seja, é neste deslizamento metonímico que surgirá o sentido, produzindo um saber sobre o desejo inconsciente do sujeito. Segundo Roudinesco (1998), “o significante transformou-se, em psicanálise, no elemento significativo do discurso (consciente ou inconsciente) que determina os atos, as palavras e o destino do sujeito, à sua revelia e à maneira de uma nomeação simbólica” (p.708). Um significante¹¹ pode, então, apontar para várias significações. Assim, o significante pichação pode remeter-se a outras significações como a arte, a cultura popular dos jovens, a cultura *hip-hop*, a indisciplina, sendo essa última o sentido privilegiado tanto pelo professor quanto pela escola. Aliás, a indisciplina é um problema com o qual os educadores se defrontam há muitas décadas seja no âmbito da família, seja no âmbito particular da escola.

A estrutura do sonho, conforme teorizada por Freud (1900), pode nos oferecer outras pistas sobre o sentido da pichação que o professor privilegia na relação com os alunos. Tomado como uma manifestação do inconsciente, o sonho é uma formação assim como os chistes, o ato falho e os sintomas e pode ser usado como modelo para qualquer manifestação do inconsciente, pois segue seus princípios gerais. O que esse trabalho do sonho faz? Ele esvazia o sentido dos restos diurnos, das pessoas que se encontram nas cenas pictóricas do sonhador e coloca aí um sentido que lhe interessa. Para tanto, o trabalho do sonho utiliza-se de recursos próprios da linguagem como a metáfora e a metonímia, ou seja, o sonhador desloca pensamentos de um lugar para outro e os condensa colocando aí um sentido diferente, com a finalidade de que não

¹⁰ CHAVES, Messias, E. Qualidade No Exercício Do Poder. Da Clínica Psicanalítica À Qualidade No Gerenciamento Das pessoas. Belo Horizonte, out/1995. (Texto digitado).

¹¹ [...] “Eu o disse de maneira figurada, dando a isto seu suporte mais comum, aquele de onde surgiu para nós a experiência principal que é, a saber, o rodeio, o traçado em zigzague onde repousa o mal-entendido [...]. Como temos o significante, é preciso que a gente se entenda — e é justamente por isso que nós não nos entendemos [...]. Desde que o ser humano é falante está ferrado, acabou-se essa coisa perfeita harmoniosa, da copulação, aliás, impossível de situar em qualquer lugar da natureza”. (LACAN, 1992:31).

“O significante é “um termo introduzido por Saussure, no quadro da sua teoria estrutural da língua, para designar a parte do signo lingüístico que remete à representação psíquica do som, em oposição à outra parte, ou significado que remete ao conceito”. Jacques Lacan, psicanalista francês, retoma da lingüística saussureana o termo significante e o transforma em um conceito capital em seu sistema de pensamento. Na lingüística saussureana, o significado está acima do significante e esses dois elementos são separados por uma barra, denominada de significação. Lacan faz, porém, uma inversão na posição colocada por Saussure: situou o significado abaixo do significante e considerando a idéia de valor (relação) trazida por Saussure, ele apontou que toda significação remete a uma outra significação”. (ROUDINESCO, 1998:708-709).

sejam reconhecidos. Portanto, pode-se aplicar a estrutura do sonho ao tema da pichação. Se o docente já tem incorporado os sentidos de arte, de cultura jovem no discurso dele e, mesmo assim, não considera a pichação como arte, é porque ele a inscreve no campo da indisciplina. Logo, é possível deduzir que algo da subjetividade do professor emerge diante daquele acontecimento imprevisto — pichação — na sala de aula, posto que ele confere um sentido particular àquele ato perante outros sentidos possíveis.

Neste ponto, tenta-se buscar uma compreensão para ir além do sentido que o significante pichação coloca para esse professor. Um primeiro sentido a ser considerado é que o aluno que picha as provas dá mostras de não ter o aprendizado dos conteúdos escolares. Outro é que o aluno que picha as carteiras dá provas de contribuir para a depredação da escola, apontando para problemas que são muito atuais. E ainda, o aluno que picha a carteira e não admite esse ato dá mostras de questionar a autoridade docente, apontando a necessidade de um outro profissional — coordenador pedagógico — para mediar a relação. Entre os vários sentidos possíveis para o tema da pichação, existe um que para esse professor se inscreve de modo privilegiado que é a indisciplina. O ato do aluno parece remeter-se a um desrespeito à pessoa do professor e põe em cheque sua autoridade. No entanto, o docente toma aquele ato como dirigido a ele e a sua autoridade.

Diante da ação do discente de pichar os móveis e os cadernos, a reação do professor é interromper a aula matemática para exercer um controle sobre o aluno. *Há poucos dias eu tive um problema com um certo aluno que levou um canetão vermelho e escreveu a mesa inteira [...] Todos estavam fazendo os exercícios e participando e ele não [...] Eu vou chamar o coordenador aqui [...].* A tentativa do docente visa controlar a indisciplina, no sentido de cobrar o desrespeito do aluno e de impedir a repetição daquele ato. Dessa maneira, é com o controle da situação que o docente pretende resolver os problemas de indisciplina e para isso faz uso da sua autoridade de mestre. *Então, isso além dos problemas de conteúdo que a gente tem, ainda tem mais essa e às vezes você tem de ficar pajeando.*

3.2.2 Gesto obsceno

A indisciplina desconcerta os professores deixando-os com um forte sentimento de impotência. Ouçamos uma professora:

Na minha escola funciona a sala ambiente, é o aluno que muda de sala. Nós combinamos um rodízio das quatro turmas do final do corredor e, nesse caso, os professores vão liberando os alunos para não dar muita confusão. Então eu só posso liberar os alunos quando os da outra turma chegam. [...] Aconteceu que eu estava dando explicação sobre um trabalho e bateu o sinal. Nisso a outra turma que estava do lado veio rápido, eles estavam sem professor. [...] Aí uma menina da outra turma e que é muito agressiva foi abrindo a porta. Eu falei: opa, já pedi para esperar do lado de fora e fechei a porta. Mas a porta é de vidro e eu a vi fazendo um gesto para mim, obsceno. Alguns meninos que estavam na frente viram. —“ Oh, professora, você viu ela mostrou o dedo para a senhora”[...]. Vi e vou tomar providência. Esperei a turma sair abri a porta ela entrou como se nada tivesse acontecido sentou-se na mesa dela. Aí eu a chamei e falei: oh, Joana vem comigo. Ah não! A aluna reclamou alto. Opa, barraco não. Estou lhe chamando para conversarmos. Ah, eu não vou. Aí eu falei: estou te esperando lá fora. Eu vou passar atividade para a turma e nisso quando eu comecei a conversar com ela a turma falava muito e aí foi calando. [...] passei uma atividade para a turma e descii. Aí ela veio e já chegou chorando. Eu falei: bom, está chorando porque você já sabe que aprontou. Oh, professora foi sem querer. Ah, né [...]. Eu nunca te tratei mal, aí eu vou para aquele lado. Eu já te tratei assim? Eu já fiz isso com você? E mesmo que eu tivesse feito não lhe dá o direito de fazer isso com uma pessoa. Eu sempre te tratei com respeito e na hora que eu fechei a porta eu lhe pedi licença, não foi? Aí ela começou a chorar pedindo desculpas e, na hora que eu estava conversando, a orientadora chegou. Eu não queria que a orientadora entrasse na conversa. Eu acho que era um caso meu e dela. Porque, se um aluno lhe diz um palavrão, é porque é alguma coisa com você. Você pode até passar para a orientadora depois, mas você tem de resolver com o aluno, senão fica aquela coisa mal resolvida.[...] Aí, quando a aluna saiu da sala para conversar comigo, a postura dela era outra. [...] Então a gente perde um pouco a autoridade quando a gente chama a atenção perante a turma. Isso aí dá uma reação diferente (Prof^a Amanda. 6^a. reunião).

Nesse episódio, considerado como indisciplina pela professora, o ato da aluna é algo que toca de modo direto na questão do desrespeito à docente, diferentemente do episódio de pichação, em que tal desrespeito era menos evidente e parecia não se endereçar ao professor, embora ele o tomasse nessa perspectiva. Realmente, aqui, não há dúvida de que o gesto obsceno da aluna é um sinal de afronta à professora. O que nos interessa, porém, não é somente a constatação desse fato, é antes uma análise para além do sentido, ou seja, o tratamento que a professora dá a uma atitude que ela apreende como desrespeito endereçado à sua pessoa. Assim, se a docente apreende o ato como endereçado a ela, a sua atitude é de não partir para um enfrentamento com a aluna diante da turma, o que nos parece a saída mais adequada. É fora da sala de aula que um problema de indisciplina é resolvido. A seu ver, conversar, em particular, com

a aluna evita uma disputa de poder dentro da classe em que ela teme sair perdendo, porque se encontra sozinha diante do grupo de alunos. A docente não pretende chamar a aluna para a briga na sala de aula a fim de mostrar-lhe que naquele espaço é ela quem manda, dá as ordens e que a discente precisa somente obedecer a elas. Talvez a professora se fizesse de cega, não fosse a insistência dos alunos em checarem a sua autoridade. Nota-se claramente, nesse incidente, que a professora é convocada como pessoa a tomar uma atitude para manter sua autoridade diante do grupo, já que os próprios alunos denunciam o endereçamento do ato da colega a ela. *Mas a porta é de vidro e eu a vi fazendo um gesto para mim, obsceno. Alguns meninos que estavam na frente viram.* — “*Oh, professora, você viu ela mostrou o dedo para a senhora*”. [...] *Vi e vou tomar providência.*

Segundo Cordié¹² a vontade do professor de afirmar-se diante dos alunos, a vontade de querer ser o melhor conduz necessariamente ao enfrentamento. O “cara a cara” pode adotar diversas formas, sendo uma delas a rivalidade declarada. Nesta, o sentimento de dor é o que aparece em primeiro plano. Muitas vezes a intolerância é usada como uma máscara, quando o outro — o aluno — não compartilha os mesmos valores ou a mesmas crenças do professor. A vontade de ser o mais forte pode chegar ao ponto máximo de negar a existência do outro e, conseqüentemente, levar a seu afastamento.

No caso da referida professora, a vontade de ser mais forte, de afirmar-se diante dos alunos prevalece na sua atitude, embora ela escolha resolver a indisciplina fora da classe. Além disso, a docente usa uma estratégia para fazer valer o “ser mais forte”, conforme afirma Cordié¹³, não diante do grupo, e sim diante de cada aluno. Note-se que a professora encontra uma maneira que lhe é própria para fazer valer sua autoridade na sala de aula. Assim, quando ocorre um impasse, ela convida o aluno para conversar, em particular, o que nos leva a concluir que, no entender dela, é mais fácil exercer o controle individual das ações dos alunos. *Então a gente perde um pouco a autoridade quando a gente chama a atenção perante a turma.*

“A autoridade em sua acepção corrente vem associada ao termo “natural”, segundo nos afirma Cordié¹⁴. Quando a autora usa o termo “autoridade natural” em relação a uma pessoa, geralmente, essa autoridade se remete às suas “qualidades

¹² (CORDIÉ, [1988] 2003)

¹³ (CORDIÉ, [1988] 2003)

humanas, a certo carisma; a autoridade não precisa se manifestar de maneira ruidosa, de afirmar-se com violência e, normalmente, está associada a noção de “respeito recíproco”. Há, porém, uma diferença entre a autoridade e o poder proposto pela autora, que nos parece elucidativa para discutir o uso da autoridade no cotidiano da prática docente. “A autoridade do docente se deve a uma sutil associação entre qualidades pessoais e profissionais”¹⁵. Em relação ao poder, há o poder real que tem a ver com o ato e, normalmente, costuma-se dividí-lo com outras pessoas na escola o que implica fazer respeitar a ordem e as regras de civilidade e está, especialmente, sob a responsabilidade de certos representantes da instituição como os coordenadores pedagógicos e diretores. A autora nos alerta, ainda, que se pode facilmente deslocar-se da autoridade “natural” para o poder autoritário, pois é tênue a linha que os separa. Este último se relaciona com a “afirmação sádica do poder que implica no desejo de dominar o outro, de controlá-lo e desse modo pode-se dizer do enfrentamento da relação especular”¹⁶.

Diante da diferenciação apresentada pela autora, cabe interrogar: a referida professora situa-se, no exercício da docência, do lado do poder ou da autoridade? Pode-se dizer que parece não se tratar de autoridade devido ao fato de a docente não tê-la associada à noção de “respeito recíproco”¹⁷ como nos indica a autora. Ela toma a palavra para si e não permite a manifestação da aluna. Ela veta a palavra à aluna. Dessa forma, reconhece-se, sobretudo, o uso do poder, da coação, exatamente pela tentativa da docente de dominar e controlar a atitude da aluna. Vale deixar claro que, na própria noção de autoridade, já se encontra associada a implicação de poder legítimo conferido àquela pessoa, instituição ou mensagem conforme nos afirma Bourricaud (1993). *Aí ela veio e já chegou chorando. Eu falei: bom, está chorando porque você já sabe que aprontou. — “Oh, professora foi sem querer”. [...] Isso aí dá uma reação diferente.*

Esse episódio de indisciplina mostra que a professora teria medo da reação da aluna em público, caso tentasse castigar o ato de desrespeito ali naquele momento. Já

¹⁴ (CORDIÉ [1988] 2003:301)

¹⁵ (CORDIÉ [1988] 2003:301)

¹⁶ A relação especular comporta sempre dois pólos que apresentam disjuntos: amor/ódio, ódio/inveja, rivalidade.

¹⁷ A nosso ver, provavelmente, Cordié extrai a idéia de respeito recíproco, da teoria de Piaget para fazer a distinção entre autoridade e poder. Essa idéia vem dos dois tipos de moral encontrados pelo pesquisador: a moral da coação e a moral da cooperação. Dessa última, deriva o respeito recíproco, que pede mútuos acordos entre os participantes, uma vez que as regras não são dadas de antemão.

que ela sabe tratar-se de uma aluna dita agressiva, convida-a para uma conversa, em particular. A professora apresenta-se, inicialmente, com uma atitude de domínio do grupo, mas, a nosso ver, esse aparente domínio esconde o medo de não ser respeitada pela aluna, enquanto autoridade na classe. E, para não correr esse risco, a docente conversa, em particular, com ela.

Segundo Cordié ([1988] 2003), a formação dos professores deveria levar em conta um outro aspecto da função educativa. Um professor não deveria ser tão profundamente ferido pela agressividade dos alunos ou por seus fracassos. Já é sabido que, muitas vezes, a criança ou o adolescente ajusta suas contas edípicas na figura do mestre: É o fenômeno da transferência¹⁸ que nós psicanalistas conhecemos bem. Se o professor se identifica totalmente com a função de mestre, ele terá inconvenientes; se acredita que as suas habilidades pedagógicas são suficientes para fazer os alunos aprenderem, ele também corre o risco de ficar decepcionado e as conseqüências podem ser desagradáveis.

O fenômeno da transferência comentado acima não é de uso restrito da psicanálise, ocorre em outros campos das relações humanas e implica sempre uma idéia de transporte, de deslocamento, de substituição de um lugar por outro, sem que a integridade do objeto seja afetada por essa operação de transferência. Em se tratando da psicanálise, a grande inovação de Freud concerne ao reconhecimento desse fenômeno como um componente primordial utilizado como instrumento de cura no processo analítico. No que tange à reação da professora, há uma outra leitura possível para o ato de indisciplina da aluna que é a perspectiva da transferência, conforme nos aponta Cordié¹⁹. A aluna, ao endereçar o gesto obsceno à professora, estaria deslocando sua atitude de desrespeito a qualquer figura de autoridade que se fizesse presente ali. Assim, a docente só faz encarnar a autoridade que deve ser desafiada. Esse é um caminho possível. *Porque se um aluno lhe diz um palavrão é porque é alguma coisa com você. Você pode até passar para a orientadora depois, mas você tem de resolver com o aluno, senão fica aquela coisa mal resolvida.* A docente toma o

¹⁸ São novas edições, cópias das tendências e dos fantasmas, que precisam ser despertadas e tornadas conscientes pelos avanços da análise e cujo traço característico é o de substituir uma pessoa conhecida anteriormente pela pessoa do analista [...].

Freud distingue transferência positiva e negativa [...]. A transferência positiva se compõe de sentimentos amigáveis e ternos, cujos prolongamentos são encontrados no inconsciente e parecem ter fundamento erótico. Ao contrário, a transferência negativa se refere à agressividade em relação ao analista, à desconfiança, etc” (CHEMAMA, 1995:217).

¹⁹ (CORDIÉ, [1988] 2003).

ato da aluna como algo endereçado a ela própria e não o vê somente como uma atitude inadequada que merece uma orientação. Na verdade, a conversa com a discente toma outro rumo, vai muito além da inadequação. Tomando aquela atitude como algo errado, que foge às normas que regem as ações na escola, a professora faz inscrever a indisciplina. Pode-se notar, então, que o tratamento para tal ação da aluna é o uso do poder para dominar e controlar a indisciplina. Cabe aqui lembrar que tanto a reação do professor do episódio precedente referente à pichação quanto a reação da professora perante o gesto obsceno encaminham-se na perspectiva do controle da indisciplina, por considerarem tais atos endereçados a eles próprios.

3.2.3 Rabiscar a carteira

Vejamos o testemunho deste professor diante do desacato a norma na sala de aula e as considerações que ele tece sobre esse acontecimento.

Hoje teve uma situação que aconteceu com uma menina que é mais caladinha, na dela. Ela tem até fama de dar muito trabalho. Eu trabalho com ela desde o ano passado e nunca tivemos um atrito. [...] Hoje a aula estava correndo solta e eu olho e vejo a aluna rabiscando a lápis a mesa toda. Quando eu vi aquilo, me deu vontade de fingir que não tinha visto nada. Pensei: isto vai dar trabalho, vai dar confusão, deu vontade de lavar as mãos e fechar os olhos. [...] Nisso alguém me chamou para olhar o caderno. Aí pensei: não vou deixar passar, apesar de ter ouvido dizer que a aluna é bruta. Cheguei perto dela e falei: Você vai apagar isso aí. E ela respondeu: Dá para esperar? Isso num tom de desafio. Aí eu fiquei feliz, pois se ela disse para esperar é porque ela iria apagar. Aí nessa hora citei o trabalho das pessoas da limpeza que são mães, são pessoas que moram onde você mora, lutam muito na vida. Você tem obrigação de cuidar das carteiras e deixar todas limpas. Aí eu senti necessidade de ter energia naquela hora e falei: Elas são pagas para limpar as salas e não satisfazer caprichos de adolescentes. [...] Se não limpar a carteira, vamos trazer a diretora aqui e isso vai dar o maior rebu. Virei as costas e continuei a dar a aula olhando os cadernos e tal. Aí eu olhava para lá e vi que ela apagou tudo. Deu vontade de ir lá e agradecê-la, mas é claro que eu não fiz isso. Porque às vezes tem aluno nessa situação que enrola e não apaga tudo e eu páro a aula, olho, volto a dar aula. Muitas vezes o colega dá um toque no que fez o rabisco. Às vezes eu acho que demoro muito para tomar uma atitude.

(Prof. Evaldo – 7ª. reunião).

Nesse depoimento, o fato de a aluna rabiscar a carteira incomoda o professor e o faz interromper a aula de matemática para resolver tal incidente, o que se coaduna com a reação dos professores dos eventos precedentes. Em tais eventos, constata-se

que a indisciplina dos alunos se impõe no processo de ensino-aprendizagem como um acontecimento que rompe com o trabalho teórico e leva os professores a interromperem suas aulas para tratarem daqueles atos. No primeiro episódio apresentado, o aluno que picha a carteira dá provas de sua contribuição para a depredação da escola e faz interromper o andamento da aula. No segundo, a aula de matemática é interrompida por causa do gesto obsceno da aluna dirigido à professora sinalizando o desrespeito daquela.

No caso em pauta, a cena da aluna rabiscando a carteira faz o professor hesitar: Devo ou não fazer alguma coisa em relação à indisciplina? Talvez ele não precisasse tratar aquela questão ali na hora e pudesse fazer um comentário com a aluna no final, pois a ação da discente pareceu não interferir no desenvolvimento teórico da aula, de acordo com o que se pode apurar no seu depoimento. Pode-se supor que para o docente aquele ato estaria ligado à questão moral, no sentido de se cobrar uma postura do que é certo e errado, do que se deve ou não fazer numa sala de aula. Apesar de tudo, o professor toma a atitude de conversar com a aluna, mesmo sabendo das conseqüências que tal conversa pode ter - *isto vai dar trabalho, vai dar confusão [...] não vou deixar passar apesar de ter ouvido dizer que a aluna é bruta*. Ele tem uma idéia de que pode estar procurando confusão, *de que isso vai dar o maior rebu* se a aluna lhe responder mal. Ainda assim, mesmo diante da sua hesitação, em função do que ele conhecia da aluna, o docente interrompe o processo de ensino-aprendizagem para inscrever a indisciplina. Cheguei perto dela e falei: *Você vai apagar isso aí. E ela respondeu: Dá para esperar?* Teria sido suficiente essa intervenção do professor, se ele se desse por satisfeito. Mas não, ele rende o assunto, desnecessariamente, apesar de a aluna responder prontamente à sua demanda. Destaca-se como importante aqui — e que é algo da ordem subjetiva do professor — é que ele interrompe sua aula de matemática e faz um investimento na possível confusão, na indisciplina da aluna. Ele envereda pela via da lição de moral que não cabe naquele momento e ainda deixa o restante do grupo de alunos sem aula. *Aí nessa hora citei o trabalho das pessoas da limpeza que são mães, são pessoas como você, que moram onde você mora, lutam muito na vida. [...] elas são pagas para limpar as salas e não satisfazer caprichos de adolescentes. [...] Se não limpar a carteira vamos trazer a diretora aqui e isso vai dar o maior rebu. Você tem obrigação de cuidar das carteiras e deixar todas limpas*. Nesse ponto, a lição de moral que o docente dá à aluna se coaduna com a moral da coação, proposta na teoria

de Jean Piaget²⁰, em que prevalece o cumprimento da obrigação, do dever. Esse tipo de moral procede dos elos de autoridade e do respeito unilateral e, por conseguinte, da coação deriva a heteronomia moral. Esta é decorrente da obediência da criança ou do jovem ao adulto, numa relação dissimétrica.

As vezes eu acho que demoro muito para tomar uma atitude. Nesse episódio, a opção de interromper a aula imediatamente contraria o que o docente acabou de dizer, mesmo que sua atitude não tenha nada a ver com a matéria ensinada. Apesar de o professor declarar que preferia não ter visto nada, isso dá lugar a uma cogitação sobre o que fazer para conter a indisciplina. Qual será a reação da aluna? O professor começa a imaginar os efeitos de sua reação. Qual é o tratamento que ele dá para esse ato imprevisto? Ele tenta impedir a ação da aluna, e é surpreendente como tal evento interrompe o processo de ensino-aprendizagem em curso e abre um grande parêntese para a questão disciplinar na sala de aula. Neste ponto, é como se a indisciplina dos alunos não pudesse ser esquecida. Para o professor, exigir disciplina se torna mais importante do que prosseguir a aula. Pode-se ainda supor que, em determinados tipos de episódios que envolvem um grande número de alunos ou afetam o andamento da aula, a questão disciplinar não possa ser esquecida e sejam necessárias providências imediatas dos professores.

Cabe aqui interrogar: o que este episódio tem em comum com os precedentes? Qual é o elemento novo que o diferencia? Como destacado anteriormente, o ponto em comum refere-se à interrupção da aula de matemática pelos professores para tratar da indisciplina. Esta é tratada fora do campo do ensino-aprendizagem, promovendo assim uma cisão. O elemento novo que surge e parece esclarecedor em relação aos outros é que este episódio mostra a necessidade de o professor “dar corda” à questão disciplinar recorrendo a uma espécie de sermão. Ele precisa discutir com a aluna mais do que o necessário, ou melhor, ele fala sozinho. O que se pode notar é que o professor sente um profundo incômodo com o fato de a aluna rabiscar a carteira, há algo de insuportável nisso para sua subjetividade. E mais que isso: o professor simplesmente interrompe a aula de matemática. Ele faz da sala de aula um palco no sentido de que a lição de moral dirigida àquela aluna sirva também para o restante da turma.

²⁰ (PIAGET, [1932]1977). Desenvolveremos, adiante a teorização de Piaget sobre o julgamento moral na criança.

Pode-se verificar, nesse episódio, assim como no evento da pichação, que a reação dos professores foi a mesma: interrupção da aula de matemática para fazer inscrever a indisciplina. É curioso que eles a colocam fora do campo do ensino-aprendizagem operando assim uma cisão. Há outro fato que nos surpreende, nesses episódios: o tipo de tratamento dado à indisciplina pelos docentes, que se repete na tentativa de controlar, com sua autoridade, as ações dos alunos.

3.2.4 Jogar papel no chão

Este professor foi surpreendido pelo ato inesperado de sua aluna. Vejamos o que ele nos revela:

Tive um problema com uma aluna que estava jogando papel no chão. Chamei a atenção dela e falei: Minha filha, você não está na sua casa. Sua família lhe permite fazer um troço desses? E aí eu fui falando do papel importante da família e tal. Ela disse que eu estava metendo o pau na família dela. Na hora que eu saí da sala para atender a supervisora, ela saiu deliberadamente, foi na direção da escola e falou horrores de mim. Eu só falei: Minha filha me desculpe, se eu disse do jeito que você está falando agora. Você não me leve a mal, pois você não está acostumada com esse tipo de educação, não. Você sentiu-se ofendida porque eu lhe cobre uma postura. O vice-diretor e diretora ficaram do lado da aluna. Em momento algum, eles questionaram a atitude dela de jogar papel no chão. Questionaram sim o que ela falou de mim e nem me ouviram. Então eu tomei uma atitude também. A partir daquele momento, eu não falo mais nada naquela escola. Vou ser simplesmente um "dador" de aula e não um educador. Chego lá e dou a minha aula. O aluno que aprendeu, bem; o que não aprendeu, tchau. Vou arrebanhar os que são bons. [...] Desde o primeiro dia de aula, eu tive um embate com essa aluna, justamente, porque eu cobre dela uma atitude diante do exercício, da atividade na sala de aula que ela não fez. Então, criou uma antipatia, ela não gosta de mim, literalmente. [...] Então, quando às vezes muitos professores tomam atitude de surdo e mudo e a sala fica de qualquer jeito [...]. Pôxa, você toma uma postura e ali na direção eles passam a mão na cabeça do infrator. (Prof. Dante – 5ª. reunião).

A partir do episódio acima relatado, o professor localiza o impasse com a aluna no plano do imaginário²¹, justamente, porque, no primeiro dia de aula, já havia sido

²¹ Quando qualificamos de imaginário um tipo de vínculo entre as pessoas, estamos nos referindo ao “registro imaginário”, conceito que Lacan introduziu em seu ensino. “O imaginário deve ser entendido a partir da imagem. Esse é o registro do engodo, da identificação. Na relação intersubjetiva, é sempre introduzida alguma coisa fictícia, que é a projeção imaginária de um sobre a tela simples em que o outro

criada uma antipatia quando ele cobrou da aluna uma atitude diante do exercício que ela não fez. *Eu cobre dela uma atitude diante do exercício, da atividade na sala de aula que ela não fez. Então, criou uma antipatia.* Constata-se que, no início do depoimento, outro impasse é criado, exatamente quando o professor cobra, de novo, da aluna uma atitude e ela não responde da forma que ele esperava. Dessa maneira, o docente diz para a aluna o que é correto fazer na sala de aula e ela parece dizer: não é correto. Há uma falta de resposta da aluna. *Minha filha, você não está na sua casa. Sua família lhe permite fazer um troço desses? E aí eu fui falando do papel importante da família e tal. Ela disse que eu estava metendo o pau na família dela.* Como se pode notar, há uma repetição das mesmas cenas, ou seja, o modo como o professor privilegia a questão do dever (obrigação). Ele cobrou uma atitude da discente diante do exercício e ela não respondeu; cobrou outra atitude perante o ato de jogar papel no chão, e a aluna, também, não respondeu da forma esperada. Parece-nos que aqui a questão é cobrar uma atitude da aluna, no sentido de apontar um modo de se comportar corretamente na sala de aula. Por que isso gera antipatia? Porque o docente cobra algumas atitudes, e a aluna não responde do modo como ele espera, ou simplesmente, ela não responde.

O professor não se detém somente na ação específica da aluna — jogar papel no chão — e vai além falando sobre o papel importante da família, fazendo uma espécie de sermão. Dito de outra maneira, o docente dá uma lição de moral, e a idéia dessa lição é a cobrança de atitudes, do cumprimento do dever pela aluna.

Lajonquière (1996) faz uma discussão sobre a lei e a norma quando se refere à indisciplina na escola e aponta que há, na atualidade, um debate pedagógico sobre a conveniência psicológica da lei. Ressalta que é curioso esse debate, pois, duvidar da necessidade de existir obrigações escolares, deriva da ilusão de se dispensar a existência da lei no campo subjetivo. O autor sustenta que, no cotidiano escolar, não imperam leis, mas, quase leis, ou, que, se quisermos, apenas regras e normas morais.

“Enquanto a lei é a expressão da vontade geral de renunciar a alguma coisa (aquilo que a lei proíbe), a regra, ao contrário, é o princípio constitutivo de hábitos morais, isto é a lei proíbe e abre um leque de possíveis-outros. Entretanto, a regra prescreve categoricamente a prática de atos concretos.

se transforma. É esse o registro do eu, com aquilo que comporta de desconhecimento, de alienação, de amor e de agressividade, na relação dual” (CHEMAMA, 1995: 104).

Em suma a lei diz: “não faça isso porém faça outra coisa”; a regra formula o imperativo de fazer como todos, ou caso contrário, não fazer nada”.
(p.30 — grifos do autor)

Assim, por um lado, a lei se funda numa contingência simbólica, e, por outro, a regra impera diante da necessidade imaginária de fazer Um-Todo graças à negação de qualquer alteridade. Dizendo de outra maneira: O estatuto da lei é simbólico; o da regra é imaginário.

Pode-se constatar que, em referência ao episódio de jogar papel no chão, o professor localiza o impasse no plano do imaginário em que impera a regra e a moral, conforme nos afirma Lajonquière (1996). Nesse caso, a regra já prescreve o conteúdo, ou seja, deve-se fazer como todos fazem, daí a vontade do professor de que o dever seja cumprido.

A aluna sente-se ofendida, pois não aceita que lhe dê lição de moral, especialmente, porque o professor se refere à sua família. Sua contra-reação efetua-se no sentido de se encaminhar à diretoria da escola para fazer uma reclamação do professor. Nesse sentido, o docente sofre as conseqüências do seu ato, pois não é convidado a participar da conversa na sala da diretoria e se sente excluído. *O Vice-diretor e a Diretora ficaram do lado da aluna. Em momento algum eles, questionaram a atitude dela de jogar papel no chão. Questionaram, sim, o que ela falou de mim e nem me ouviram.*

Pode-se notar que, em episódios parecidos com esse, alguns alunos até aceitam determinadas lições de moral dos professores sem expressarem desobediência ou desacordo, são os chamados “bons alunos”, e são benquistos por eles. Aqui, no entanto, a aluna reage diante da lição de moral do professor. O professor sente-se incomodado porque, no impasse instaurado com a aluna, sofre as conseqüências pela atitude tomada, ao contrário do que ocorreu no episódio precedente, em que a aluna respondeu prontamente à ordem do professor não lhe trazendo complicações.

Verifica-se que há uma reação da aluna, provavelmente, não esperada pelo professor que provoca nele um profundo mal-estar expresso no seguinte fragmento: *Vou ser simplesmente um “dador” de aula e não um educador.* Essa frase bastante curiosa nos leva a interrogar: o que seria um “dador” de aula? Na idéia do docente, parece ser: *Chego lá e dou a minha aula. O aluno que aprendeu, bem, o que não aprendeu, tchau. Vou arrebanhar os que são bons. [...] Então, quando às vezes muitos*

professores tomam atitude de surdo e mudo. [...] Ali na Direção eles passam a mão na cabeça do infrator.

Pode-se deduzir que para esse professor a educação tem duas funções, a saber: uma que é a de ensinar a respectiva disciplina para a qual foi formado; e a outra função relaciona-se à educação moral e à civilidade dos discentes. O fragmento acima tomado para ilustrar a divisão de funções que ele coloca em relação à educação parece confirmar a nossa tese de que os professores operam uma cisão entre as relações com os alunos e o processo de ensino-aprendizagem.

É curioso que, nesse evento, a indisciplina se inscreve como impasse para esse professor e, como ocorreu nos episódios precedentes, também, leva à interrupção da aula de matemática, envereda pela lição de moral que, a nosso ver, não deixa de ser uma forma de controlar o ato da aluna. Basta pensar na moral da coação, que é um dos dois tipos de moral, encontradas na teoria de Piaget²² em que impera o cumprimento do dever.

3.2.5 Não fazer a atividade de geometria

Vejam os que esta professora nos traz em seu depoimento sobre o comportamento indesejado do aluno na sala de aula.

Outro dia, eu estava dando aula de geometria e tinha um aluno que não havia feito nenhuma atividade, aliás, ele nunca faz. E em toda aula eu tenho de ir à carteira dele e falar: Vamos lá, você está brincando demais, até agora não começou, você está muito mole. Mas, ele continuou levando as coisas na brincadeira e eu lhe disse que daquele jeito iria levar uma ocorrência comigo. Na sala de aula, eu vou documentando o que o menino faz para depois passar para a orientadora e para o conselho de classe. Aí, ele continuou a brincar e, então, eu passei a ocorrência para ele assinar. O aluno pegou a ocorrência e assinou, mas aí, ele veio rindo, brincando e debochando e eu fiquei incomodada com o jeito dele naquele momento. Quando terminou a aula e ele estava saindo da sala, eu o chamei, separadamente, e lhe disse: o que foi que eu te fiz? Eu estava falando e você continuou brincando e debochando na minha cara. Você não gosta de mim? Não, professora, que isso. Você não estava gostando da aula? Não, professora, não é isso não. Então, nem ele sabe. O aluno está ali na função dele que é de incomodar alguém, cutucar o professor, ter um para colocá-lo para fora da sala de aula, bater boca com

²² (PIAGET [1932] 1977)

*ele.[...] Quer dizer, é aí na conversa que eu acho que o aluno desarma um pouco. Eu acho que ele não tem é platéia. O negócio deles é desmoralizar a gente. Esse menino era de uma turma onde eu estava fazendo uma substituição temporária, para eles eu era uma professora novata. E eu ainda falei com ele: você está achando que eu sou professora novata na escola? Não sou. Sou professora efetiva aqui e esta matéria vai ser avaliada em dez pontos e você não tem nada. Você vai ficar com zero? Então, eu fui conversando com o menino e ele foi ficando sem graça.
(Prof^a Amanda – 8^a. reunião).*

*Eu acho que me dou bem com meus alunos, mas não sou muito de entrar na deles não, porque, às vezes, eu acho que eles fazem as coisas para testar a gente, para ver até onde irritam o professor. [...] Então, eu acho importante não bater de frente com eles
(Prof^a Amanda - 8^a. reunião — grifo nosso).*

Pelo fato de o aluno não realizar o exercício de geometria, a professora considera que ele é indisciplinado e deve ser corrigido, inicialmente, com uma advertência verbal. No entanto, o aluno continua a brincar e não leva a sério o que a professora lhe diz e ela o avisa, de novo, que daquele jeito ele vai levar uma ocorrência. Como se pode notar, o que parece incomodar, de verdade, a professora é a maneira como o aluno procede na sua aula, ou seja, ele não faz as atividades e ainda fica brincando e debochando. É a atitude de deboche do aluno que a professora rechaça e isso parece ser insuportável para sua subjetividade. Embora perceba a provocação do aluno — *O aluno pegou a ocorrência e assinou, mas aí, ele veio rindo, brincando e debochando e eu fiquei incomodada com o jeito dele naquele momento* —, a docente não se vale das relações simbólicas para tentar resolver o impasse surgido na sala de aula. Ela resolve o impasse, em particular, no final da aula, indicando que, nessa situação, relaciona-se com os adolescentes na perspectiva do registro especular. Nessa perspectiva, não há mediação possível pela via da linguagem e as relações se dão de modo polarizado e disjuntivo: ou eu ou o outro, amor/ódio, ódio/inveja, rivalidade. A docente não consegue criar outro tipo de resposta para o conflito e parece estar certa de que o grupo vai se colocar a favor do colega e, necessariamente, contra ela. Neste caso, a professora se exclui, antecipadamente, para evitar o risco de ser preterida e desrespeitada pelo aluno. Ela não pensa que o grupo possa ficar do lado dela e interpreta a atitude de deboche do aluno como dirigida a ela própria fechando qualquer possibilidade de discussão.

Pode-se destacar no que concerne à indisciplina²³ que há um grupo de docentes, com os quais já trabalhamos, anteriormente, que parecem bater de frente com os adolescentes quando se defrontam com impasses de qualquer natureza na sala de aula e não hesitam em fazer um enfrentamento de igual para igual com os alunos.

Constata-se, entretanto, que alguns dos professores participantes desta pesquisa tomam outra atitude perante a indisciplina, isto é, inventam novas soluções. Vejamos a seqüência do depoimento da professora Amanda.

*Eu acho que me dou bem com meus alunos, mas não sou muito de entrar na deles não, porque, às vezes, eu acho que eles fazem as coisas para testar a gente, para ver até onde irritam o professor. [...] Então, eu acho importante não bater de frente com ele.
(Prof^a Amanda - 8^a. reunião — grifo nosso).*

Com a finalidade de ilustrar a argumentação da professora de *não bater de frente* com os adolescentes, vamos tentar extrair do que ela propõe, o que se revela na relação professor-aluno-conhecimento.

Na primeira parte desse enunciado, assinalamos *o não bater de frente* com os alunos que é um confronto que os professores tentam evitar. Essa professora escolhe *não bater de frente* com os adolescentes e o que aparece, de novidade, é o argumento de que o aluno e o grupo vão se unir e ficar contra ela, que é uma só na classe. Note-se que, nesse momento, o aluno passa a apresentar uma materialidade poderosa e de certo modo fora de controle da professora. O volume, quer da quantidade, quer do próprio espaço que o aluno ocupa na sala, dificulta a disciplinarização²⁴. Se de um lado, a preocupação da professora é com o grupo discente, por sua vez, ela não supõe que possa mostrar algo do conhecimento da matemática que encante os alunos e que estes possam ficar do seu lado e não apoiar a atitude do colega. Por outro lado, também, não há suposição dela de que o grupo de alunos fique contra o colega por verem nele uma

²³ A esse respeito consultar: SANTOS, Catarina A S. e BOTELHO, Marília P. A (in)disciplina interfere na aprendizagem? Revista Amae-educando. n. 309. Belo Horizonte. Ago/2002, p.12-17
SANTOS, Catarina A S. e BOTELHO, Marília P. Psicanálise e Educação: Paradoxos. Revista Vorstellung, Ano 2, Nº 2, out/1998, p. 57-61
SANTOS, Catarina A S. e BOTELHO, Marília P. Romper limites: ousadia ou indisciplina? Revista Dois Pontos. Belo Horizonte: n. 32. mai/jun 97, p. 21-23
SANTOS, Catarina A S e BOTELHO, Marília P. Disciplina e indisciplina. Revista Dois Pontos. v. 4, Nº 35, nov/dez/1997.

²⁴ (AQUINO, 1996: 55).

figura que perturba a aula. Muitas vezes, os próprios alunos exigem providências à professora, por rejeitarem a atitude do colega naquele momento.

Não bater de frente com os adolescentes, é a estratégia utilizada pela professora para evitar um conflito com o aluno diante de um público na classe. Ela interpreta que todo ato de indisciplina é intencional e visa *desmoralizar o mestre e sua autoridade*. Por isso, não arrisca colocar sua opinião para um aluno. Encontra-se só na sala de aula contra todo um grupo que, na sua idéia aguarda uma oportunidade para destruí-la. *O aluno está ali na função dele que é de incomodar alguém, cutucar o professor, ter um para colocá-lo para fora da sala de aula, bater boca com ele*. A implicação do professor é difícil de acontecer e ainda “subsiste uma posição paranóica consistente em atribuir a causa a um fenômeno exterior”²⁵. A docente adota, então, a atitude de conversar, em particular, com o aluno para eliminar a ameaça do grupo. Mas, a nosso ver, essa não deixa de ser uma forma de bater de frente com o aluno, garantindo, assim, o poder perante ele. No caso, a professora tem muito mais argumentos que o aluno e isso parece reforçar o seu poder diante deste que, naquele momento, fica submetido à sua imposição.

Pode-se supor que a professora, no seu aparente domínio da classe, parece demonstrar medo de pôr sua autoridade à prova. E se o aluno não a respeitar? Como ela ficaria diante dos outros discentes? Isso nos sugere que a professora tem receio de que a sua autoridade não se faça valer perante a turma. Assim, parece subsistir o medo de não levar vantagem em classe.

Cabe-nos perguntar: haveria algo a fazer que pudesse romper essa estratégia de *não bater de frente*? Despertar a curiosidade dos alunos pela matemática não é meio caminho para a aprendizagem? Desde que ela não se afeire ao fato em si, isto é, ao desacato à norma, pode-se supor que, nessas ocasiões de impasses, a professora tenha a singular oportunidade de mostrar a seus alunos questões interessantes da matemática que possam despertar interesse. Isso nos leva a pensar que a docente pode fazer uso do impasse ocorrido com um aluno para um trabalho a favor da aprendizagem do grupo.

Se a docente conclui que a atitude do aluno é dirigida à sua autoridade, isso a leva a adotar a estratégia de conversar, em particular. Tal estratégia, criada por ela mesma, que é a de *não bater de frente*, parece-lhe válida para resolver qualquer conflito. Do mesmo modo que a escola inventa *normas* para abafar a subjetividade do

aluno, os professores, também, inventam as suas próprias estratégias com o mesmo intuito de eliminar a subjetividade dos discentes.

Constata-se que, no momento do impasse, a professora lança mão da ocorrência escolar, o que lhe pode oferecer garantias, ainda que mínimas, porque ilusórias de manter o controle e o poder na sala de aula. É de se pensar que lançar mão dessa garantia é uma tentativa de fazer valer sua autoridade de mestre. Assim, o procedimento da ocorrência, que é uma norma instituída pela escola, elimina qualquer possibilidade de resolução da indisciplina pela via do simbólico, visto que a solução já é dada de antemão. A resposta da professora contém algo dessa ordem: uso da ocorrência diante da possibilidade de o aluno ir contra a norma. Pode-se inferir que o descumprimento das obrigações pode ir desde a infração de pular o muro da escola, por exemplo, até o fato de não fazer o dever de casa.

Até aqui analisamos o relato do impasse ocorrido na classe concernente à norma, à infração do aluno e ao castigo dado pela professora, o que para efeito de análise nomearemos de primeiro tempo do *tratamento da relação professor-aluno*.

Recapitulando: a professora trabalha, em um primeiro tempo, a questão da norma, da infração e do castigo, com o aluno. Em relação à norma ela diz: *em toda aula eu tenho de ir à carteira dele e falar: vamos lá, você está brincando demais, até agora não começou, você está muito mole*. Para tratar da infração, da desobediência do aluno ela comenta: *mas, ele continuou levando as coisas na brincadeira e, eu lhe disse que daquele jeito ele iria levar uma ocorrência comigo*. E finalmente, para aplicar-lhe o castigo, ela fala: *ele continuou a brincar e, então, eu passei a ocorrência para ele assinar*.

Cordié²⁶ faz uma discussão a respeito do docente superegóico — aquele muito exigente e rígido — analisado, por ela, como um outro enfoque perverso da lei. Para Lacan (1956)²⁷, a lei é representada pelo pai simbólico e por ser este o que separa, o que instaura o terceiro na relação da criança com o Outro, que a princípio é a mãe. O Édipo permite à criança superar a relação dual com a mãe e aceder, então, à ordem simbólica que requer a existência da função paterna. Esta função “consiste em fazer-se garantia dessa ordem. Essa separação permite a interiorização da lei”²⁸. Cabe a cada

²⁵ (CORIDÉ [1988] 2003:165).

²⁶ (CORDIÉ [1988] 2003).

²⁷ LACAN, J. Os complexos familiares na formação do indivíduo. 1987.

²⁸ (CORDIÉ [1988] 2003:290)

um e a todos a tarefa de reconciliar-se com o pai, seja em relação à hostilidade sentida antes, seja no sentido de emancipar-se de sua tirania, quando, diante da revolta contra o pai, a reação da criança era de submissão. Essa realização, raramente, ocorre de modo ideal. Assim, o pai constitui para a criança a referência a uma *Lei que vale para todos*.

O docente superegóico, porém, identifica-se totalmente com a lei, crê encarná-la em vez de reconhecer-se como seu representante. O sujeito se vê às voltas com as proibições parentais sem haver-se desprendido da submissão às figuras edípicas, e a falta de separação destas dará um lugar de supremacia à instância superegóica. Parece-nos que isso tem conseqüências no tratamento dos alunos na sala de aula. Certos adultos, situados em posição de poder, exigem submissão e obediência a imperativos totalmente arbitrários; se a lei subjetiva não opera na relação mãe-criança, pode-se ler, também, na relação professor-aluno, esta relação fica entregue ao “capricho e à desmesura”²⁹, e seria, então, a lei do mais forte. O superego, que é o herdeiro do complexo de Édipo, é essa voz que intima o sujeito a ordem de respeitar a norma, “é portador de culpabilidade e violência, é o “tem que”, “tu deves”, “tu não tens direito”, é a instância judicial de nosso psiquismo, diz Freud”³⁰. Pode-se entrever que a inclinação da lei do mais forte se dá com extrema freqüência na relação adulto-criança, seja na família, seja na relação professor-aluno. Muitas práticas educativas estão eivadas de sadismo: os castigos corporais até pouco tempo uma prática corrente, as lições de moral com a indicação do modo correto de comportar-se, a exposição vexatória do aluno frente aos colegas, o autoritarismo do docente, o abuso do poder frente à avaliação, a tentativa de corrigir o desvio de comportamentos considerados “tortos”, e outros tantos que nos indicam o componente sádico nas relações. Essas práticas, em sua maioria, são postas em exercício na tentativa de fazer a criança e/ou adolescente ceder, de adestrá-las, modelá-las à imagem de um ideal definido *a priori* pelo adulto, que é supostamente quem sabe o que é melhor para o adolescente.

Como nos adverte Cordié³¹, a proeminência da posição superegóica no pedagogo tem, como conseqüência, uma inflação das condutas de dominação e dessa forma encaminha-se, facilmente, para o autoritarismo do docente.

“Em seu temor de perder imagem, de parecer débil, o professor endurece suas condutas de poder, fica intransigente, inacessível a qualquer diálogo, rejeita toda crítica. Suas exigências se tornam cada vez mais imperativas, toda

²⁹ (CORDIÉ [1988] 2003:122).

³⁰ (ibid, p. 300 — grifos da autora).

³¹ (CORDIÉ [1988] 2003)

concessão é excluída e sua rigidez não reflete, de fato, senão seu medo do outro”
(p.301) (tradução livre)³².

Com efeito, em um segundo tempo situa-se, então, *o tratamento da questão do ensino-aprendizagem*. Aqui, verifica-se que a professora não quer saber do aluno sobre a sua dificuldade em matemática, pois ela não faz nenhum questionamento sobre a aprendizagem escolar do discente. Por isso, pergunta-se: Como fica a aprendizagem do aluno? Qual é realmente a dificuldade dele? Qual conteúdo ele não aprende? Como se ensina matemática? Como o professor dá aula? Como ele passa de um conteúdo para o outro?

Para Guimarães e Weis (2005), definir aprendizagem é sempre um dilema. Pode-se dizer que “a verdadeira aprendizagem ocorre “dentro” do “eu”, do próprio “ser”. É preciso que aquilo que o professor ensina, mexa com seu interior, que o transforme, que o modifique”³³. Dessa maneira, não há aprendizagem por repetição, decoração de textos ou simples memorização de regras, pois, embora o conhecimento necessite do suporte da memória, somente esta não é suficiente. Para haver aprendizagem, é preciso que o professor verifique se o aluno é capaz de: “conhecer”, “aplicar”, “analisar” e “julgar”³⁴. Avalia-se, pelo menos parcialmente, o que se ensinou pela capacidade de o aluno expressar o conteúdo com suas próprias palavras, pela capacidade de análise e estabelecimento de relações com outros conhecimentos e pela capacidade de julgamento da importância de tal conhecimento que ele demonstra.

Nesse segundo tempo, referente ao ensino-aprendizagem, a professora interpreta a atitude do aluno como um desafio à sua autoridade, e a aprendizagem fica à margem da relação professor-aluno, evidenciando-se que o que é especificidade da escola — ensino — fica sem tratamento.

Vale destacar que, do primeiro para o segundo tempo, há um salto, uma lacuna da ação da professora para outra questão — o cumprimento da norma — e a aprendizagem escolar fica sem resposta, sem discussão com o aluno, justamente, no lugar onde deve incidir o trabalho da docente. A passagem do primeiro para o segundo tempo deixa um *gap* e o tratamento da questão *ensino-aprendizagem* desemboca no

³² En su temor de perder imagen, de parecer débil, el docente endurece sus conductas de poder, se vuelve intransigente, inaccesible a cualquier diálogo, rechaza toda crítica. Sus exigencias se tornan cada vez más imperativas, toda concesión es excluida y su rigidez no refleja, de hecho, sino su miedo al otro. (ibid, p. 301).

³³ (GUIMARÃES e WEIS. Revista Gestão Universitária. — grifos dos autores).

que nomeamos de *plano subjetivo ou pessoal*. Esse plano pessoal nos é indicado pelas perguntas que a professora remete ao aluno: *O que foi que eu te fiz? Eu estava falando e você continuou brincando e debochando na minha cara. Você não gosta de mim?*

3.2.6 Não fazer exercício em sala de aula

É interessante notar, no testemunho que se segue, que, a princípio, o professor parece preocupado com o processo de ensino-aprendizagem da matemática. Acompanhemos a análise para verificação do ponto de chegada.

Eu adotei a seguinte técnica esse ano. Eu não dou muita prova igual antes, dou mais exercícios no caderno, igual professora primária, dou visto no caderno, nota e quero caderno caprichado. Isso tudo para fazer com que o aluno copie a matéria e tente fazer para aprender. O resultado que eu tenho não é aquele resultado cem por cento, mas eu estou percebendo uns trinta por cento. Eu cheguei perto de um aluno completamente apático e falei para ele: olha, distribuí dez pontos de atividades divididos em cinco, três e dois pontos, e você não fez nenhuma. Eu estou olhando aqui - eu dou aquela olhada rápida e vejo quando o aluno copiou ou começou a fazer e valorizo isso - E você não fez nada. Oh, filho, desse jeito você não vai desenvolver na vida, não. Pô, cara, qualé, o problema é meu se eu vou tomar bomba. Não é por aí não, rapaz. É bom para você estudar, conhecimento adquirido não ocupa lugar, sempre é bom, eu estou sempre aprendendo. Pô, mas você é um cara folgado, você é atirado. Ah, se cobrar uma postura sua de fazer alguma coisa na escola é ser atirado, então, no futuro seu patrão, também, vai ser atirado, porque ele vai cobrar de você uma postura. Pô, cara, não me enche o saco, não. Olha, moço. Então, levei o aluno até a supervisora, relatei tudo por escrito, conversei com ela e a pedi para conversar com ele e chamar até a família dele, se necessário, e registrar tudo. Agora, eu não vou investir mais nesse aluno não. Ele vai aprender pelo processo mais duro que é o processo da vida. Esse aluno eu já o larguei de mão e ele já não faz parte da minha elite. (Prof. Dante – 9ª. reunião)

Nesse depoimento, o professor dá um tratamento diferente ao mencionado antes — não bater de frente — em relação ao descumprimento das obrigações, das normas na sala de aula. Constata-se, porém, o retorno de uma estratégia utilizada com alunos mais novos no sentido de controlar as atividades — dou visto no caderno, nota e quero caderno caprichado — sugerindo-nos que há uma espécie de carência e/ou inadequação que perpassa esses alunos. O discente, também, parece desafiar o professor na classe confrontando a sua autoridade — *“pô, cara, qualé, o problema é*

³⁴ (ibid, Revista Gestão Universitária).

meu, se eu vou tomar bomba” —, mas ele não se aferra a esse enfrentamento do adolescente e tenta convencê-lo da necessidade de desenvolver as atividades escolares. Aqui o aluno reage à intervenção do professor, mas não do modo como ele esperava. Dessa maneira, esse insiste em mostrar ao discente que ele perde por não adquirir conhecimento na escola. Nesse caso, o docente explicita a norma para o aluno, dizendo-lhe que já distribuiu os pontos das atividades e verificou que ele não fez nenhuma. Em seguida, justifica a necessidade do cumprimento da norma quando interpela o aluno: *E você não fez nada. —“Oh, filho, desse jeito você não vai desenvolver na vida, não”*. Neste ponto, o professor repete uma estratégia utilizada, no caso “jogar papel no chão”, que se relaciona à questão moral e disciplinar, inicialmente, no sentido de desqualificar e não esperar nada do aluno. Depois seu discurso vai por outro caminho, desviando-se do curso do processo ensino-aprendizagem para cobrar do aluno uma postura de futuro trabalhador, que nos parece fugir aos propósitos escolares. — *Ah, se cobrar uma postura [...] no futuro seu patrão, também, vai ser atirado, porque ele vai cobrar de você uma postura*. Se a preocupação do docente é com o cumprimento do dever, sua tentativa é fazer com que o aluno incorpore a norma, reiterando: *Não é por aí não rapaz. É bom para você estudar, conhecimento adquirido não ocupa lugar não, sempre é bom, eu estou sempre aprendendo*.

Qual é o sentido que o docente dá às atividades escolares dos alunos? Somente a internalização das normas institucionais que regulam o comportamento dos alunos é suficiente para o envolvimento deles com as atividades escolares?

Apesar da preocupação desse professor com seu aluno, ele, também, interrompe o curso de sua aula de matemática para ocupar-se da questão moral e disciplinar do aluno, deixando o processo ensino-aprendizagem de fora. Porém, algo interessante acontece diante desse impasse, pois esse professor se propõe a discutir a norma que regula as atividades escolares em relação à distribuição de pontos e não se recua diante do aluno e nem do público discente. Isso nos sugere que o professor adota uma postura mais adequada diante da situação de impasse na sala de aula. Nesse ponto, o docente parece oferecer a seus alunos meios discursivos para que eles mesmos tirem suas próprias conclusões em relação ao impasse ocorrido com determinado aluno na classe. No entanto, o professor não avança na reflexão com o discente em relação ao ensino-aprendizagem, parecendo não querer saber da dificuldade dele. Isso sugere que

houve um estreitamento da dimensão simbólica da lei, embora esse docente trabalhe com a norma de maneira mais aberta, ele não segue em frente. De forma análoga, a professora anterior, o que parece preocupar esse docente é também o desenvolvimento de atitudes consideradas corretas numa sala de aula. Tais professores parecem presos ao que Piaget³⁵ nomeou como moral da coação, onde há o imperialismo do dever, e estes são procedentes das relações de autoridade e do respeito unilateral.

“Tal coação não deve ser necessariamente entendida como uma tirania conscientemente exercida por alguém ou um grupo: pode ser decorrência de algum tipo de organização institucional, que talvez tenha tido sua origem na necessidade de algum grupo de controlar o poder social, mas que, no decorrer dos anos ou dos séculos, manteve-se pela tradição”
(LA TAILLE, 1992: 59).

No episódio referido acima, o docente não introduz o questionamento sobre a aprendizagem escolar do aluno, seguindo os mesmos parâmetros daquela docente e, dessa maneira, passa ao largo da discussão sobre as possíveis dificuldades do discente com a matemática. Parece-nos que o professor trabalhou o impasse articulado, incisivamente, sobre a lógica do registro do imaginário que é: ou tudo ou nada — se não fez do meu jeito, não faz de jeito nenhum. O docente, no final da discussão, mostra-se desanimado e desiste do aluno excluindo-o da relação, sugerindo que, também, levou o impasse com o aluno para o plano subjetivo. Isso é dito da seguinte maneira: *Agora, eu não vou investir mais nesse aluno não. Ele vai aprender pelo processo mais duro que é o processo da vida. Esse aluno eu já o larguei de mão e ele já não faz parte da minha elite.* Essa última frase do depoimento do professor parece expressar que o rendimento insatisfatório do aluno muitas vezes provoca decepção no docente, podendo levá-lo a ter certas reações de rejeição pelo discente, por acreditar que a sua impotência é que leva o aluno ao confronto.

Retomando nosso esquema de leitura: “ação do aluno — reação do professor” verifica-se neste episódio, assim, como no precedente, que as reações dos professores convergiram para o mesmo ponto, ou seja, a ação dos alunos foi interpretada pelos docentes visando a eles próprios e, conseqüentemente, à sua autoridade docente.

Cabe aqui interrogar: A ciência matemática pode ser tomada, pelo professor, como um guia infalível para sua prática, podendo levá-lo a confiar demais no domínio do conteúdo e nunca localizando o impasse no seu ensino?

³⁵ (PIAGET [1932] 1977).

Cordié³⁶ menciona o depoimento de uma professora de matemática, que fazia parte de seu grupo terapêutico e que cita duas posições opostas dos alunos diante dessa disciplina. Na primeira posição, eles concebem esta atividade como uma renúncia a sua singularidade, como uma anulação deles mesmos. Opostamente, para alguns alunos o caráter *asséptico* da matemática pode favorecer a divisão entre o intelecto e as emoções, tranqüilizando-os pela convicção de que a matemática não tem nada a ver com sua vida psíquica, relacional e encontram nela um espaço protegido em que não se consideram implicados como pessoas. Se tomarmos emprestado o exemplo que a autora nos traz, em particular, a segunda posição dos alunos diante da matemática, pode-se suspeitar que o professor favorecido pelo caráter *asséptico* da matemática também faz essa cisão entre o intelecto e as emoções, na relação com seus alunos na sala de aula. Por que a subjetividade do professor e do aluno muitas vezes engendra impasses? Do lado do professor, parece ser pelo desejo de marcar uma posição de poder diante do aluno, que não sabe o que o docente espera que ele saiba. Pode-se objetar que, do ponto de vista dos saberes constituídos, o aluno de fato ainda não sabe, mas ele tem um saber que é o do seu cotidiano. No entanto, o professor não nos parece disposto a aprender algo com a experiência de seu aluno.

Conforme se pôde constatar em alguns depoimentos concernentes à indisciplina, os professores lançam mão de lições de moral, sendo estas exploradas no sentido de cobrar uma atitude correta dos alunos, como forma de tratamento da mesma. Com a finalidade de compreender melhor o tratamento dado pelos docentes aos impasses, buscaremos as contribuições de Jean Piaget ([1932] 1977), sobre o tema da moral.

Este autor realiza, em Genebra, um grande estudo sobre o julgamento moral na criança para tratar de um campo específico da atividade humana: o jogo com regras. Os jogos coletivos de regras são tidos como verdadeiros paradigmas para a moralidade humana, por representarem uma atividade interindividual regulada por normas que podem ser mudadas, e nesse sentido cada indivíduo poderá, eventualmente, ser um legislador. No jogo, apesar das normas não possuírem em si um caráter moral, “o respeito a elas devido é, ele sim, moral (e envolve questões de justiça e honestidade)”³⁷. O respeito às regras baseia-se no respeito mútuo entre os jogadores e não na aceitação pura e simples de normas impostas de fora. Os jogos usados pelo

³⁶ (CORDIÉ [1988] 2003:118 — grifo da autora).

pesquisador foram os de bola de gude para os meninos e a amarelinha para as meninas. A investigação do autor buscou evidenciar a prática e a consciência das crianças sobre as regras, de onde vinham, quem as havia inventado e se poderiam ser mudadas.

Das entrevistas realizadas com as crianças pôde-se extrair três etapas na evolução da prática e da consciência das regras, que são elas a anomia, a heteronomia e a autonomia.

Na etapa de anomia, crianças menores entre cinco, seis anos de idade não seguem as regras coletivas, participam dos jogos, mas não como uma atividade coletiva e sim por interesses de satisfação motora ou de fantasias simbólicas.

Na etapa de heteronomia, há participação de crianças entre nove e dez anos de idade nos jogos coletivos de regras, mas elas ainda não concebem que estas possam ser modificadas por mútuos acordos. Para tais crianças, as regras são sagradas e imutáveis, assim qualquer modificação é interpretada como uma trapaça. Apesar de as regras serem sagradas, as crianças nessa idade introduzem modificações nos jogos para melhorarem seu desempenho, sem consulta prévia aos participantes, o que parece contraditório. No entanto, a criança heterônoma não assimilou ainda as regras como necessárias para regular e harmonizar as ações de um grupo de jogadores, por isso não as segue “passo a passo”.

A última etapa é a autonomia e corresponde à concepção adulta do jogo, opondo-se à heteronomia. Assim, as crianças seguem as regras com cuidado. Compreendem que elas são frutos de acordos mútuos entre jogadores e que cada jogador tem a possibilidade de ser um legislador.

Para verificar se o julgamento moral nas crianças seguia as etapas citadas precedentemente, foi necessário, para que a pesquisa avançasse, partir das concepções infantis a respeito dos deveres morais. Investigou-se sobre essas concepções em três situações distintas: a do dano material, a mentira e o roubo. Às crianças competia o papel de juízes cuja tarefa seria a de tomar uma posição diante dos diversos dilemas morais colocados pelo pesquisador, dentre eles, o julgamento através de duas histórias. Na primeira, um menino quebra dez copos sem querer; na segunda, outro quebra só um durante uma ação ilícita. Em seguida, pede-se à criança para dizer se ela acha os meninos culpados ou não e, em caso positivo, qual o mais culpado e por quê. Neste

³⁷ (LA TAILLE, 1992:49).

ponto, pôde-se ter acesso ao julgamento moral na criança, contudo, isso se tornou um problema por causa da impossibilidade de sua verificação na prática. O pesquisador esclarece, entretanto, que não se pode afirmar que um sujeito que diz ser proibido mentir não minta.

Os dados encontrados nos interrogatórios permitem algumas afirmações. Na fase de anomia, a investigação torna-se inviável, devido à pouca idade das crianças. Verificou-se a existência da fase de heteronomia no desenvolvimento moral da criança traduzido no que se denominou como realismo moral, ou seja: “a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso”³⁸. Esse realismo aparece como produto da coação e das formas primitivas do respeito unilateral. Conclui-se, nesse sentido, que, para se chegar à fase de autonomia moral, é necessário a superação do realismo moral.

Em relação ao dever, os dados da investigação convergem com aqueles encontrados nas regras do jogo. As normas morais, na fase de heteronomia, se expressam pelo realismo moral e constituem, antes de serem assimiladas pela consciência, como obrigações categóricas pouco importando se tais regras sejam aplicadas ou não. Dessa maneira, as regras não são tomadas como instituintes da função social. O dever se remete a uma lei imposta pelos adultos. Conforme La Taille (1992), não há ainda considerações das intenções, elemento subjetivo essencial a nossa moralidade. Apesar de a criança pequena não desconhecer o fato de que há ações intencionais e outras não, tal conhecimento ainda não faz parte de seu universo moral, não existe como critério de julgamento próprio e nem dos outros. A consideração por tais critérios somente vai ocorrer na medida em que a criança compreender que os deveres decorrem da cooperação — implica acordos mútuos — e não de uma simples conformidade das ações.

Piaget ([1932] 1977) elege a noção de justiça para tratar da moralidade infantil porque esta lhe parece ser a mais racional de todas as noções morais. Nesse ponto, a noção de justiça o auxilia na pesquisa sobre a questão da cooperação, já que o aspecto afetivo da cooperação e da reciprocidade não pode ser constatado nos interrogatórios com as crianças. A justiça envolve “idéias matemáticas como as de proporção, peso,

³⁸ (PIAGET[1932] 1977:97).

compensação, igualdade e costuma ser evocada pela imagem da balança, símbolo da reciprocidade e do equilíbrio”³⁹. Constatou-se que há uma evolução da fase de heteronomia para a de autonomia, no entanto, para a criança pequena, a justiça ainda se confunde com a lei e a autoridade. Piaget⁴⁰ trabalhou, em seu livro intitulado: *O julgamento moral na criança*, as seguintes noções de justiça: A justiça retributiva, distributiva, “justiça imanente”, justiça entre crianças, a responsabilidade coletiva, a igualdade e a autoridade utilizando o terceiro capítulo de sua obra para discutir tais noções. Para o autor, os deveres costumam vir sob uma forma pronta e como imperativos a serem obedecidos; já a noção de justiça representa mais um ideal, um objetivo a ser realizado, portanto, algo a ser conquistado por cada um. A decisão de fazer justiça nos é apresentada a cada momento. Parece não haver um procedimento *a priori* para que se alcance o objetivo almejado. Daí que a noção de justiça envolve, então, aquelas idéias matemáticas citadas precedentemente.

À noção de justiça opõem-se dois tipos de sanções: as sanções expiatórias, em que a qualidade do castigo excede a do delito; e a sanção por reciprocidade que é, por exemplo, excluir um membro do grupo em função da mentira, pois esta trai a confiança dos participantes deste.

De um lado, a justiça está subordinada à obediência, portanto, a um princípio de heteronomia. Por outro, a justiça se prolonga por um caminho totalmente autônomo na forma de equidade. Segundo Piaget⁴¹, há uma evolução bem clara no julgamento moral nas crianças, mas não se pode dizer de estágios propriamente ditos. Parece ser possível distinguir três grandes etapas no desenvolvimento da justiça distributiva em relação à autoridade adulta. Na primeira etapa, a justiça não é diferenciada da autoridade das leis: é justo que o adulto mande. Na segunda, o igualitarismo desenvolve e prevalece sobre qualquer outra consideração. A justiça distributiva opõe, assim, em casos de conflitos, à obediência, à sanção e mesmo a razões mais sutis que serão invocadas no terceiro período. Na terceira etapa, o igualitarismo simples cede diante de uma noção mais refinada da justiça que podemos chamar a equidade, a qual consiste em nunca definir a igualdade sem considerar a situação particular de cada um.

³⁹ (LA TAILLE, 1992:53)

⁴⁰ (PIAGET[1932]1977)

⁴¹ (ibid, 1977)

Piaget⁴² conclui seus trabalhos sobre o julgamento moral infantil referindo-se à obrigação de discutir o grande problema das relações entre vida social e consciência racional. Diz que a moral prescrita pela sociedade ao indivíduo não é homogênea, visto que a sociedade não é única, mas sim um conjunto de relações sociais. Pode-se distinguir dois tipos de relações interindividuais extremos: as relações de coação, das quais o próprio é impor ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório. É uma relação assimétrica, na qual se impõe ao outro uma forma de pensar. Nesse tipo de relação, as regras são dadas de antemão e não devem ser construídas pelos participantes, isto é, aquela idéia de legislador não se faz presente aqui. Procedentes dos elos de autoridade e de respeito unilateral, as relações de coação caracterizam a maioria das relações de fato de uma sociedade e, em particular, as relações entre criança e adulto. A família é um exemplo de relação constituída, (de coação) por mais que os pais não queiram ser autoritários, a dependência afetiva e vital dos filhos menores define uma assimetria. As relações de coação reforçam o egocentrismo que representa, entre outras coisas, a dificuldade de se colocar no ponto de vista do outro e estabelecer relações de reciprocidade. No que se refere à moral, na coação há somente respeito unilateral e, por conseguinte, da coação deriva-se a heteronomia moral.

As relações de cooperação são regidas pela reciprocidade, são relações constituintes que pedem acordos mútuos entre os participantes, uma vez que as regras não são dadas *a priori*. O desenvolvimento moral e intelectual do indivíduo só pode ocorrer com a cooperação, pois esta o leva a descentrar-se para poder compreender o ponto de vista do outro. Em relação à moral, da cooperação derivam o respeito mútuo e a autonomia.

De acordo com Piaget⁴³, existem duas morais: a da coação e a da cooperação. A origem dos sentimentos de dever (obrigação) é encontrada nas relações de coação; enquanto o bem, por sua vez, é produto da cooperação. Somente as relações de cooperação possibilitam a evolução da criança que, antes, era caracterizada pelo realismo moral, pelo respeito unilateral e pela cisão entre obediência e justiça. A noção de bem pode ser independente da noção de dever.

“Enquanto o dever é dado como algo a ser respeitado e cumprido, o bem aparece como uma aspiração, como um ideal, ou seja, como algo que não

⁴² (PIAGET [1932] 1977)

⁴³ (PIAGET [1932] 1977)

inspira esta combinação de medo e amor — que é qualidade do sagrado — mas que é essencialmente racional” (LA TAILLE, 1992:61).

A gênese da noção de dever para Piaget⁴⁴ remete ao conjunto dos deveres que estão ligados à estrutura da sociedade, portanto, o sentimento de dever se relaciona à coação exercida pela sociedade sobre os indivíduos. Pode-se constatar a submissão a uma relação de coação no desenvolvimento moral das crianças pequenas, em que tudo é dever e obediência. Para elas as regras são imutáveis e sagradas, e as opções por sanções são sempre de caráter expiatório. Esse tipo de sanção é a expressão de uma autoridade que tem legitimidade para impor sofrimentos ao outro. Segundo La Taille (1992), em alguns adultos pode-se constatar a predominância da coação pela vida afora. Às expressões infantis de realismo moral sucederão outras mais elaboradas, mas de mesmo caráter. Para esse autor, o legalismo de alguns adultos expressa essa predominância, pois tais pessoas “somente conseguem raciocinar moralmente a partir de um conjunto de regras estabelecidas, preconizando a simples obediência e condenando qualquer forma de “desobediência civil” (p.60 — grifo do autor). Na heteronomia, o dever determina o bem, contrariamente ao que ocorre na autonomia, onde o bem é que determina o dever. Há ações boas sem elementos da obrigação. O bem é um ideal, uma aspiração e é da ordem da racionalidade, portanto, comporta uma elaboração de cada um e que em determinados momentos pode convergir com a opinião dominante. Um problema se coloca: como dar conta da idéia de bem (se é algo pessoal) sem perder de vista uma moral comum? Nesse momento, a coação aparece para garantir a moral comum, pois esta é exterior aos indivíduos e imposta a eles pela sociedade. No entanto, é tarefa de cada pessoa tentar adequar-se às regras padrão, da melhor forma possível, sendo as diferenças individuais vistas como inadequações parciais à norma comum. Na coação a norma é fazer como os outros, o critério é o da semelhança; já na cooperação, há que se coordenar o ponto de vista particular com o do outro, o que não significa fazer igual ao outro, pois o critério de ação é o da reciprocidade. Assim, temos que na coação é fornecido um modelo, um conteúdo a ser seguido; na cooperação, é fornecido um método (uma forma). A razão é, então, o que introduz na consciência moral a unidade necessária: é em função deste trabalho que se conquista o sentido da autonomia moral.

⁴⁴ (PIAGET [1932]1977)

Para Piaget⁴⁵, o respeito moral não se constitui pelo medo e amor conforme teorizam outros autores. O medo intervém inicialmente, quando há somente respeito unilateral, mas desaparece, paulatinamente, cedendo lugar ao medo essencialmente moral de decair aos olhos da pessoa respeitada. Dessa maneira, “a necessidade de ser respeitado equilibra aquela de respeitar e a necessidade resultante dessa nova relação é suficiente para aniquilar todo elemento de coação”⁴⁶.

Diante dos dois tipos de moral referenciados pelo autor — coação e cooperação —, podemos dizer que há uma predominância da primeira moral nas reações dos professores perante os impasses concernentes à indisciplina dos alunos. Nos episódios da pichação, de rabiscar a carteira, de jogar papel no chão e nos demais pode-se associar a reação dos professores à coação ligada a uma lição de moral no sentido de indicar para os alunos a maneira correta de proceder em sala de aula. Nesse primeiro tipo de moral, é o grau de importância conferido, pelo docente, tanto ao seu poder como à sua autoridade, no campo subjetivo, que não contribui para o processo de ensino-aprendizagem inscrevendo-se, por isso mesmo, como um impasse. Exige-se dos alunos a simples obediência às regras e condena-se qualquer tipo de transgressão, pois tal desobediência é interpretada, pelo docente, como dirigida à sua subjetividade.

Por outro lado, a moral da cooperação é de uma outra ordem. Nesse tipo de moral, a relação com o outro é sublimada, assim, um e outro podem falar, sem se sentir ameaçados e sem ter de reafirmar, a todo o momento, o poder. Conclui-se, dessa maneira, em relação aos estudos sobre os dois tipos de moral encontrados na pesquisa de Piaget⁴⁷, que a moral da cooperação, como o próprio nome indica, contribui para o programa civilizatório das pessoas e, no que tange à escola, para a relação professor-aluno-conhecimento.

A análise dos testemunhos dos professores que se referiam a episódios de indisciplina, nos leva a considerar que há uma cisão nas relações com os alunos e o processo de ensino-aprendizagem. Para o docente, os atos dos alunos parecem não revelar ou revelam pouca coisa dessa relação. Notemos que o professor possui um saber sobre as dificuldades do aluno, mas não reconhece que as centra em um dos pólos da relação. É surpreendente notar que ainda hoje os impasses sejam colocados somente do lado do aluno. De maneira geral, os professores não se questionam se

⁴⁵ (PIAGET, [1932] 1977)

⁴⁶ (LA TAILLE, 1992:63)

determinados atos dos alunos podem ser tomados como sintomas⁴⁸ de algo que não vai bem na relação ensino-aprendizagem. O que os alunos querem dizer com determinadas reações? Há algo no ensino da matemática que provoca nos alunos a produção da indisciplina como resposta? O caráter *asséptico* que parece intrínseco à matemática poderia engendrar tais comportamentos indesejados dos alunos?

A indisciplina parece ser o impasse, por excelência, que unifica os professores no mesmo drama, deixando-os desconcertados e impotentes. Segundo Medeiros (1995):

“partindo da premissa de que se conhecendo as causas é possível resolver o problema, o discurso pedagógico hegemônico procura compreender o que acontece com essas crianças, lançando-se questões que, no limite, buscam a explicação para o comportamento imprevisto das crianças, aqueles que se desenrolam por fora da regras consideradas naturais ao aprender” (p.13 — grifo da autora).

Cabe-nos perguntar: Que questões de indisciplina são essas que recobrem os impasses no processo de ensino-aprendizagem? A indisciplina tem um caráter diferente quando ocorre na aula de matemática?

⁴⁷ (PIAGET[1932] 1977)

⁴⁸ Sintoma — fenômeno subjetivo que constitui, para a psicanálise, não o sinal de uma doença, mas a expressão de um conflito inconsciente. (CHEMAMA, 1995: 203).

Para Cordié ([1988]2003), o sintoma encerra um sentido ignorado pelo sujeito, que não se reconhece inteiramente nele. [...] Que diz o obsessivo ao multiplicar seus ritos e lavar as mãos vinte vezes por dia? “Gostaria de parar, mas não posso, *é mais forte que eu*”. Que diz a criança em situação de fracasso? “Gostaria de estudar, mas não posso *e não sei por que*”. O sujeito não compreende o que o empurra (pulsão) a atuar assim e, ao contrário, o que o incapacita para atuar (inibição). O sintoma é um sofrimento [...] Não se trata aqui do sofrimento ligado a uma ferida de amor próprio proveniente do olhar do outro, senão de um sofrimento íntimo, oculto, amiúde não identificado. (p.164-165 — grifo da autora). (Tradução livre).

El síntoma encierra un sentido ignorado por el sujeto, quien no se reconoce enteramente en él. [...] Qué dice él obsesivo al multiplicar sus ritos y lavarse las manos veinte veces por día? “Quisiera parar, pero no puedo, *es más fuerte que yo*”. Qué dice el niño en situación de fracaso? “Quisiera estudiar bien, pero no puedo, *y no sé por qué*”. El sujeto no comprende lo que le empuja (pulsión) a actuar así o, al contrario, lo que lo incapacita para actuar (inhibición). El síntoma es un sufrimiento [...]. No se trata aquí del sufrimiento ligado a la herida de amor propio proveniente de la mirada del otro, sino de un sufrimiento íntimo, oculto, a menudo no identificado. (ibid, p.164-165).

Capítulo IV

Impasses no Ensino-aprendizagem da Matemática:

“Deficiências dos alunos”?

Na seção anterior, reunimos os impasses identificados pelos professores como eventos de indisciplina, analisando-os como situações em que uma ação do aluno desencadeava uma reação do professor. Se a ação — reação foi a chave de leitura desses impasses, nesta seção essa relação aparece de forma invertida, ou seja, há uma inação do aluno que convoca o professor a tomar determinadas atitudes, visto que agora ele se encontrará no seu campo de domínio específico, o do processo ensino-aprendizagem da matemática. Com efeito, as situações de impasse que reunimos nessa seção referem-se a episódios da sala de aula em que o professor, reconhecendo os desconfortos na relação professor-aluno-conhecimento matemático, não pode mais escamotear a questão da subjetividade. Os professores se referem, pois, ao desinteresse do aluno, ao despreparo dos estudantes, às dificuldades de significação do conteúdo matemático e também às alternativas que vêm adotando diante desses impasses.

4.1 Desinteresse do aluno — Impasses na Aprendizagem

O “desinteresse dos alunos” é identificado pelos professores participantes desta pesquisa, na atitude de descaso que seus alunos parecem manifestar em relação à aula que eles ministram, na desvalorização que o adolescente lega ao saber escolar, na sua indisposição em “perder tempo” fazendo a leitura de um livro ou os exercícios de matemática ou ainda em uma inércia generalizada em relação à aprendizagem escolar como um todo. Se, por vezes, o desinteresse se manifesta como falta de concentração e agitação dos alunos, pode também manifestar-se pelo seu avesso, como apatia o que, segundo os docentes, causa ainda maiores transtornos para a prática pedagógica. Na análise dessas situações de impasses, em que relacionaremos as questões de ensino-aprendizagem da matemática, não adotaremos, porém, a perspectiva de que o desinteresse do aluno seja a causa da não-aprendizagem. Parece-nos, antes, que o desinteresse se evidencia como uma camada mais superficial dos impasses que os professores nomeiam, de imediato, na sala de aula. Quando se faz uma consideração mais detida sobre o assunto, nota-se que o que está em jogo é a questão do sentido dos

conteúdos, de sua perda ou ainda das dificuldades para atingí-lo. A falta desse sentido acomete com frequência alunos e, no caso de alguns conteúdos, também o professor.

As explicações dos docentes para o desinteresse dos alunos mobilizam argumentos que Aquino (1998) caracteriza como de cunho histórico, psicológico e metodológico, argumentos esses arrolados para explicar a indisciplina na escola. Pode-se, entretanto, tomar semelhante caracterização nas explicações dos professores para o desinteresse dos alunos. Segundo o autor, as explicações de cunho histórico são as que afirmam que, antes, a escola tinha mais rigor do que hoje e que seria essa flexibilização a causa do menor empenho do alunado.

*Eu sou de uma época em que a gente tinha de decorar na 7^a. série uns sessenta teoremas. Decorar e demonstrar e, às vezes, a gente decorava por decorar. [...] Às vezes, os professores demonstravam umas coisas e eu ficava babando, achava aquilo tudo uma maravilha. [...] Naquela época a educação era um meio de sobrevivência e a família valorizava o estudo. [...] Eu não sei se a sociedade hoje não valoriza a educação ou se ninguém vê a educação como um meio de formação. Eu não sei se é uma coisa que eu estou procurando a resposta. [...] a camada carente é a que mais precisa da escola e é a que menos se esforça. [...] Antigamente no ranking era assim: escola particular, municipal e estadual. Hoje, a municipal está em último lugar. A procura da escola estadual é por nota, frequência e cobrança.
(Prof. Dante – 1^a. reunião).*

Há um discurso recorrente dos professores que remete a um saudosismo em relação à escola do passado. Quase sempre ideal, essa escola do passado continua sendo o modelo a ser alcançado. Mas é necessário lembrar que havia todo um entorno sociopolítico diferente do atual, por isso não nos parece possível examinar os problemas atuais tomando como referência à escola de outrora. Pode-se entrever que os referenciais de manejo da sala de aula que o professor traz das experiências precedentes não resolvem os problemas de hoje, posto que o docente tem diante de si um novo aluno. No entanto, em certa medida, guarda-se, como referência de ensino, a imagem daquele aluno submisso e temeroso de outrora. Segundo os professores participantes deste trabalho, cujo tempo de experiência docente que varia de três a vinte e três anos, é possível, muitas vezes, observar esses referenciais independentemente do tempo de graduação.

Pode-se tomar emprestado dos docentes o discurso do *saudosismo* para questionar o pretendido sucesso dessa empresa escolar e da educação de antigamente.

Será que, na escola de outrora, os procedimentos usados para fazer valer a disciplina e instituir a aprendizagem não eram impostos à base do castigo ou da ameaça dele? E os alunos estavam todos sempre dispostos a aprender? Pode-se deduzir que as relações escolares do passado eram determinadas em termos de obediência e subordinação, isto é, fundamentavam-se em um rigor hierárquico a ser cumprido. As referências já estavam dadas pela cultura e, em particular, pela própria escola. Havia regras, normas, rituais fornecidos por esta que determinavam os modos de comportamento aceitos naquele ambiente. Na escola de outrora, o professor raramente tinha de ensinar regras de comportamento ao aluno ou de convívio com os demais, pois se pressupunha que este já as tivesse ou, no mínimo, que o aluno tinha o conhecimento delas para se adequar àquele espaço social e, desse modo, o docente se preocupava mais em ensinar os conteúdos.

Além do saudosismo da escola de outrora comentado acima, o testemunho do professor Dante ressalta que “antes” a educação era valorizada de maneira especial, porque era considerada como um meio de aquisição de mobilidade social. Ele traz à tona a importância concedida anteriormente à instituição escolar pela sociedade e se ressentido por não conseguir o mesmo crédito de antigamente, junto aos alunos de hoje, particularmente os alunos ditos “carentes”. *A camada carente é a que mais precisa da escola e é a que menos se esforça.* O docente quer aplicar a lógica da escola do passado à escola atual. Ele parece desconsiderar as mudanças históricas ocorridas de lá para cá e analisa o desinteresse dos alunos pela aprendizagem, recortando, em sua experiência, o viés da valorização da educação.

Conforme Soares (2000), a escola sofre vicissitudes que resultam de imposições históricas, das transformações econômicas e sociais que não dependem da vontade e nem de decisão individual. Daí que os diretores e professores são os responsáveis por levar em frente um processo que está além deles. Dessa forma, a escola vive, hoje, uma mudança, e esta é motivada pelas exigências do mundo contemporâneo que pede mais conhecimentos. A ela cabe, ainda, a árdua tarefa de educar um número maior de jovens que antes não adentravam o sistema escolar. Por isso, as respostas que se produziam antigamente para os impasses na sala de aula, hoje, se mostram ineficazes e evidenciam um sentimento de mudança, e essa é uma mudança paradigmática.

“Estamos num momento de mudanças de paradigmas, verdadeiras revoluções nos pilares básicos que constituíram a instituição escola. E o que está nos assustando atualmente é que essas mudanças radicais que estão ocorrendo na escola surgem depois de tantos séculos durante os quais nada, na essência, mudou”. (SOARES, 2000:7 — grifo da autora).

É uma transformação profunda na escola que envolve não só sua organização, mas, também, a sua filosofia de trabalho, os objetivos a serem atingidos, o tipo de aluno que se quer formar e quem é esse aluno que chega às escolas hoje diz respeito ao próprio lugar da escola na sociedade:

Se a instituição-escola parece ter ficado parada no tempo, hoje, ela se defronta com a intransferível tarefa de ensinar um público muito diferenciado do anterior e se obriga a uma constatação: a de que agora o que está em foco é a mudança do paradigma da exclusão dos alunos para o paradigma da inclusão. Essa mudança traz um mal-estar para toda a comunidade escolar, e, em especial, ao professor que se vê impotente diante de uma demanda maciça de inclusão para a qual ele não visualiza, de antemão, um instrumental teórico/prático que responda, de maneira satisfatória, as necessidades agora engendradas. Isso é para ele um tremendo impasse:

*A escola assume papéis que não são dela. [...] Acho que direta ou indiretamente ela acaba assumindo porque não há outra alternativa. Hoje se fala muito de inclusão social, e a escola até tenta ser uma instituição inclusiva, no entanto, ela não dispõe de recursos para isso. Por exemplo, nós temos alunos deficientes físicos, aluna cega numa turma de quarenta. Os outros trinta e nove enxergam, são normais e ficam carregando o material da aluna cega, digitando na máquina em braile.
(Prof. Dante – 3^a. reunião).*

*Parece que estudar não tem valor. Você pega um ônibus ou o metrô e não vê ninguém lendo um livro como a gente vê em outros países desenvolvidos como a Inglaterra e a França. Lá tem essa cultura. Aí eu falo: Oh, menino, abre a página do livro aí. - Ah professor, estou com uma preguiça. Pôxa, então o que você veio fazer aqui? A falta de perspectiva futura também da própria sociedade. Aí eu fico me perguntando: ensinar o que, para quem e para quê? Qual escola tem de ser, quem eu vou formar? Que sociedade é essa? Então vamos estudar para ter emprego e ganhar dinheiro. Ah não, um vizinho meu tem um boteco e fatura vendendo churrasquinho. Outro diz: Ah não, eu tenho um amigo que faz tráfico de drogas, e o cara só anda abonado. E aí oh meu, como é que você vai convencer um cara desses a fazer a coisa certa?
(Prof. Dante – 5^a. reunião).*

O docente se pergunta: o que fazer com alunos que não querem estudar? Eles entendem que os alunos gostam apenas da parte social da escola — fazer amigos,

recrear-se — e ficam paralisados ante o inusitado, a surpresa e o imprevisto na diversidade do alunado. Note-se que novamente o professor coloca no outro, isto é, fora da relação professor-aluno, o impasse no ensino-aprendizagem da matemática.

As explicações de cunho psicológico, segundo Aquino (1998), sinalizam que os estudantes não reconhecem a autoridade e as regras, havendo aí uma hipótese do déficit moral. Essa hipótese é muito difundida na escola e se sustenta no discurso da psicologia clínica que toma o casal parental como referencial de estrutura para o sujeito. Localizam-se, desse modo, as causas da deficiência dos valores morais, dos limites, da imaturidade dos alunos nos problemas de afetividade familiar, colocando o déficit do lado do sujeito.

No caso das explicações para o desinteresse dos alunos apresentado pelo grupo de professores, esse déficit moral estaria relacionado a uma equivocada hierarquia de valores, gerando o descompromisso com a vida escolar.

Porque eu acho que hoje o que está pegando é essa falta de compromisso grande, essa apatia. Você chama para ir ao shopping é aquela maravilha, você chama para ir ao cinema ver um filme dentro da realidade deles é uma beleza. Agora, vamos fazer uma vaquinha para tirar um xerox de R\$0,10. – “Ih, professor”! Mas têm dinheiro para ir ao shopping. Eles não dão importância ao que é importante. Por exemplo, o aluno que é pobre e precisa da escola é o que a depreda, é o que menos tem compromisso e é o que menos se esforça.

(Prof. Dante – 3ª. reunião)

Na faculdade, nós aprendemos que o aluno ia estar sentado me ouvindo na carteira dele sem problemas. Eu ia ensinar para ele e ele ia aprender, chegar na escola com o dever de casa pronto, certo e na prova ele iria corresponder e não é nada disso. Aí o menino chega e está com a família desestruturada e tem dias que eu também tenho meus problemas, então tem tudo isso daí.

(Profª. Flávia – 3ª. reunião).

Teve um grupo que eu cheguei a falar com eles: - “se vocês acham que têm de aprender matemática nem que seja para passar de ano e ficar livre dela, então que para vocês seja esse o motivo”.

(Profª. Betânia – 4ª. reunião).

A gente ouve professor de artes reclamar que o aluno não quer fazer os trabalhos e que são sempre bons para a formação deles. [...] Na matemática, isso acontece muito porque é o esforço, a concentração. [...] Tem alunos que eu tenho de ir lá conversar e saber se ele vai ficar daquele jeito o ano todo. Então isso tem ocorrido, mas eu vejo que isso é da formação do menino. As mães às vezes trabalham o dia todo, tem casos de alunos que têm pais alcoólatras e o menino fica na rua. (Profª Flávia – 5ª. reunião).

*Eu acho que vai muito da maturidade dos alunos. Muitos estão ali tentando enrolar a gente, e por mais que você leve atrativos, não vai ter jeito. Mas tem um número bom de alunos que o que você propõe fazer, eles fazem. E não são alunos bons de conhecimento. Eles têm dificuldade de aprendizagem, mas são alunos que têm boa vontade.
(Prof.^a Amanda – 7^a. reunião).*

Os docentes entendem que os alunos jovens não sabem o que é importante na vida deles, e é necessário que um adulto lhes diga como fazer e ser, inclusive quando o assunto é a escola e, em especial, a educação matemática. Por exemplo, *o aluno que é pobre e precisa da escola é o que a depreda, é o que menos tem compromisso e é o que menos se esforça*. Há, também para os docentes, a idéia de uma falha, de um déficit moral colocado do lado do sujeito, localizado, em particular, na dita família sem estrutura — *mas eu vejo que isso é da formação do menino. As mães às vezes trabalham o dia todo, tem casos de alunos que têm pais alcoólatras e o menino fica na rua* — aliás, este é um ponto de concordância entre os professores pesquisados. E, ainda, no entendimento dos docentes, os alunos não conseguem compreender a importância da matéria, justamente, por ser a aprendizagem de alguns conteúdos da matemática ordenada pela perspectiva de futuro.

Segundo Leão (2005), apesar de a juventude não ser uma categoria consensual, sabe-se que ela é um fenômeno determinado pela cultura, pela história da civilização, é fruto das transformações sociais e mesmo econômicas da modernidade. Se a noção corrente de juventude se identifica com um momento de transição da infância para a vida adulta, concebe-se, então, a juventude como um tempo de indeterminação marcado por uma crise de identidade e valores. Nessa concepção, a juventude revelaria um caráter negativo — conflitos, rebeldia — em oposição à vida adulta, à qual está subordinada.

As várias transformações nas sociedades contemporâneas operam mudanças no modo de viver a juventude em relação às gerações passadas, configurando-se uma nova condição juvenil. Para as gerações passadas, a experiência da juventude centrava-se na idéia de incorporação à vida adulta — novos papéis e aquisição da experiência a cargo de algumas instituições, dentre elas a escola.

Hoje a juventude parece ser, cada vez mais, um tempo de afirmação, de liberdade em relação às responsabilidades sociais e de novos e maiores contatos com outros jovens. “Uma marca da juventude contemporânea é o aumento de seu tempo

livre”¹. A condição juvenil atual se caracteriza pela ampliação e liberalização desse tempo vivido de várias maneiras, conforme a origem social de pertencimento. No caso dos jovens pobres, parece não haver escolhas. Há, sim, a imposição de um tempo vazio, de marginalidade e segregação. A juventude compreende demandas específicas cuja centralidade está na inserção social das novas gerações. É o tempo da aquisição e experimentação da autonomia. Se antes havia um percurso nítido da juventude à vida adulta, hoje predomina entre os jovens a incerteza quanto ao futuro.

Por fim, um terceiro grupo de explicações teria um cunho metodológico e aponta que a escola é um lugar desinteressante, necessita de novos recursos e tecnologias; e, a sala de aula, em especial, não é tão atrativa para os alunos quanto os outros meios de comunicação modernos, notadamente, o computador:

[...] Quando trabalho com filmes vou parando e fazendo comentários, quando vejo que a galera só quer dormir, eu paro e mudo a dinâmica. O que pega aí que eu acho é o comportamento dessa meninada. Porque se você tem todos esses recursos, eu tenho lá fitas, alguns disquetes no computador que eu nem uso, mas que são interessantes. Livros da editora FTD, da Ática estão agora a nossa disposição.

(Prof. Dante – 3ª. reunião).

Para os jovens, sentar lá no computador, ficar no videogame, ver um filme no DVD ou brincar no celular é mais interessante que abrir um livro e estudar ou fazer um exercício de matemática. [...] Agora a dificuldade que eu vejo é isso. Como você vai trazer o aluno desse mundo imediatista? Como você vai concorrer com isso? Como você vai acabar com a barreira do computador e dos jogos? Eles são mais interessantes do que estudar.

(Prof. Dante – 5ª. reunião).

A preocupação dos docentes parece ser a de encontrar um “culpado” para a situação de desinteresse e do *comportamento dessa meninada*, vendo no outro, ou nas mídias mais “modernas”, uma atratividade tal que “desviaria” o interesse dos alunos. Aquino (1998), entretanto, discorda dessa explicação dos docentes já que isso não confere com a realidade: a escola não é um meio de comunicação, nem o professor é um apresentador; a escola é, sim, um espaço de reapropriação do conhecimento.

“Na escola, portanto, não se “repassam” informações simplesmente: ensina-se o que elas querem dizer, para muito além do que elas dizem...”². Nesse sentido, o trabalho do professor seria mais da ordem da desconstrução das informações com a intenção de refazer o trajeto já percorrido pelas pessoas que nos antecederam, diante

¹ (ABAD *apud* LEÃO, 2005::74)

² (AQUINO, 1998 - ISSN 0102-2555 versão impressa.)

das mesmas interrogações, revisitando as respostas já descobertas. Para tal desconstrução, é necessário trabalhar com o raciocínio lógico-conceitual que os vários campos do conhecimento, dentre eles a matemática, nos oferecem. Se o autor afirma a necessidade da desconstrução das informações para se revisitar as respostas já descobertas, por outro lado, pode-se dizer que professor deverá colocar nessa trajetória algo de si, da sua subjetividade, do seu jeito próprio de ensinar, pois a maneira de explicar as ciências é uma invenção de cada professor e, mais ainda, é uma invenção cotidiana considerando-se o grupo de alunos a ensinar.

Aquino (1998) faz uma diferença entre informação e conhecimento, que nos parece importante para elucidar a questão do ensino-aprendizagem. Se, por um lado, a informação refere-se ao presente, por outro, o conhecimento reporta-se necessariamente ao passado. Nesse caso, o conhecimento é aquilo que antecede determinada informação e, portanto, o requisito mínimo para a sua “inteligibilidade”. Um bom exemplo disso são as milhares de informações que os jovens recebem cotidianamente via internet. Se eles não tiverem disponíveis certas ferramentas para compreender o que aquilo significa, essas informações não serão processadas, ou dito de outra maneira, “digeridas” e, por isso, mesmo serão esquecidas ou substituídas.

Estudar é um negócio chato e com essa concorrência que nós temos da televisão e de outros atrativos. [...] Teve um problema de um celular na minha escola que quase gerou conflito entre o pai e o professor. Na hora que a professora estava explicando a matéria, a aluna estava brincando no celular. Como enfocar, como dimensionar isso de uma maneira e fazer com que o aluno se prenda na aula, que perceba que aquilo ali é bom para ele lá na frente? É bom para desenvolver o raciocínio, desenvolver as habilidades de cálculo para ele chegar depois na tabuada. Eu costumo até fazer um paralelo com alguns tipos de jogos, por exemplo, tabuada. Por que você aprendeu tabuada? Para você não precisar agora fazer esse tanto de contas.
(Prof. Dante – 5ª. reunião).

Eu tenho uma fita que se chama Beleza na natureza. Ela fala e mostra os números na natureza, as formas geométricas. A fita é belíssima. [...] Aí eu a levo para a escola e, quando a ponho para os meninos, é aquele burburinho, aquela coisa, aquela peleja para os meninos se interessarem e prestarem atenção. Eu fico olhando a fita com eles e até eu mesmo acho chatíssimo aquilo que está passando lá. Quando vejo a fita em casa, no meu ambiente, eu acho delicioso. [...] Então, eu não sei, não sei se a escola é uma “psicotese”, mas lá tudo é chato. [...] Não sei se porque minha preocupação é chamar a atenção deles para acompanhar a fita, porque os alunos falam: - “ah, professor, põe um filme de ação aí, você fica só passando filme de matemática. Tudo seu é matemática.
(Prof. Evaldo – 4ª. reunião).

Na perspectiva dos professores da pesquisa, o desinteresse dos alunos resvala, de um lado, para a falta de compromisso dos jovens e, por outro, para a concorrência desleal das mídias modernas como a televisão, computador, videogame, celular com as quais a escola “não poderia competir”. Pode-se extrair desses depoimentos que o desinteresse é a camada superficial que os docentes localizam para aliviar, momentaneamente, o mal-estar vivenciado na sala de aula em relação aos conteúdos ensinados. Como as considerações que os professores tecem para o desinteresse estão no outro, ou seja, na instituição, no sistema e/ou no aluno, parece que os docentes tentam livrar-se da angústia, inerente à sua profissão, buscando sempre fora da relação professor-aluno-conhecimento algo que obstaculize a aprendizagem. Não se pode, porém, evitar que a relação com os alunos se apresente como fator determinante da aprendizagem. “Dar aula: esse ofício da exposição; e saber disso em nada alivia a angústia de ali estar expondo e se expondo, dia após dia, servindo de suporte para aqueles que à sua frente aprendem, não aprendem, amam, não amam”³

O desinteresse do jovem escancara, também, a desvalorização da escola — questão mais ampla — e do saber veiculado pelos professores, desvalorização que a sociedade encarrega de sedimentar e que, muitas vezes, os próprios docentes endossam, sem se darem conta:

*A sociedade desvaloriza a escola, e o governo faz questão de desvalorizar o professor [...] O aluno sabe que vai passar de ano de qualquer jeito e nós podemos pelear. Como vamos incentivar o aluno hoje? Tipo assim, estuda que vale a pena. Vale a pena o quê?
(Prof^{ta}. Elávia – 1^a. reunião).*

4.2 Despreparo do aluno — Impasses na aprendizagem

O grupo de professores participantes desta pesquisa revela um mal-estar nas constantes queixas do “despreparo dos alunos”, seja porque esses alunos não conseguem se concentrar nas atividades propostas nas aulas de matemática, seja porque não sabem ler e escrever, seja porque não têm noções básicas de matemática.

³ LOPES, Eliane M. T. Carta-Prefácio. In: PEREIRA, Marcelo R. *O Avesso do Modelo: Bons Professores e a Psicanálise*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2003, p. 13.

Seu mal-estar refere-se a um certo inconformismo em relação à dinâmica da trajetória escolar que dá oportunidade a alunos que não preenchem determinados “pré-requisitos” a cursarem níveis mais adiantados de escolaridade, mas também identifica sua própria impotência para lidar com essa situação.

A maior dificuldade que eu vejo que o aluno está adquirindo é essa falta de base dos conceitos e junta também com o português e tal e culmina nisso daí que a gente está vendo.

(Prof^a. Amanda – 2^a. reunião)

O que me chocou mais foi uma turma de 8^a. série, turma em conclusão do ensino fundamental. Fui fazer um diagnóstico e percebi que três alunos, ao longo das atividades, não faziam nada. Pedi aos alunos para fazer individual, para eu ver qual era a reação. Eles estavam inquietos naquela confusão e de repente um colega falou: Professor, eles não sabem ler. [...]. Um ou outro também tentava disfarçar, e de forma nenhuma, eles assumiam a dificuldade.

(Prof. Carlos – 2^a. reunião)

Tenho dificuldades de arrumar um método para fazer com que o aluno concentre mais nas minhas aulas.

(Prof^a. Flávia – 3^a. reunião).

Eu vejo que nossos alunos têm essa dificuldade de concentrar e perseguir uma solução, mesmo em coisas que os interessam. Eles não têm paciência de ficar buscando estratégias {...}. Às vezes você coloca um problema no quadro e os alunos perguntam: é de somar ou de subtrair?

(Prof^a Flávia – 4^a reunião).

Os professores parecem interpretar o despreparo dos alunos como algo exterior a eles que remete a falhas anteriores no processo de ensino-aprendizagem, não propiciando aos discentes adquirir as competências mínimas para o prosseguimento dos estudos. Assim, há uma quota de insucesso dos alunos que os professores atribuem às limitações dos próprios alunos e que prejudicam o andamento do trabalho escolar.

O despreparo dos alunos sinaliza para os professores que tais discentes estão longe de corresponder àquele aluno considerado ideal. Santiago (2005) salienta que o “aluno ideal” é referido, na atualidade, como aquele aluno adaptado à escola. Podemos pensar nesse aluno adaptado tanto em relação às regras disciplinares, quanto em relação à aprendizagem. Esse “ideal”, entretanto, ainda segundo Santiago (2005), segrega o sujeito, pois o destitui de toda subjetividade, já que há uma tendência a homogeneizar seja o comportamento, seja a aprendizagem do sujeito. Se antes os estudantes que não se adaptavam às exigências escolares eram tachados de “maus

alunos”⁴, após a inserção do discurso científico da psicologia e medicina no ambiente escolar, eles passaram a ser nomeados com significantes tomados emprestados desses discursos, como sujeitos disléxicos, com déficit intelectual, déficit de atenção e concentração e outras tantas patologias que podem “atestar o déficit do lado do sujeito” (p.23).

Duas patologias denominadas “dislexia” e “disfunção cerebral mínima” foram identificadas como disfunções neurológicas do desenvolvimento do sistema nervoso central e foram tomadas como causa dos distúrbios de aprendizagem. Essas patologias foram objeto de estudos teóricos e acadêmicos no final do século XIX, pela abordagem organicista, sendo esta a primeira teorização sobre tais distúrbios.

À abordagem organicista seguiu-se a abordagem cognitivista que tinha a intenção de romper com o organicismo diagnosticado a todo e qualquer aluno com problemas escolares, tratando tais problemas como Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade, conforme Gomes (2004). Essa abordagem, se por um lado, rejeita o diagnóstico de dislexia como fator orgânico, demonstra, no entanto, uma continuidade organicista, ao relacionar o “diagnóstico da dislexia com percepção, ou seja, com déficit de atenção, portanto como fator cognitivo”⁵. A abordagem instrumental cognitivista aponta a questão da maturidade do sistema nervoso propiciando a introdução e influência da Psicometria na primeira metade do século XX — uso de testes avaliativos dos níveis de inteligência e aptidão mental — e nesse sentido dá continuidade ao modelo organicista. A falta de prontidão para leitura e escrita, por exemplo, é aceita de bom grado pelos educadores para justificar a não-aprendizagem dos alunos. Conforme Santiago (2005), o instrumental cognitivista busca homogeneizar manifestações sintomáticas cognitivas, “transformando-as em uma disfunção relativa a um dos quatro processos psicológicos fundamentais: a percepção, a memória, a linguagem e o pensamento”(p. 23).

⁴ (SANTIAGO, 2005:18)

⁵ (GOMES, 2004:130)

4.2.1 Déficit de concentração do aluno

No discurso dos professores do grupo pesquisado, o argumento que se reporta a um déficit cognitivo manifesta-se na preocupação com as dificuldades de concentração dos alunos.

A outra dificuldade que eu vejo é a concentração dos meninos. Não é nem à disciplina não, porque, às vezes, o menino não apresenta esse problema. Mas é aquele aluno que não se concentra naquilo que está fazendo, é muita falta de atenção, inclusive, até ele sabe o conteúdo. É isso daí eu não sei como faço não.[...] eu tenho dificuldade de conseguir fazer o aluno se concentrar. [...] teve meninos de 5a. série que eu já trabalhei que eu tentei fazer em aula momentos de relaxamento, mas nem isso eles conseguem. [...] Tenho dificuldades de arrumar um método para fazer com que o aluno concentre mais nas minhas aulas. (Prof^a. Flávia – 3^a. reunião)

Eu quero arrumar uma maneira que os alunos procurem aproveitar pelo menos oitenta por cento da minha aula. Da matéria que eu explico, se eles conseguissem pegar pelo menos oitenta por cento, eu já me daria por satisfeita. A maioria dos alunos não pega mesmo. É muita falta de concentração e atenção. (Prof^a. Amanda – 4^a. reunião).

Estou com uma turma na seguinte situação: não posso continuar com o método abstrato porque eles não dão conta, ainda. [...] São cento e oito alunos selecionados, dos quais já falei aqui antes, e com extrema dificuldade de concentração e aprendizagem. [...] Já trabalhei determinados conteúdos e agora ou eu paro por aqui e vou ensinar para eles as mesmas coisas, repetir tudo novamente ou então eu tenho de entrar no conteúdo da álgebra. [...] Mas na memória que eu tenho e da forma como eu aprendi que é do professor chegar na sala e dar a matéria, essa forma não vai funcionar e nem ser uma coisa significativa para eles. (Prof. Carlos – 4^a. reunião).

Pode-se notar nesses depoimentos que o trabalho mínimo do discente consistiria no interesse e na concentração para executar as atividades escolares. Aqui se trata de uma atitude à qual o aluno deve se conformar, mas, se ele não se submete, há de se buscar um método para responder ao impasse, privilegiando-se assim as soluções de cunho metodológico. Se o método falha, o que se pode fazer? É de se deduzir que os docentes privilegiam a normatização na relação com os alunos em sala de aula, o que seria visto, também, como controle. Pede-se ao aluno que tenha mais concentração nas suas atividades, e as queixas dos professores referidos acima parecem enveredar-se rumo à não-aquisição dessa habilidade cognitiva pelos alunos. Pode-se notar a recorrência ao discurso científico da psicologia, nesse caso, a abordagem cognitivista, já citada para explicar o déficit de atenção do aluno. Aqui, não

se trata mais da indisciplina dos alunos, mas do despreparo cognitivo deles, ao qual os professores respondem com uma tentativa de regulação do movimento interno dos alunos, ou seja, de sua concentração.

Você domina o conteúdo, você sabe que o aluno vai precisar desse conteúdo no futuro, mas naquele momento eu acho que essa matéria não deveria ser trabalhada. Aquele momento é uma fase dos meninos que eu acho que é muito complicada por essa falta de atenção também. Eles estão no mundo da lua e você colocar álgebra, monômios, polinômios na cabeça deles é muito difícil.
(Prof. Carlos – 4^a. reunião).

Quando eu falo que é imaturidade dos alunos [...]. Eu trabalho de manhã com 7^a. e 8^a. séries e a noite também com Eja de 7^a. e 8^a. Então, quando eu ensino álgebra no Eja para pessoas de vinte, trinta, quarenta anos eles aprendem, fazem e dão conta, com raras exceções, pois alguns têm dificuldade. Da mesma forma que eu ensino à noite, de manhã, às vezes, eu não consigo nem dar aula por causa da imaturidade dos alunos.
(Prof. Carlos – 4^a. reunião).

A criança não está acostumada com esforço, disciplina e tarefa. Aí ela chega na escola e lá tem os momentos de alegria como o recreio, conhecer novos amigos, formar sua turma e tal, mas aquele momento que exige esforço e trabalho ela não quer.
(Prof. Evaldo – 5^a. reunião)

Às vezes, o aluno é muito inquieto e não consegue se concentrar. Outras vezes, tem uma página do livro que está cobrando alguns exercícios ali e dá até fadiga mental no aluno. Ele sabe ler, mas tem dificuldade de concentração e, se ele pegar uma página do livro sem desenho, não consegue manter a história e acompanhar.
(Prof. Evaldo – 7^a. reunião).

Eu acho que é por isso que o aluno tem problemas em matemática, porque ele não tem essa concentração e a matemática exige concentração. E, se o aluno não consegue ler e nem se concentrar numa leitura, então para ele vai ser muito mais difícil. Eu penso que a leitura ajudaria muito para esse momento de concentração. (Prof^a. Amanda – 7^a. reunião).

Conforme Santiago (2005), os distúrbios das funções de percepção, memória, linguagem e pensamento, na teoria cognitivista, produzem os significantes que darão sustentação às práticas segregativas como o déficit de atenção, desordem espaço-temporal e outros, justamente por causa da desconsideração do elemento subjetivo. “Por essa via diagnóstica consoma-se a exclusão do aluno que manifesta algo

particular no acesso, por exemplo, à escrita” (p.24). Tomado pela via do sintoma, esse tipo de segregação traz conseqüências para o sujeito: desvaloriza-se o particular de cada um e permite-se que o saber da ciência trate “o sujeito como objeto de estudo” (ibid, p. 24). Assim, depara-se com um processo paradoxal: “ao mesmo tempo que é excludente para o sujeito, confere-lhe uma posição subjetiva particular, uma nova identificação” (ibid, p.24). O sujeito pode se identificar ou como disléxico ou como desmemoriado ou como desconcentrado.

Às abordagens organicista e cognitivista segue-se a abordagem afetiva que se refere aos transtornos afetivos da personalidade. Assim, as perturbações afetivas dos alunos que passam a ser tomadas como causa das dificuldades de aprendizagem. É preciso buscar sua origem na dinâmica familiar e não mais nos déficits cognitivos. A base teórica da psicanálise foi utilizada pela abordagem afetiva, durante algum tempo, para compreensão do conflito intrapsíquico que estaria sustentando uma determinada manifestação.

*[...] Eu ia ensinar para ele e ele ia aprender, chegar na escola com o dever de casa pronto. [...] Aí o menino chega e está com a família desestruturada e tem dias que eu também tenho meus problemas, então tem tudo isso daí.
(Prof^a. Flávia – 3^a. reunião).*

*E outra coisa quando a gente chama a mãe para poder encaminhar o aluno que está com problemas, ela costuma não ir. Na minha escola, a gente encaminha para fazer tratamento com psicólogo. É de graça o acompanhamento, mas mesmo assim os pais não levam.
(Prof^a. Amanda – 3^a. reunião).*

*Tem alunos que eu tenho de ir lá conversar e saber se ele vai ficar daquele jeito o ano todo. Então isso tem ocorrido, mas eu vejo que isso é da formação do menino. As mães, às vezes, trabalham o dia todo, tem casos de alunos que têm pais alcoólatras e o menino fica na rua.
(Prof^a Flávia – 5^a. reunião).*

Por último, apresenta-se a teoria do *handicap* (déficit) sociocultural que, como o próprio nome indica, responsabiliza o meio sociocultural-familiar pelas dificuldades de aprendizagem dos conhecimentos escolares dos alunos. A que meio sociocultural essa teoria se refere? Ela considera que as condições de vida familiar de crianças provenientes de classes economicamente desfavorecidas seriam a causa de suas

deficiências de aprendizagem. Sustenta, ainda, que os adultos dessas famílias utilizam um vocabulário pobre e sem prestígio; dessa maneira, as crianças não possuem o hábito e o exemplo da leitura e escrita, resistem aos ritos e à cultura escolar, estranham os modos de organização do conhecimento das disciplinas. Tudo isso contribui para os insucessos escolares. Conforme Soares (1996), “pretende-se que esse déficit lingüístico esteja estreitamente relacionado com a capacidade intelectual da criança; o pressuposto é que às habilidades lingüísticas correspondem habilidades cognitivas”(p.20). Porém, essa teoria do *handicap* sociocultural foi questionada por outros estudos de natureza antropológica e sociolingüística, que consideram a cultura e a linguagem das classes economicamente desfavorecidas como diferentes e não como deficientes. Para Soares (1996),

“o estudo das línguas de diferentes culturas deixa claro, da mesma forma, que não há línguas mais complexas ou mais simples, mais lógicas ou menos lógicas: todas elas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem, e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social” (p.39).

A questão sociocultural permeia o discurso dos professores que participaram da pesquisa nas dificuldades que eles reportam como conseqüência do sistema público de ensino, que teve de se adaptar à dinâmica de inclusão de alunos das classes economicamente desfavorecidas, cujo perfil não é adequado àquele aluno “ideal”, fruto de um processo de exclusão daqueles que não correspondiam aos “pré-requisitos”.

4.2.2 Não sabe ler nem escrever

*Não sabia ler e é tanto que toda atividade que eu dou, ele pergunta o colega como é que faz. E aí o que acontece nesses casos? [...] Quando dá para você ver que o aluno tem dificuldade, você detecta rápido: olha, ele não vai aprender matemática se não melhorar a leitura, porque ele não lê um ponto, nem vírgula, não consegue assimilar o conteúdo, o tom daquela frase. Por exemplo, o “dobro” do “numerô”. Pronto, acabou! Quando o menino chega no final, da frase já perdeu a seqüência e eu acho que isso é um impasse para a gente no ensino da matemática. A leitura é uma forma de decodificação dos códigos e para mim é a língua materna, nem é a matemática. A leitura tem de ser fluente, com pontuação e tal porque aí o resto é mais fácil.
(Prof^a. Betânia – 2^a. reunião)*

O que me chocou mais foi uma turma de 8a. série, turma em conclusão do ensino fundamental. Fui fazer um diagnóstico e percebi que três alunos, ao longo das atividades, não faziam nada. Pedi aos alunos para fazer individual

para eu ver qual era a reação. Eles estavam inquietos e naquela confusão, de repente, um colega falou: Professor, eles não sabem ler. [...] Eles não conseguem ler a prova, eles mal conseguem ler o que está escrito aí. [...] Achei interessante que, quando eu perguntei para eles se havia alguma dificuldade e nisso a turma já estava prestando atenção na conversa. E o interessante é que eles não admitiam que não sabiam ler e não sabiam o conteúdo. Quando eu perguntei qual era a dificuldade, eles falaram que estava fácil. - “Não está fácil, a gente vai fazer aqui”. Um ou outro também tentava disfarçar e de forma nenhuma eles assumiam a dificuldade. (Prof. Carlos – 2ª. reunião).

Para os docentes, o fato de o aluno não saber ler com fluência é muito preocupante e torna-se uma barreira para a aprendizagem da matemática. Essa incapacidade de leitura é considerada como uma falha do aluno e novamente está colocada fora da alçada do professor de matemática. Os professores participantes desta pesquisa acreditam que, nesses casos, não há o que fazer dadas as limitações de leitura dos alunos. Eles foram formados para “ensinar matemática” e não sabem como “alfabetizar” seus alunos. *Meu Deus, eu estou perdida! Eu vou ter de alfabetizar? Eu não estou preparada para isto. Eu não aprendi isso na faculdade.* (Profª. Flávia – 3ª. reunião). Há pelo menos duas questões associadas às dificuldades de leitura dos alunos e sua aprendizagem matemática: uma delas levaria ao questionamento da pretensa impossibilidade de se realizar um trabalho de matemática com alunos que não sabem ler ou não dominam as habilidades de leituras esperadas no seu nível de escolaridade; a segunda questão refere-se a uma deficiência que o professor identifica na sua própria formação que não o teria preparado para “alfabetizar”.

Como apontado pelos professores, não se pode negar a estreita relação entre o desempenho em matemática e a leitura. Essa interferência, no entanto, tende a ser supervalorizada por causa da predominância da comunicação escrita no desenvolvimento das tarefas escolares. A escola é o reino da leitura e da escrita. Além disso, os modos de registro da mídia escrita também influenciam a linguagem matemática que se ensina na escola. Esses modos estão tão incorporados à nossa cultura que muitos os identificarão com os próprios modos de pensar.

Machado (1995) adverte que embora, no pensamento formal a proximidade com a linguagem pareça forçar uma linearidade, o pensamento *latu sensu*, entretanto, pode distanciar-se de maneira variável da linguagem. A linearidade a que o pensamento formal se submete, aproximando-o da linguagem, ocorre em virtude do uso da escrita como condição de legitimidade. A queixa dos professores reflete, pois,

um certo alinhamento com a perspectiva segundo a qual, se o aluno não possui fluência na linguagem escrita, isso acaba funcionando como impedimento para a proficiência do pensamento matemático. Assim o acento é colocado no domínio do código da escrita, como se este domínio fosse uma condição *sine qua non* para se aprender matemática.

Agora a gente enquanto professor de matemática passa um aperto danado porque a gente realmente não consegue ensinar matemática se o aluno não dá conta da leitura e da escrita, porque o aprendizado da matemática passa pelo aprendizado de uma língua materna.
(Prof.^a Betânia – 2^a. reunião).

É interessante que, quando eu vou trabalhar matemática com eles e vou trabalhar porcentagem, tudo bem. A questão do oral eles dominam muito bem, a questão dos cálculos e das calculadoras eles fazem bem, manuseiam dinheiro e todas essas operações. Assim, se não depender de ler e escrever muitas coisas e se for só número eles dão conta. [...] Mas, se eu der uma série de exercícios escritos, aí aparece a dificuldade.
(Prof. Carlos – 2^a. reunião).

É preciso ponderar, entretanto, que, ainda que não seja impossível que uma pessoa analfabeta ou com recursos muito limitados de leitura e escrita possa ter um pensamento matemático até mesmo sofisticado, o sucesso escolar na disciplina matemática — que é pautado pelas práticas e valores da cultura escolar — terá mesmo uma estreita relação com o domínio da leitura e também da escrita na língua materna. Recairíamos, então, na responsabilidade da escola de prover o aluno de recursos para o aprendizado da leitura e da escrita. Os professores de matemática alegam que não foram “formados para alfabetizar”. Se a questão ainda está localizada na decodificação do registro escrito, os professores precisarão de fato de uma formação específica para “alfabetizar” e haverá quem questione se isso seria função do professor de matemática.

Há que se identificar, porém, se as dificuldades de leitura dos alunos já não mais se refeririam à decodificação dos grafemas, mas estariam relacionadas à falta de intimidade com a leitura (e a escrita) de determinados gêneros textuais típicos da atividade matemática escolar, a saber: enunciados de problemas, descrição de técnicas de cálculo ou de construções geométricas, demonstrações, instruções de atividades e outros. Nesse caso, porém, parece-nos clara a responsabilidade do professor de matemática com a compreensão do aluno desse tipo de texto.

“De fato, nas aulas de Matemática, as oportunidades de leitura não são tão freqüentes quanto poderiam, pois os professores tendem a promover muito mais atividades de “produção matemática”, entendida como resolução de exercícios. Práticas de leitura não apenas de textos, mesmo que “teóricos”, de matemática, como também de descrições ou explicações escritas de procedimentos, são muitas vezes preteridas em benefício das explicações orais, dos macetes, das receitas. E, quando os professores promovem a leitura de tais textos, restringem as possibilidades dessa leitura a apenas um apoio à atividade matemática propriamente dita, sem explorar o que os textos podem proporcionar de informação, instrução, aprendizagem, conhecimento do modo de organização do saber matemático, prazer...”
(Fonseca & Cardoso, 2005, p.66 — grifos das autoras).

4.2.3 Falta de noções básicas

Os professores desta pesquisa referiram-se também à falta de noções básicas em matemática, que normalmente os alunos do terceiro ciclo apresentam. Isso os incomoda profundamente, e o olhar que eles produzem para enxergar o processo de aprendizagem desses alunos é um olhar que enfatiza e privilegia a falta, revelando impossibilidades dos discentes. Uma explicação muito difundida entre os professores para a falta de pré-requisitos dos alunos, centra-se na habilitação dos docentes das séries iniciais. Segundo os depoimentos dos professores que compuseram a amostra desta pesquisa, suas colegas das séries iniciais não são especialistas em matemática e, muitas vezes, embora não gostem dessa disciplina, são responsáveis pelo seu ensino. Isso contribuiria para que os alunos que acessam o terceiro ciclo não dominem os conhecimentos básicos exigidos.

Eu peguei uma turma que veio de outra escola e estava falando sobre frações. Aí vi que alguns alunos não tinham nem noção do que era fração [...]. Eu acho que, no fundo, isso é uma questão profissional mesmo. Então, nós temos esses impasses para trabalhar com os alunos. Eu acho que o profissional não sabe é lidar com aquele conteúdo. Há uma falta de habilitação dos professores das primeiras séries.
(Prof^ª. Amanda – 2^ª. reunião).

Já ouvi relatos de professores das primeiras séries assim: olha, quem gosta de matemática dá matemática, quem não gosta não dá. Nós ensinamos matemática só se ela aparecer em algum projeto, se ela não aparecer no projeto a gente não ensina.
(Prof^ª. Betânia – 2^ª. reunião).

Marques (2004), em sua pesquisa, se propôs a analisar os discursos das professoras dos primeiros ciclos do ensino fundamental e focalizou a compreensão dessas docentes, em relação a si mesmas, como educadoras matemáticas. Um ponto de sua análise que pode elucidar a questão colocada pelos professores acima — falta de habilitação das professoras das séries iniciais — refere-se ao discurso da superação. Esse discurso foi tomado, pelo autor:

“como sendo aquele que carrega em si a busca incessante da professora em melhorar seus conhecimentos e/ou sua relação com a matemática, ou seja, uma vontade manifesta de superar suas dificuldades; para melhor exercer sua ação educativa de ensinar matemática a seus alunos” (p.43).

Extraí-se, portanto, dessa afirmação que tais professoras se sentem capacitadas a ensinar matemática após superarem algumas dificuldades o que contraria as queixas dos professores participantes desta pesquisa.

Se discutimos a atribuição da falta de preparo dos alunos à sua trajetória escolar, deve-se também questionar a interferência da falta de noções básicas em matemática para a ação pedagógica de ensinar matemática que se pretende desenvolver nos ciclos subseqüentes. Para discutir essa interferência, tomaremos as reflexões de Machado (1995), ancoradas na metáfora da rede. Segundo o autor, o conhecimento do mundo é bastante influenciado por metáforas que o iluminam e que “procuram apreender as relações características entre elementos, atores e cenários que o constituem”(p.119). Dos filósofos como Newton e Descartes, que introduziram metáforas radicais como — “o universo é um mecanismo” e “o universo é uma linguagem” — para utilização de expressões da linguagem da física em outros campos do saber, até os pensadores mais atuais, recorre-se ao uso da metáfora da rede, sendo este da ordem da necessidade e não de uma escolha conveniente. Na verdade, esse tipo de linguagem foi introduzido por volta dos séculos XVIII e XIX, a partir das discussões neurofisiológicas, para as quais o sistema nervoso serviu de fonte de metáforas para compreensão do aparelho cognitivo. A partir daí, fizeram-se usos da estruturação metafórica para explicação de outros campos do conhecimento. O próprio conhecimento matemático, origem e paradigma de toda organização formal, também não escapou da associação de determinados conteúdos à imagem de rede.

Pode-se dizer, de acordo com Machado (1995), de algumas características da idéia do conhecimento como rede, e a primeira delas é que uma rede constitui uma teia de significações e mais:

“Os pontos (nós) são significados — de objetos, pessoas, lugares, proposições, teses...; as ligações são relações entre nós, não subsistindo isoladamente, mas apenas enquanto pontes entre pontos. Desenha-se assim, “uma reciprocidade profunda”, uma dualidade entre nós e ligações, entre interseções e caminhos, entre temas ou objetos, e entre relações ou propriedades: os nós são feixes de relações; as relações são ligações entre dois nós. Ressalte-se ainda que tais relações englobam tanto as de natureza dedutiva, as dependências funcionais, as implicações causais, quanto às analogias ou certas influências e interações sincrônicas que não podem ser situadas no âmbito da causalidade em sentido estrito”
(MACHADO, 1995:139,140 — grifo do autor).

Se determinadas interações sincrônicas não devem ser situadas no âmbito da causalidade, nota-se logo que a metáfora da rede contrapõe-se à idéia de ordenação, de linearidade, de encadeamento lógico na construção dos conhecimentos, tão caras às determinações pedagógicas que imperam nas escolas e, em especial, para os professores de matemática da nossa pesquisa. Assim, a metáfora da rede, de certa maneira, acaba com o imperialismo da lógica dos ditos pré-requisitos, das seriações e avaliações. Não que tal organização dos conhecimentos não seja importante, ela o é; no entanto, essa lógica é tomada, pelos próprios docentes, no sentido de impedir que eles avancem no ensino de determinados conteúdos. Constatase, nos depoimentos abaixo que os professores ainda atribuem uma grande relevância à noção de pré-requisitos.

A maior dificuldade que eu vejo que o aluno está adquirindo é essa falta de base dos conceitos e junta também com o português e tal e culmina nisso daí que a gente está vendo.
(Prof^a Flávia – 2^a. reunião)

A gente vê a grande dificuldade dos alunos e muitos deles não tinham nem noção do que era fração, de número e tal. Não sabiam que a fração é a parte de um número inteiro, isto é, é um número dividido, eles não tinham a idéia de que zero vírgula nove e nove são a mesma coisa.
(Prof^a Betânia – 2^a. reunião).

Mas a gente vê a dificuldade que eles têm de associar o número, uma coisa com outra, e isso é difícil. Por exemplo, vinte por cento é uma coisa, vinte centésimos você coloca é outra coisa e dois décimos é outra coisa completamente diferente. É tudo compartimentado, fragmentado mesmo. É tudo separado, não tem esse vínculo de um conteúdo com o outro.
(Prof^a Amanda – 2^a. reunião).

Com efeito, segundo Machado (1995), a partir das concepções de Serres e Rosenstiehl, algumas das dimensões mais representativas da idéia de rede foram ressaltadas, como a “caracterização dos significados como feixes de relações, a

diversidade das relações constitutivas de cada feixe [...] a não existência de caminhos necessários ligando dois nós quaisquer, a permanente abertura das transformações, entre outras” (p. 141). Para o autor, é necessário haver mudanças de perspectivas das ações docentes para que se possa utilizar a metáfora da rede. Muitas vezes, as relações que participam da composição de um determinado tema transbordam os limites das formas estereotipadas de conhecimento escolar, comprometidas com a organização em disciplinas. Um exemplo tomado pelo autor para ilustrar a metáfora da rede é o tema “semelhança”, normalmente proposto nos currículos de matemática do ensino fundamental. Esse tema é tratado de forma técnica, como se tal conteúdo fosse estritamente matemático e não fizesse fronteira com outros campos do conhecimento. Frequentemente, utiliza-se para explorar essa temática o estudo das semelhanças de triângulos; no entanto, essa noção já faz parte do senso comum, do qual os docentes deveriam partir tanto para fortalecer quanto para ultrapassar essas noções. Em referência às relações com mapas, a idéia de semelhança abre perspectivas importantes que a aproximam de maneira significativa de temas escolares da disciplina geografia. O tema semelhança faz ainda aproximações entre as disciplinas biologia e matemática. Para ilustrar a fronteira da matemática com a geografia Machado (1995), utiliza as relações entre uma figura plana, como um mapa cartográfico e a região do globo terrestre, correspondentemente representada e que conduz ao exame de certas características parecidas entre mapas e territórios. Tem-se pois, que a noção de semelhança é apenas um dos exemplos, entre tantos outros, que se pode considerar frente à ampla abertura na composição de significados de qualquer tema. Nos depoimentos dos professores, entretanto, a dita falta de base dos alunos parece comprometer menos o trabalho com a geometria do que com a aritmética.

Quando você está falando, eles prestam atenção ali nos exercícios. Aí eu vi a grande dificuldade de muitos deles. Alguns não tinham nem a noção do que era fração e que a fração é a parte de um número, é um número inteiro, é um número dividido. O aluno não tinha para ele que zero vírgula nove e nove são a mesma coisa.

(Prof. Evaldo – 2ª. reunião).

Então, a gente recebe alunos que realmente não têm essas noções básicas de quantidade, de fração, de número e tal. E infelizmente eu estou conseguindo ver isso depois de ouvir alguns relatos de colegas, porque eu sempre acreditei que a escola tivesse um conteúdo mínimo de matemática a ensinar.

(Profª Flávia – 2ª. reunião).

Parece-nos que a metáfora da rede poderia também iluminar outras possibilidades de trabalho com a aritmética, a álgebra ou outros campos da matemática, o que ajudaria os professores a romper com o sentimento de impotência diante dessa situação por eles identificada como impasse. Para tanto, seria necessário, porém uma maior liberdade em relação ao cumprimento de programações rígidas e que não ecoassem necessidades próprias de seus alunos reais.

4.3 Significação do conteúdo matemático – Impasses no ensino

Os professores participantes da pesquisa expressam, em seus testemunhos, o constrangimento para atingir o ensino de alguns conteúdos matemáticos, em especial, os de álgebra, pelas dificuldades de significação com as quais seus alunos se deparam. Para os docentes, essas dificuldades de significação estão relacionadas com o raciocínio abstrato exigido para a atividade matemática e com a especificidade e o hermetismo de sua linguagem, que se acentuam com a introdução do tratamento algébrico que traz a novidade do “trabalho com as letras, no lugar dos números”. Além desses aspectos, os professores identificam, também, como inibidora das possibilidades de aprendizagem de seus alunos, a falta de utilidade da álgebra no ensino fundamental, posto que consideram que seu uso efetivo se dará somente mais tarde no ensino médio. Eles acreditam, ainda, que os alunos adolescentes são imaturos para a compreensão da álgebra como instrumento de resolução de situações-problema. Vale ressaltar que é do lado do discente que novamente a falta se instala, por não captarem o sentido das exigências e do potencial de generalização.

A álgebra, na verdade, a principal função dela é facilitar a resolução de problemas, é uma questão de você criar e generalizar as situações. [...] Só que da forma como ela vem estruturada hoje e como o aluno não compreende o significado da letra na matemática, porque exige um raciocínio abstrato maior, então você não consegue mostrar os reais objetivos da álgebra. Ao invés de servir para facilitar, na verdade, ela está funcionando como dificultador para a aprendizagem do aluno. É a matemática complicada.[...] Na 5a. série, por exemplo, você vai trabalhar as operações, a área e tal e você consegue soltar uma situação para os alunos pensarem, um desafio que serve como motivador para o conteúdo a ser dado. [...] Já com a álgebra, você quase não consegue fazer isso, porque um desafio ou mesmo um jogo exigiria o raciocínio abstrato para compreender a exigência da generalização para

resolver outras situações. E a gente não consegue. E aí eu fico angustiada de ter de ensinar aquilo para o aluno. Então, eu acho que até meio inconscientemente ele percebe isso também. Que eu também não me convengo. E, se eu não estou convencida, como vou convencer o aluno? Então, é um nó, eu vejo assim.

(Prof.^a Betânia – 4^a. reunião)

É sobre polinômio mesmo. Eu estava com uma turma do segundo ano do terceiro ciclo, uma turma dita difícil e já vinha causando barulhos em anos anteriores. Aí a gente começou a trabalhar e entrei na álgebra, equações procurando discutir a questão da incógnita e tal. [...] Nas equações, os alunos foram bem, quando chegou em monômios e polinômios aí eles [...]. Vale dizer que, antes de entrar nessa faixa, eu trabalhava a matéria e os alunos estavam empolgados e tal, dando idéia. A avaliação foi bem e eles estavam entusiasmados. Quando chegou nessa parte, aí o interesse dos alunos começou a cair e nos polinômios eles nem davam bola para mim na sala de aula. Conversavam, brincavam e não era indisciplina, eles me tratavam bem, mas isso me incomodava e ficou doloroso para mim. Eu simplesmente parei a matéria onde estava sem dar avaliação e, como os alunos não haviam visto nada ainda de geometria, aí eu peguei um texto lá na escola. A partir dele comecei a ler e jogar questionário e lançar a matéria de geometria. Aí os alunos começaram de novo com aquele entusiasmo.

(Prof. Evaldo – 5^a. reunião).

O trabalho com os conteúdos algébricos parece colocar os professores num beco sem saída, isto é, num impasse justamente, porque, ali, nem o domínio desse conhecimento os salva da angústia manifestada na relação com os alunos. A falta de significação do conteúdo que o aluno denuncia reflete a mesma dúvida que assombra o professor. Como ensinar conteúdos que lhe parecem destituídos de sentido? Como lidar com a formalização dos conteúdos matemáticos, se esta parece dificultar seu trabalho em vez de subsidiá-lo?⁶

À angústia diante de sua incapacidade de atribuir significado o docente responde capitulando, substituindo a álgebra pela geometria, campo da matemática geralmente mais significativo tanto para os alunos quanto para os professores, dadas suas possibilidades de recorrência ao apelo visual e à evidência de suas aplicações em situações cotidianas. Essa cumplicidade confessada pelos professores em relação às dificuldades de significação do conteúdo matemático desloca a responsabilidade pelo impasse antes concentrados, pelos docentes, nas “deficiências dos alunos”. *Eu fico*

⁶ Vale lembrar aqui que, quando comecei o trabalho com os professores, há alguns anos atrás, nomeavam-se as dificuldades de aprendizagem dos alunos com alguns significantes da ciência, sobretudo, os da psicologia. O que parecia ser mais veiculado na escola era que o aluno tinha um “déficit intelectual”. No entanto, neste trabalho de pesquisa, quando se fez uma análise mais apurada dos depoimentos dos docentes, descobriu-se que o significante referido acima havia apenas se deslocado e

angustiado de ter de ensinar aquilo para o aluno. Então, eu acho que até meio inconscientemente ele percebe isso também. O depoimento da professora Betânia, embora recorra à constatação da incapacidade do aluno no abstrair conceitos matemáticos, chama para si o desconforto. Essa profissional é tocada em sua subjetividade por ter de ensinar um conteúdo de cuja utilidade ela mesma desconfia e para o qual encontra dificuldade em constituir significado para compartilhar com seus alunos.

Pais (2001) defende que o aluno deve ser estimulado a realizar um “trabalho voltado para uma iniciação à “investigação científica”⁷. Nesse sentido, o trabalho intelectual do aluno guarda semelhanças com as atividades de pesquisa do matemático, sem, no entanto, se identificar com ele. Ainda segundo o autor, o trabalho intelectual do matemático parte de situações particulares que vão sendo submetidas a constantes reformulações até a apresentação do saber na maior generalidade possível. Um dos objetivos da educação matemática deve ser despertar no aluno o hábito de usar o seu “raciocínio lógico e argumentativo”⁸ e de incentivar a curiosidade para a resolução de problemas. No entanto, as situações problemas não devem ser o exercício de meras repetições. Na concepção do autor referido, para que o aluno sinta-se provocado a buscar conhecimentos, é necessário que o docente apresente problemas que não se limitem a uma única solução, mas que possibilitem a criatividade e valorizem novas estratégias pessoais de pesquisa.

Evidentemente, para que se crie uma atmosfera de investigação na sala de aula, é necessário que o próprio professor possa desejar saber e sustentar, no exercício da docência, o desejo de que seus alunos também aprendam. De acordo com Santiago (2004)⁹, parece que esse desejo, esse amor ao saber que se traduz nas indagações dos docentes e alunos, nas perguntas sobre o que não se sabe, inclusive, sobre os conteúdos escolares, encontra-se em franco retrocesso na contemporaneidade. E, mais ainda, para que o sujeito possa receber o patrimônio cultural que vem do outro, é necessário que haja o seu livre consentimento. Cabe-nos perguntar: esse patrimônio tem sido franqueado aos alunos? E o professor acredita na disciplina que ele se propõe a ensinar? Pode-se constatar, pelo menos no que tange ao campo da álgebra, que todos

renomeado como dificuldade de “raciocínio abstrato”. Esse é um conceito da psicologia que é absorvido pelos professores para a explicação das dificuldades de aprendizagem do aluno.

⁷ (PAIS, 2001:35 — grifo do autor).

⁸ (PAIS, 2001: 35)

⁹ (SANTIAGO, 2004. Palestra NEPPCOM}

os professores desta pesquisa sentem um profundo mal-estar perante suas próprias limitações na busca de significados para proceder a tal ensino. Esse mal-estar acentua-se mais diante do questionamento de seus alunos quanto à utilidade desse conteúdo.

O aluno tem dificuldade de montar e trabalhar com os produtos notáveis, principalmente, quando é o cubo da soma ou o cubo da diferença. Isso para eles não tem sentido nenhum. E para mim também não. [...] Eu já perdi muito tempo martelando aquilo ali para o aluno, ele tinha de saber os produtos. Eu influencio, às vezes, meus alunos em não gostar por eu acreditar que ele tinha de saber aquilo e hoje eu vejo que os produtos notáveis para ele não têm tanta aplicação ali. Tem muita coisa que a gente pode dar só uma pincelada e não precisa aprofundar tanto. Então, na 7ª série, eu acho que o problema com a álgebra é isso.

(Profª. Amanda – 4ª. reunião).

O problema que eu vejo da matemática é que ela foi feita por engenheiro. E aí a cidade toda se baseou naquilo ali. São vários cursos, o vestibular. Só que às vezes não chegou o momento de dar toda aquela formalização para os alunos. A própria história da matemática, nos últimos séculos, foi tudo resolvendo problemas, agregando conhecimentos. A formalização mesmo veio da Europa no século XVIII e nós já queremos jogar a formalização lá no início. Quer dizer, nós não, o currículo, o programa.

(Prof. Evaldo – 4ª. reunião).

Os professores relacionam nesses depoimentos sua preocupação com o ensino dos conteúdos da álgebra às dificuldades em si oferecer aplicação imediata na vida cotidiana e escolar dos alunos. Parecem acreditar que um conteúdo tem significado na medida em que está associado a um fazer imediato, o que nos sugere encontrar ressonância no pragmatismo, isto é, “é o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer”¹⁰. Assim, a essência do pragmatismo é chegar à utilidade. Pode-se notar que o questionamento dos professores sobre a oportunidade e o nível de aprofundamento que se deve conceder ao ensino da álgebra na escola fundamental parece encontrar eco na demanda recorrente dos alunos em saber para que serve o que desejam que aprendam. *Eu influencio, às vezes, meus alunos em não gostar por eu acreditar que ele tinha de saber aquilo e hoje eu vejo que os produtos notáveis para ele não têm tanta aplicação ali.*

¹⁰ (ARENDR, 1992:232).

Micotti (1999) faz uma reflexão sobre o ensino e as propostas pedagógicas que podem nos auxiliar em relação à significação do conteúdo matemático, problema colocado de forma contundente pelos professores desta pesquisa. Segundo a autora, do ponto de vista didático, o saber matemático apresenta características específicas, a saber: “seu caráter abstrato, a precisão dos conceitos, o rigor do raciocínio e a especificidade da linguagem”(p.162). Essas particularidades parecem contribuir francamente para as impasses encontrados no ensino da álgebra, merecendo, pois a atenção dos professores, em especial quanto à questão da dificuldade de significação do conteúdo.

A autora interpreta que o caráter abstrato dos conteúdos matemáticos surpreende as pessoas quando tomam contato com um “mundo de idéias e representações, desprovidas das particularidades das coisas materiais”¹¹. Nesse sentido, nem os estudantes já iniciados nesta forma de pensamento deixam de expressar surpresa ou desagrado quando entram em contato com a álgebra. Acostumados com a aritmética, os alunos não compreendem a introdução “de letras” na matemática. Nesse ponto, parece-nos que se inicia, para os professores, o drama para ensinar o conteúdo desse campo específico da matemática.

Essa questão de colocar a álgebra. Então a gente vem trabalhando e chega naqueles monômios, polinômios e equações, onde você trabalha com as letras e tem de abstrair. Aí alguns alunos vão, os outros a maior parte da turma fica para trás e a angústia maior é a seguinte: você não consegue, por mais exemplos que você vai buscar lá no cotidiano, chega um ponto que não dá, aí acabou. O aluno pergunta e dá aquele nó e a sensação que fica é essa mesmo. (Prof. Carlos – 4ª. reunião).

A álgebra é a expressão que você utiliza número e letra. O aluno vai precisar daquilo ali para desenvolver fórmulas e aplicar em outros conteúdos, é uma linguagem simbólica genérica que se usa para referendar algum conteúdo ou especificar algum fenômeno. Por exemplo, força é massa vezes aceleração $F = m.a$. Então, criou-se a álgebra para contribuir nisso aí. Aí como é que você desmistifica isso? Eu tenho uma fita de vídeo e a utilizo muito, são fitas que tentam assimilar o cotidiano com as matérias. Porque nós viemos de uma linhagem onde o ensino era conteudista. Nós fomos formados para lecionar numa escola extremamente conteudista. E hoje não é isso mais. Às vezes você tem até muitos recursos. Mas, por outro lado, você pode usar os recursos do computador, vídeo, jogos ou trabalhos manuais com matemática. O fazer, não é isso? (Prof. Dante – 5ª. reunião).

¹¹ (MICOTTI, 1999:162)

Estes professores revelam, em seus depoimentos, a angústia ao ensinar álgebra, pois não conseguem buscar na experiência prática do cotidiano exemplos significativos para explicar tal conteúdo, visto ser a álgebra constituída exclusivamente de entes “criados pela razão humana, cujas relações são logicamente definidas e expressas em equações. Aliás, essas relações também são estabelecidas segundo pressupostos e conceitos criados pelo raciocínio”¹². Dessa maneira, é expressiva para muitos docentes a dificuldade de estabelecer relações entre a álgebra ensinada na escola e os problemas práticos do cotidiano. O professor vivencia na sala de aula a dificuldade de partir do conhecimento cultural e contextualizado do aluno e de avançar rumo ao pensamento descontextualizado e traduzido em uma linguagem “quase” científica ensinada na escola, seja porque tais conexões lhe escapam, seja porque ele não está convencido das possibilidades pedagógicas de uma abordagem como essa.

Normalmente, os professores se sentem mais confortáveis ao ensinar um conteúdo que, podendo ser mais facilmente relacionado com o contexto sociocultural dos alunos, é também por eles assimilados com mais facilidade. O impasse concentrado no ensino da álgebra explica-se, portanto, por ser entre os conteúdos previstos para o ensino fundamental aquele que apresentaria em maior grau aquelas características do conhecimento matemático destacadas por Micotti (1999): “seu caráter abstrato, a precisão dos conceitos, o rigor do raciocínio e a especificidade da linguagem” (p.162).

*Eu tenho dificuldade de ensinar para o aluno um conteúdo muito abstrato. Porque eu gosto sempre de contextualizar, de dar um desafio, alguma coisa que eles vão ver em grupo, antes de introduzir mesmo o conteúdo. Só que isso a gente sabe que está fazendo e daqui a uma hora você chega num limite e aí cai na matemática pela matemática e é uma angústia que eu tenho. Por exemplo, a álgebra eu sei que naquele momento aquilo ali não utilidade nenhuma para o aluno. Eu não consegui nada para dar significado àquilo ali e eu preciso ensinar porque é o tal do conteúdo que você tem de ensinar porque está no livro. Porque se o aluno sai daquela escola e vai para outra ele vai precisar desse conteúdo. Então é um nó, uma coisa que eu sinto assim ruim e que me incomoda no ensino fundamental, é isso. Não em alguns conteúdos que eu não consegui dar significado para o aluno, dar significado da matemática ali. É um significado para aquele aluno que só vai ser útil mais à frente, ali não. Então é algo que talvez pudesse deixar lá para frente.
(Prof^a. Betânia – 4^a. reunião).*

¹² (MICOTTI,1999:163)

Por fim, cabe ainda ressaltar uma outra instância de geração de dificuldades para significação que não se restringe às limitações atribuídas a natureza do conteúdo. Nesta seção, intitulada “Significação do conteúdo matemático — Impasses no ensino” pudemos sentir alguns professores deslocarem a dificuldade, antes centrada no aluno, para si próprios, ou para as restrições de seus recursos para viabilizarem estratégias de significação de um conteúdo mais “árido” como a álgebra.

Vinh Bang (1989), citado por Micotti (1999), adverte que, para destruir o mito de que o aluno é o único responsável pelos fracassos no ensino, é necessário que haja por parte dos docentes a consciência de que, para realizar o ato pedagógico, não basta somente possuir o conhecimento científico. O que vem a ser esse ato? “O ato pedagógico implica, em primeiro lugar, conhecer aquele a quem se deseja transmitir o saber” (p.164). A autora chama a atenção, ainda, para o privilégio dado aos aspectos cognitivos em detrimento dos aspectos afetivos na relação professo-aluno-conhecimento. Nesse sentido, cabe ressaltar um ponto relevante extraído dos depoimentos apresentados na primeira parte desta análise: a cisão na relação professor-aluno. Trata-se do fato surpreendente de que as questões que se referem à relação professor-aluno não são exploradas no campo do ensino-aprendizagem. Elas são identificadas, pelos professores, como impasses concernentes à indisciplina dos alunos. Se leva em conta o ato pedagógico, citado por Vinh Bang (1989), parece-nos extremamente importante escutar os alunos para compreender o modo como eles organizam e constroem seus conhecimentos. Nesse sentido, os docentes podem ter indícios dos significados que as atividades matemáticas têm para seus alunos. Bkouche, Charlot & Rouche (1991), citados por Micotti (1999), mostram que:

“Se, hoje, a aprendizagem das matemáticas é tão difícil, não é porque as matemáticas sejam abstratas, é porque esta aprendizagem não se apóia sobre a atividade intelectual do aluno, mas sobre a memorização e sobre a aplicação de saberes cujos sentidos não são verdadeiramente compreendidos” (p.165).

Segundo a autora, o impasse nas aprendizagens matemáticas pode se dar quando os docentes privilegiam o binômio concreto/abstrato, que pode estar a serviço de uma ideologia que discrimina.

O grande problema dos polinômios que a gente tem é o para quê. Só mesmo para o aluno conseguir resolução de problemas na álgebra. Quando a gente trabalha com os produtos notáveis, que são muito cansativos, o aluno não vê por que utilizar aquilo ali, a não ser para trabalhar futuramente. [...] Eu já perdi muito tempo martelando aquilo ali para o aluno, ele tinha de saber os produtos. Eu influencio, às vezes, meus alunos em não gostar, por eu acreditar que ele tinha de saber aquilo e hoje eu vejo que os produtos notáveis para ele não têm tanta aplicação ali. Tem muita coisa que a gente pode dar só uma pincelada e não precisa aprofundar tanto.
(Prof^ª. Amanda – 7^ª. reunião)

O aluno não consegue entender a matemática do dia-a-dia e nós professores temos uma série de dificuldades de fazer com que ele entenda essa matemática aí vivida com a da escola. O aluno não vê como utilizar a matemática da escola no cotidiano. Há também o programa que a gente tem de cumprir, existem vários problemas disciplinares, outros problemas que vão acontecendo no dia a dia e aquilo ali passa até despercebido.
(Prof^ª Flávia – 11^ª reunião).

Nesses depoimentos, pode-se perceber o privilégio dado pelas professoras ao binômio concreto/abstrato referido acima por Micotti (1999). As professoras revelam seu apego à utilidade como a única possibilidade de significação do conhecimento matemático a ponto de abdicar de ensiná-lo caso não possa estabelecer claramente essa relação concreto/abstrato.

Pais (2001) cita a pesquisa de Becker (1993), sobre a epistemologia do professor nos seguintes termos:

“Analisa a epistemologia do professor no cotidiano escolar, concluindo que o pensamento predominante na prática docente quanto ao significado de sua disciplina é de natureza essencialmente empírica e que normalmente é muito difícil o professor se afastar dessa posição” (p.35).

O ensino da matemática, para Micotti (1999), deveria pois calcar-se na atividade intelectual do aluno. Isso requer dos docentes o respeito pelas possibilidades de raciocínio de seus alunos e demanda que se organizem situações que favoreçam o estabelecimento de “relações entre conteúdo, método e processos cognitivos” (ibid, p. 165).

4.4 Alternativas dos docentes diante dos impasses

Reunimos aqui os episódios em que os docentes se viram impelidos a tomar iniciativa dentro do seu campo de domínio, diante da inação dos seus alunos. Nesse sentido, o professor agora ocupa seu lugar e direciona o trabalho na sala de aula. É a partir do esquema “inação do aluno — reação do professor” que se dará a leitura desse último grupo de depoimentos. São situações em que os docentes percebem que não dá mais para escapar a essa responsabilidade na relação com os alunos e, mais que isso, eles próprios parecem querer mudar de posição.

Como alternativas para os impasses, os professores desta pesquisa enfatizam algumas mudanças na sua prática pedagógica, pautadas em dois aspectos: seu investimento em sua própria formação e a mobilização de possibilidades de significação. Com efeito, os docentes consideram que a participação em cursos, seminários, palestras e pesquisas faz com que seu trabalho seja divergente do daqueles professores que se encontram na escola e continuam a ensinar de maneira tradicional; além disso, ressaltam que o que diferencia o seu trabalho do daqueles “professores tradicionais”¹³ é o fato de eles trabalharem dando mais significado ao conteúdo matemático.

*É o que eu falo, hoje nosso pensamento é outro. Professores com muita experiência e também com pouca que fazem cursos e participam de palestras mudam sua forma de trabalhar. É a postura. Lá na escola tem professor que tem vinte e cinco anos de matemática, tem gente que tem menos tempo que eu. Tem gente que está chegando agora e vem com uma nova postura de ser mais aberto a discussões. Tem professor lá que não trabalha como a gente dando mais significado ao conteúdo. É só conteúdo do livro, é aquele conteúdo seco. Inclusive, às vezes usa livros de vinte anos atrás.
(Prof. Carlos – 4ª. reunião).*

Engraçado que antes eu era muito presa ao livro didático. Eu seguia o livro folha por folha. Eu já fui muito doida, isso não é coisa normal. Eu colocava no diário de classe a matéria tal, exercício da página tal e anotava o conteúdo. Inclusive no diário eu colocava a unidade, subunidade. O diário de classe era a cópia fiel do livro. Hoje eu não dou conta de fazer isto. Eu acho

¹³ “O Ensino tradicional acentua a transmissão do saber já construído, estruturado pelo professor: a aprendizagem é vista como impressão, na mente dos alunos, das informações apresentadas nas aulas. O trabalho didático escolhe um trajeto “simples” — transferir para o aprendiz os elementos do saber criado e sistematizado, ao longo da história das ciências [...]. As aulas consistem, sobretudo, em explicações sobre temas do programa; entende-se que basta o professor dominar a matéria que leciona para ensinar bem” (MICOTTI, 1999: 156).

que eu não consegui meu objetivo seguindo o livro. [...] Eu acho que eu consigo fazer coisas muito melhores. Eu acho que era um pouco de insegurança minha, daí que eu tinha de ter o livro. Antes eu não estava preparada, mas hoje eu vejo que a gente vai adquirindo mais confiança em como ensinar
(Prof^a. Flávia – 7^a. reunião)

O investimento na formação evidencia o deslocamento de um profissional que sai do lugar de quem já sabe tudo para o lugar de quem, reconhecendo a insuficiência do seu saber, procura o outro para saber mais. É também uma estratégia de romper o isolamento imposto por questões operacionais do exercício da profissão docente procurando conferir, na partilha de experiências e indagações com outros, sentidos para o seu fazer:

[...] embora o aprendizado pelo trabalho na escola se realize e seja fundamental à constituição do nosso “ser profissional”, isso acontece silenciosa e silenciadamente, numa clandestinidade imposta pela própria organização do trabalho, que não só dificulta a elaboração histórica dos sentidos de nosso fazer como repercute nas relações entre pares. Vivenciados no isolamento e na solidão, as frustrações e ansiedades, decorrentes das dificuldades encontradas no trabalho, aumentam resultando nos sentimentos de despersonalização, de paralisia da imaginação e de regressão intelectual, sentidos por muitas de nós.
(FONTANA, 2000:145-147 — grifo da autora)¹⁴

Em relação à sua prática pedagógica, por sua vez, verifica-se um movimento de redefinição ancorado na discussão do tema da significação. No entanto, não se trata mais da impossibilidade de ensinar pela falta de significado do conhecimento matemático que, embora não declarada pelos professores, aparecia nas entrelinhas de seus discursos. Trata-se, agora, da viabilidade de significação dos conteúdos matemáticos. Há um elemento novo de suma importância no trabalho em sala de aula, que os professores não explicitam e que se refere à posição subjetiva do docente. Eles se sentem convocados a pôr algo de si na relação professor-aluno-conhecimento, para que os alunos possam aprender. Nesse momento, tanto pode falar o professor quanto o aluno. O saber encontra-se em construção mediado por um docente que considera a experiência vivida do aluno, agora utilizada pelo professor em suas intervenções de ensino:

¹⁴Fontana refere-se a profissionais que exercem a função docente. Essa citação é aqui estendida às professoras e aos professores, desta pesquisa, e aos docentes de um modo geral.

Em matemática uma coisa que tem significado é uma coisa que tem importância na vida cotidiana do aluno. [...] É um conteúdo que o aluno vai precisar dele, não só ali na matemática, como vai utilizá-lo na vida até sem saber que aquilo é matemática. [...] A própria matemática financeira. Uma vez trabalhando isso na sexta série tinha uma aluna que vendia Avon. Ela foi uma das primeiras a terminar as contas porque ela trabalhava com porcentagem. [...] Ela trabalhava com aquilo ali e, às vezes, nem sabia que tinha um conteúdo na matemática, específico para trabalhar e para ensinar aquela disciplina que ela já dominava e nem sabia. [...] Também fazia regra de três, capital, taxa e tempo, sem saber que tinha esses nomes. Juros ela sabia, mas a fórmula ela não tinha nem noção, mas não sabia que tinha esse nome. Aí, eu fui nomeando para ela. [...]. Essa aluna devia ter uns treze anos de idade e desde os dez anos ela já ajudava a mãe vender Avon.
(Prof^a. Amanda – 7^a. reunião).

Nesse depoimento, revela-se a possibilidade de a professora assumir seu lugar de poder pela via do “conhecimento” — *eu fui nomeando para ela*. Na relação de ensino-aprendizagem da matemática financeira, ela confere importância ao conhecimento da aluna e, mais do que isso, a professora reconhece a discente como sujeito de conhecimento. A atividade matemática da aluna, na venda de cosméticos, é reconhecida pela docente como saber.

Além da experiência extraescolar dos alunos, também seus conhecimentos anteriores de matemática são tomados na implementação das estratégias de significação:

Essa questão mesmo de quando você começa a falar no genérico, por exemplo, o dobro de um número e você tenta e vê que não dá. Aí é aquela angústia danada. Então eu tenho de retroagir mais um pouco e aí partir para o concreto. Vamos fazer com, número então. Às vezes, eles conseguem fazer a transposição com mais tranquilidade. [...] Tem também a questão da abstração. Ah, eu não sei o número, vamos colocar uma interrogação? Ah, mas assim não está bom, então vamos colocar uma letra qualquer? [...] Qual letra eu coloco? Depois eles falam: posso por m, posso por x? Por incrível que pareça, ensinar o menino resolver a expressão é muito mais fácil do que ele compreender o que aquela expressão significa.
(Prof^a. Betânia – 2^a. reunião).

Constata-se, neste depoimento, a angústia que professora sente ao perceber que seus alunos ainda não podem responder à sua demanda de trabalhar um conteúdo de forma mais genérica. No entanto, ela não fica paralisada pela inação dos alunos. Pelo contrário, a docente se vê confrontada com a necessidade de buscar alternativas para sair do impasse criado, e sua reação é retroagir à aritmética para lançar as bases para o

novo conhecimento. A remissão à aritmética configura-se como uma estratégia de contextualização do conteúdo tão importante quanto a que faz relação com o contexto sociocultural. O que marca a diferença é que aquela estratégia estabelece relações entre seus campos, por ser interna à matemática. Para a docente, a estratégia de remissão à aritmética talvez seja apenas um modo de auxiliar os alunos na compreensão do conteúdo, pois a “verdadeira matemática” seria mesmo a abstrata, a “genérica”. Mas aqui temos, mais uma vez, a professora reconhecendo o conhecimento do aluno: ela aposta nos conhecimentos aritméticos de seus alunos para ensinar-lhes o tratamento algébrico.

A composição de estratégias para o ensino e, em particular, do ensino da matemática, é algo singular. Cada professor cria as suas próprias estratégias a partir de sua subjetividade, das experiências pessoais vividas quando aluno e como docente, da sua participação em cursos e seminários e, em especial, da relação com os alunos na sala de aula. Tais experiências vão lhe oferecendo elementos para seu repertório de ensino. Além disso, particularmente, ele se dispõe à criação de estratégias quando se indaga, quando se pergunta pelo saber seu e do aluno, pela natureza do conhecimento matemático e pelo papel da matemática na formação humana:

*A matemática na escola dá nome as coisas. A gente insere palavras como volume, área ou o triplo do volume e aí o aluno está acostumado a mexer ali com esse é maior, menor. [...] O aluno é muito de sentir, é empírico e na escola a gente trabalha com os símbolos, tudo abstrato. E aí eu creio que o aluno não quer, não consegue ver os meandros desse raciocínio e tal. Enquanto que no dia a dia ele está mexendo com peso maior, menor ou tamanho. Se está encaixando as coisas, se está enquadrando ali. Mas a gente começa a dar nomes, por exemplo, o volume de duzentos e cinquenta e seis centímetros cúbicos, pronto aí, já começou. [...] O que é volume? [...] como a ter de associar alguma coisa ali, enquanto o aluno está mais no sentir. Olhando para mim mesmo eu penso: a minha incompetência é fazer essa ponte aí desse empírico, desse cotidiano. [...] A questão não é tirar a formalidade e nem a abstração, o que acho rico na matemática são essas coisas abstratas, essas belezas lógicas e tal. Empurrar isso não é o caso, mas tentar criar bases para isso é um pouco o nosso papel.
(Prof. Evaldo – 11ª. reunião)*

Nota-se que há uma preocupação do docente com a distância que existe entre a experiência vivida pelo aluno no cotidiano e o saber da ciência ensinado na escola, em especial, no que se refere ao uso da linguagem matemática. Ele confessa se sentir incompetente para realizar a passagem da experiência do aluno, que é de ordem

subjetiva, para a linguagem da ciência, mas entende que precisa descobrir um caminho diferente para *criar as bases* para esse conhecimento e não simplesmente “empurrá-lo” para o aluno.

Micotti (1999) faz uma distinção entre informação, conhecimento e saber que nos parece importante para elucidar a transformação do conhecimento particular do aluno em saber socializado, processo que o professor precisa aprender a mediar na sala de aula. Para a autora, “a informação é um dado que se encontra no mundo objetivo, exterior ao indivíduo” (p.154). Já o conhecimento “é subjetivo, relaciona-se com as vivências e atividades de cada pessoa” (p.155). O saber, porém, “compreende informação e conhecimento e nele prepondera o aspecto social. [...] O saber individual é confrontado com os saberes dos outros”(p.155). Nesse sentido, o saber não é só uma interpretação pessoal do objeto de conhecimento pelo sujeito, necessita ser validado pela comunidade científica, a sociedade. Segundo essa autora, o ensino abrange informação, conhecimento e saber e parece estar na dependência da orientação pedagógica dos docentes (tradicional, construtivista ou outra), do tratamento para cada um desses elementos e das relações entre eles, para que os alunos tenham acesso ao saber da ciência. Realizar a transformação do conhecimento subjetivo, que é impregnado de uma visão particular do aluno que o desenvolve, e transformá-lo em saber científico, é, na perspectiva da autora, um trabalho árduo para o docente, pois há uma grande distância a ser superada. Essa distância é também identificada pelo professor Evaldo na análise que ele faz quando diz: *O aluno é muito de sentir, é empírico e na escola a gente trabalha com os símbolos, tudo abstrato. E aí eu creio que o aluno não quer, não consegue ver os meandros desse raciocínio e tal. [...] Empurrar isso não é o caso, mas tentar criar bases para isso é um pouco o nosso papel.*

O saber exige procedimentos e linguagem apropriados, em especial, a linguagem matemática que é carregada de códigos e símbolos. Cabe ao professor, em sua disciplina específica, operar com os respectivos modos de raciocínio, muitas vezes, diferentes dos do senso comum. O professor Evaldo, em sua análise da prática na sala de aula, reconhece modos de raciocínio e organização próprios da matemática e se mostra sensível ao estranhamento que isso pode causar no aluno. Ele explicita: *A gente insere palavras como volume, área ou o triplo do volume e aí o aluno está acostumado a mexer ali com esse é maior, menor [...].*

O professor, embora delimitando seu lugar de saber sobre o conteúdo da matemática — *A gente insere palavras como volume, área ou o triplo do volume* — volta-se para si mesmo e permite que se manifeste seu sentimento de incompetência no que se refere a fazer a ponte entre o empírico que o aluno traz e o saber escolarizado: *Olhando para mim mesmo eu penso: a minha incompetência é fazer essa ponte aí desse empírico, desse cotidiano*. Na construção de alternativas para os impasses, não há como a subjetividade dos professores não aparecer, posto que aqui eles querem reagir frente à inação de seus alunos. Parece-nos, entretanto, que os docentes buscam alternativas sem se sentirem tão ameaçados pelos discentes. Em determinados momentos, são capazes de apontarem suas próprias falhas, angústias e incompetência para gerir alguns conteúdos na sala de aula, isto é, podem “baixar a guarda” um pouco, sair da posição de controle das reações de seus alunos e de seu próprio domínio do conhecimento matemático e se permitir criar:

O que falta hoje é a mudança na abordagem do ensino da matemática. Você não vai ensinar tudo de “fração”, esgotar o tema de frações para depois dar tudo de “decimal” ou o contrário. Você tem de ir dando uma coisa interligada a outra, ir mostrando a situação que você usa decimal e a situação que é melhor usar fração. Uma coisa equivalente com a outra. E isso também em “medida”, porque a gente usa o tempo todo os decimais como unidade de medida. Então, é uma questão de você ir juntando as coisas (Prof^{ta}. Betânia – 2^a. reunião).

Neste depoimento, a professora parece privilegiar a relação intersubjetiva na medida em que ela se dispõe a romper com procedimentos consagrados e mitos, como o da linearidade do conhecimento matemático, e a buscar chaves de compreensão para seus alunos, no sentido de lhes ensinar e mostrar as situações de uso dos conteúdos. *Você tem de ir dando uma coisa interligada a outra e ir mostrando a situação que você usa decimal e a situação que é melhor usar fração*. Em consequência disso, a docente se abre a um outro fazer pedagógico que tem possibilidade de romper a situação de impasse que se configurava no desinteresse ou dificuldades de aprendizagem do aluno.

Na tentativa de não perpetuar os impasses no ensino-aprendizagem na sala de aula, os professores constroem estratégias, ainda que não se dêem conta das dimensões e da natureza específica do procedimento que adotam.

*O que me ajudou é que o conteúdo que eu vou trabalhar está enfocado dentro da realidade. Por exemplo, trigonometria. Você pode calcular a distância de uma margem do rio a outra sem precisar ir lá do outro lado só usando trigonometria. Você coloca estacas e medidas. A fita de vídeo traz tudo isso para uma coisa muito simples que está interligado ao nosso cotidiano. Ela tenta desmistificar aquele conteúdo que está muito abstrato para trazer para o concreto, para trazer para o seu lado.
(Prof. Dante – 3ª reunião).*

É interessante verificar que o professor utiliza-se dos recursos de proposições de problemas práticos, mas também da fita de vídeo com a intenção de desmistificar um conteúdo abstrato e mostrar para o aluno que tal conteúdo pode ser inserido na vida cotidiana. O movimento que o docente faz é no sentido de contextualizar o saber científico em situações do dia-a-dia para que os alunos o compreendam. É nessa transferência do universal para o particular e novamente para o universal que o professor faz com que os alunos compreendam o conceito e possam usar a linguagem específica para aquele conteúdo matemático. Além disso, com essa estratégia, o professor pretende contribuir para que alguns conteúdos da matemática e a própria matemática possam perder a aura de mistério que lhe é conferida por muitos docentes para reafirmar o lugar de poder sobre o aluno.

Nessas alternativas diante dos impasses, há um deslocamento da posição subjetiva dos professores, visto que eles não se aferram à projeção das dificuldades de aprendizagem somente nos alunos e procuram outros modos de ação na sala de aula que favorecem o prosseguimento do ensino-aprendizagem.

*Eu gosto de trabalhar com dobradura e uma vez estávamos trabalhando ângulo na 7ª série e eu pedi aos alunos para fazerem um exercício que era dividir o ângulo ao meio. Aí o pessoal recortou os ângulos e dividiu um lado ao meio, dividiu o outro lado e uniu. Então quer dizer, aí tem um conceito errado de ângulo, porque eles estavam entendendo ângulos como sendo os lados, não como sendo aquele espaço. Aí, o que eu tentei foi voltar para o conceito de ângulo. Só que quando você percebe que a dificuldade dos alunos não é naquilo que estão fazendo no momento, mas em algum conceito que não ficou bem entendido e você vai voltar, eles dizem: “Mas isso eu já sei, professora”. Para quê você vai falar isso outra vez? Você percebe que aquilo ele não sabe, embora diga que sabe. Aí eu voltei para o quadro e desenhei um ângulo enorme e pedi a eles que medissem. “Pra quê?” Eles foram lá e mediram com má vontade. Agora vamos diminuir um lado e ver se vai mudar alguma coisa. Aí eles foram lá e ficaram entusiasmados à medida que iam aumentando lado, diminuindo o lado e vendo que o ângulo continuava e não era o lado que ia formar o ângulo. [...] Aí, o pessoal vai se empolgando e realmente presta atenção e você consegue dar o conceito. Quando os alunos conseguem compreender o conceito, aí, fica mais fácil de entender o resto.
(Profª. Flávia – 2ª reunião).*

No episódio que narra, a professora se confronta com praticamente toda uma gama de impasses que foram repertoriados por ela mesma e seus colegas. Seus alunos têm um conceito equivocado de ângulo (despreparo), questionam sua proposta de ensino — *Para quê você vai ensinar isso outra vez?*, reagem com displicência — *eles foram lá e mediram com má vontade*” — desinteresse. A insistência da professora na estratégia ainda que seja por um certo compromisso com a correção do conceito, convoca o aluno a descobrir, por ele mesmo, a natureza de seu equívoco para superá-lo. Ela chama os alunos para a cena da ação pedagógica de modo que eles vivenciem a experiência da novidade do conhecimento que lhes abre outra forma de ver o conceito de ângulo. É, pois, na relação afetiva com o conhecimento — *o pessoal vai se empolgando* — que se revela a afetividade nas relações professor-aluno — *e realmente prestam atenção*. A professora, ao propiciar a descoberta do novo — um novo no qual a professora confiava — legitima sua autoridade pelo saber e pelo sucesso na atividade que lhe confere aquele lugar — *e você consegue dar o conceito*. Estabelece-se, pois, neste momento, outra relação de respeito entre professor e aluno que ultrapassa a relação de coação¹⁵ que caracterizava a postura dos professores analisados, precedentemente, nos episódios de indisciplina, no terceiro capítulo.

O que se vivencia nesse último depoimento é a instauração de uma relação de cooperação e de respeito recíproco no que se refere ao processo de aprendizagem do outro, que é acolhido como sujeito de conhecimento. É surpreendente notar que este depoimento foi colhido na segunda reunião de pesquisa, e o tema do qual essa professora tratava era exatamente os pontos de impasses no ensino-aprendizagem da matemática.

¹⁵ Ver a teoria de PIAGET [1932] 1977, no final do terceiro capítulo, sobre os dois tipos de moral.

Conclusão

Aproprio-me das palavras de Lima (2000), para dizer que chegou o momento de concluir. “É um momento de concluir muito especial, pois ele não aponta para um final, uma interrupção [...]. É um momento de concluir que relança o vetor do desejo na direção de um trabalho que pretende continuar vivo em função da causa que o sustenta” (p.28). Nessa perspectiva, apresento reflexões surgidas ao longo deste trabalho retomando, inicialmente, o lugar de onde parti nas investigações sobre os impasses no ensino-aprendizagem da matemática.

Meu interesse em realizar esta pesquisa surgiu da minha prática de trabalho com docentes, em assessoria de escolas públicas de Belo Horizonte nos últimos dez anos. O que mais me incomodou nos depoimentos de alguns professores nesses trabalhos foi a falta de empenho para o ensino dos conteúdos referentes a várias disciplinas e a desconsideração do saber do aluno ou, até mesmo, a dúvida sobre a sua capacidade de aprendizagem. O que parecia desconcertar esses professores era a questão da autoridade na sala de aula. Diante dos conflitos cotidianos vividos na escola, muitos deles abdicavam de ensinar determinados conteúdos, porque julgavam que seus alunos não chegariam ao final do ensino fundamental.

A desconsideração do saber do aluno pelo professor sugeriu a hipótese de violência na relação professor-aluno-conhecimento, a qual resultou em um projeto apresentado ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação de Minas Gerais, que se traduzia com a seguinte questão: *Para assegurar seu lugar de mestre na contemporaneidade, o professor exerce violência simbólica em relação a seus alunos?*

No entanto, um problema se colocou para a realização dessa investigação dada a dificuldade de se conversar com os professores a respeito da violência que se suspeitava que eles próprios exerciam em relação a seus alunos. Nas discussões sobre o recorte do

objeto de pesquisa, foi possível apurar nos discursos dos docentes a manifestação de mal-estar e localizá-la a partir do impasse. Assim, o tema inicial do projeto sofreu mudanças e nosso objeto de estudo passou a ser: *Os impasses no ensino-aprendizagem da matemática*, que seriam identificados pelos próprios docentes.

Esta pesquisa foi realizada a partir do diálogo entre a bibliografia dos campos da psicanálise, educação e educação matemática, minha experiência de trabalho e a pesquisa de campo com os professores de matemática. Para a investigação dos impasses, utilizou-se a metodologia da Conversação que privilegiou a subjetividade dos professores, já que nosso interesse era saber o que cada um deles identificava como impasses no ensino-aprendizagem.

Em relação ao trabalho que já desenvolvíamos, anteriormente, com os docentes, em que essa investigação contribuiu para ampliar nossa visão na prática da Conversação com eles? Nestes dois anos de pesquisa teórica, o trabalho de campo com os docentes e a escrita da dissertação, foi possível repertoriar inúmeros impasses trazidos pelos professores, registrá-los e proceder a uma análise criteriosa do que foi coletado.

Esta pesquisa nos permitiu criar condições de formalização do trabalho já desenvolvido com os professores, ao longo dos últimos dez anos. Tivemos a oportunidade de reorganizar as idéias concernentes à relação professor-aluno a partir da aprendizagem advinda do trabalho de campo e da reflexão sistemática sobre os depoimentos dos docentes. Dar o devido tratamento ao material empírico parece ser a etapa mais delicada numa investigação, visto que a formalização permite vislumbrar chaves de interpretação que revelam elementos novos e surpreendentes. Além da paciência requerida para ler e reler o material coletado, é o modo de olhar do pesquisador — referenciado na teoria e na experiência refletida — que aponta algo novo nas pesquisas, em nosso caso, nos impasses do ensino-aprendizagem da matemática.

O fato de este estudo ter sido orientado por duas professoras de campos de saber diferentes possibilitou uma interlocução entre o campo da educação matemática e o da teoria psicanalítica como, aliás, proposto no método da Conversação, que foi utilizado no trabalho de campo. A partir dos referenciais desses campos, ora se tentava localizar os

impasses em algo mais da ordem da subjetividade, ora a tendência era tratar a questão dos impasses no ensino-aprendizagem, objetivamente, pelo lado da cognição. Isso é algo interessante e merece ser apontado, pois, no trabalho de análise dos episódios relatados pelos docentes, pudemos observar que essa cisão era efetuada pelos próprios professores, que ensaiavam em suas narrativas os dois tipos de interpretação daquilo que viveram. A indisciplina dos alunos, de modo geral, é vista por eles como um tipo de relação completamente separada do ensino dos conteúdos matemáticos. Parece haver dois tipos de relacionamento entre professores e alunos na classe: o que trata dos comportamentos inadequados dos alunos e para isso se usa o controle; e o que se ocupa com o ensino da matemática no qual a “deficiência dos alunos”, identificada pelos professores, configura os impasses.

É curioso que a preocupação com a indisciplina sempre se inscreve no exercício da profissão docente de maneira tal que engendra impasses. Esses impasses concernentes aos comportamentos inadequados são no entender dos docentes relativos à sua autoridade na sala de aula. Para ele o aluno quer desmoralizá-lo com sua atitude de indisciplina.

Existiria uma outra forma de tratamento da indisciplina? Uma idéia que nos parece interessante de ser retomada aqui e que diz respeito às teorizações desenvolvidas no primeiro capítulo é a de que professores, uma vez analisados, estariam em melhores condições de *abster-se de sobrecarregar* seus alunos com *exigências abusivas*, arbitrárias e supérfluas. Trata-se de uma inferência tirada do texto de Freud (1933), quando ele vislumbra a análise de professores e educadores como uma medida profilática contra o surgimento das neuroses, porém não lhe dá desenvolvimento. No entanto, essa idéia se revela importante visto que o abuso de poder de influenciar do professor pode promover a produção de sintomas nos alunos ou funcionar como impedimento para que a subjetividade dos discentes possa comparecer na relação pedagógica. Isso não significa que um professor, uma vez analisado, vai se tornar um analista na ação pedagógica, mesmo porque, conforme nos alertou Millot (1987), não é possível uma pedagogia analítica e nem uma análise pedagógica.

Os depoimentos dos professores nos surpreenderam porque neles os impasses relacionados à indisciplina do aluno não eram explorados no campo de ensino-

aprendizagem. Ao analisá-los, construímos um esquema de interpretação — ação do aluno/ reação do professor — a partir de uma regularidade que identificamos nos testemunhos. Em todos os episódios de indisciplina identificados pelos professores, foi possível delinear, como forma de tratamento dos impasses, a tentativa de controlar as ações dos alunos com a autoridade docente. Eles, por outro lado, interpretam que os atos dos discentes lhes são dirigidos. A indisciplina dos alunos deixa os professores com um forte sentimento de impotência para lidarem com essas situações. Se, por um lado, há regularidade no modo de tratar os impasses, por outro existem as diferenças. Para alguns docentes, o recurso de tratamento encontrado é o controle dos atos discentes; para outros, a via de tratamento é a lição de moral, no sentido de prescrever um comportamento adequado na sala de aula. Nesse sentido, a teorização de Jean Piaget (1932)¹ se revelou de grande importância para iluminar as reflexões, visto tratar dos dois tipos de moral identificados pelo pesquisador em suas investigações: a moral da coação e a moral da cooperação. Constatou-se que, nas relações concernentes à indisciplina, a moral predominante na reação do professor foi a da coação, em que se tentava impor ao outro um modo de pensar.

Observamos ainda nos eventos que fomos repertoriando, ao longo desta pesquisa, que os professores tendem a reagir às ações de seus alunos, identificadas como indisciplina, fora da esfera do ensino-aprendizagem. Para minimizar os efeitos da exacerbação da subjetividade dos docentes e alunos, nesse ponto, a análise desenvolvida procura remeter o professor a seu campo de trabalho, ou seja, o campo do ensino da matemática. Na situações de indisciplina, quando o professor está no campo do ensino dos conteúdos matemáticos — que é de uma ordem mais objetiva, da cognição — como ele pode realizá-lo sem se haver com a subjetividade? Nota-se que há aí um circuito interessante no processo de ensino-aprendizagem, pois o docente precisa “desubjetivar” a análise que ele faz dos comportamentos inadequados dos alunos e considerar a subjetividade dos alunos na análise que ele faz dos impasses relativos ao ensino da matemática que, de modo geral, se referem ao “déficit de aprendizagem” dos discentes.

¹ (PIAGET, [1932] 1977).

Quando o professor vai ensinar os conteúdos matemáticos, ele se encontra mais no plano objetivo da relação e, segundo ressalta Micotti (1999), a sua ação pedagógica volta-se no sentido de “dessubjetivar” o conhecimento do aluno para transformá-lo em saber científico. Isso é o que, teoricamente, o docente precisa realizar para haver aprendizagem, isto é, levar o aluno a apreender o conteúdo com a maior objetividade possível. No entanto, se se leva em conta a existência do inconsciente, conforme nos apontou Freud (1937), não é possível exercer o controle sobre o conteúdo que foi ensinado² nem do que foi aprendido pelo aluno.

Nos impasses concernentes ao ensino-aprendizagem da matemática propriamente ditos, o docente coloca a responsabilidade da criação desses impasses no outro, seja no aluno que é desinteressado pela aprendizagem, seja no aluno que ainda se apresenta despreparado para o prosseguimento dos estudos no terceiro ciclo, seja na falta de significação que os conteúdos têm para os discentes. Nesse sentido, o professor pode estar se ausentando da cena pedagógica e deixando de contribuir com os conhecimentos que possui para que o aluno siga em frente com sua escolarização. Parece-nos necessário que, nessas situações de impasses, o professor considere a subjetividade dos discentes, revertendo a tendência de localizar os impasses pelo lado do “déficit de aprendizagem” do aluno. Neste ponto da análise, pudemos construir um outro esquema para leitura dos depoimentos dos docentes — inação do aluno/reação do professor. Nas alternativas diante dos impasses, o professor é convocado e parece querer ocupar o seu lugar de saber e criar formas de trabalho com os alunos para não perpetuar tais impasses. Aqui o docente é chamado a comparecer na relação pedagógica como pessoa.

Considera-se que esta pesquisa revela que o trabalho de formação docente, tanto inicial quanto continuada, deve procurar contribuir para que os professores caminhem no sentido de buscar uma maior objetividade no ensino-aprendizagem, dando o devido

²“O professor não dá a mesma aula, não usa as mesmas palavras para explicar um conteúdo em todas as turmas, ele enfatizará, sem o saber, determinados conteúdos e não, outros conforme as manifestações de seus alunos. Há algo, aqui, que escapa ao controle lógico-instrumental do professor. Podemos, assim, apreender com o autor que não há como desconsiderar o inconsciente freudiano no que tange aos aspectos ligados à relação professor-aluno”. (SANTOS, 2004: 124).

tratamento à subjetividade nas relações professor-aluno-conhecimento para que se possa “fazer a ponte”³ entre o empírico, o saber da ciência e os propósitos da educação.

No que diz respeito aos propósitos da educação, retomaremos a idéia contida no texto de Freud (1911), em que ele indica, como tarefa precípua da educação, incentivar a substituição do princípio de prazer do sujeito — satisfação imediata dos desejos — pelo princípio de realidade. Isso quer dizer que o sujeito precisa renunciar à satisfação pulsional imediata de seus desejos para conviver em sociedade. Essa renúncia pulsional, no entanto, não ocorre de maneira pacífica.

Pode-se ressaltar que este estudo nos oferece um instrumental teórico/prático para a Conversação com outros professores que também se encontram em situações de impasses com seus alunos e vivenciam um mal-estar no cotidiano do ensino. Por isso, os depoimentos desta pesquisa e suas análises revelam-se como um material valioso, que pode contribuir para a reflexão dos professores, em particular os de matemática, possibilitar a criação de novas idéias motivadas pelos resultados desta investigação.

Recentemente utilizei um episódio extraído desta investigação em um momento de formação docente realizado em uma escola pública. Segundo testemunhos dos professores, é importante quando se tem a oportunidade de ler um episódio ocorrido em sala de aula descrito com detalhes, pois, de imediato, os professores podem identificar-se com o protagonista daquela cena. É importante também a possibilidade de que cada docente possa interpretá-lo e tirar proveito das discussões em grupo para si próprio e contribuir para a evolução do grupo. Conforme disseram os docentes, esses momentos de formação são cruciais “*pois na escola a gente vai fazendo as coisas e não pára para pensar nas conseqüências*”.

De acordo com o exposto acima, já é possível colher os frutos, os efeitos advindos dos conhecimentos adquiridos, neste estudo acadêmico, no que se refere à ampliação do modo de trabalhar com os professores. Pôde-se constatar esses efeitos, ainda durante o percurso do Mestrado na Faculdade de Educação em seminários de formação docente neste período. A expectativa que ora apresentamos é a de que as indagações suscitadas,

³ Expressão usada por um professor em uma das reuniões de pesquisa.

neste estudo, e outras que não puderam ser incorporadas a ele por impor uma trajetória diferente possam continuar ecoando novas formas de pensar o trabalho de formação junto aos docentes e/ou a formulação de novos projetos.

E, por fim, esta pesquisa mostra que os professores possuem um saber aprendido na experiência que é importante e deve ser ouvido, especialmente, em espaços coletivos para que propicie e alimente a reflexão de cada participante e do grupo. Estas reflexões talvez possam se transformar em estratégias, contendo algo da subjetividade do professor, com o objetivo de minimizar os efeitos dos impasses. No entanto, tais estratégias não podem se constituir em um modelo a ser aplicado em todas as situações de impasse na sala de aula. Elas não devem se transformar em regras, mas servirem de indicações de tratamento dos conflitos nas relações pedagógicas. Os professores possuem o germe, o potencial para o equacionamento e a superação de muitos impasses, conforme pudemos verificar nas alternativas diante dos impasses. Contudo eles precisam dar nomes às estratégias que criam, compartilhar essas experiências com seus pares e interagir com outros saberes gerando, assim, possibilidades de novas aprendizagens e reflexões.

Referências bibliográficas

- AQUINO, Júlio G. A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação* v. 24. São Paulo. Jul/dez 1998 – ISSN 0102-2555 versão impressa.
- _____. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. *Confrontos Na Sala de Aula*. São Paulo: Summus, 1996.
- ANDRADE, C. Drummond. *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1999
- ARENDRT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BERNARDES, Wagner Siqueira. Educação sexual: uma posição. In: NERY Eliene (org) *Psicanálise, educação e sexualidade*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2000
- BOURINAU, Marianne. L'intention agressive en milieu scolaires: quelques vignettes pratiques pour un "social au singulier". Philippe Lacadée et Françoise Monnier (orgs). *Le Pari de la Conversation*. Institut Du Champ Freudien - CIEN - Centre Interdisciplinaire sur l'Enfant. Paris: 1999/2000.
- BOURRICAUD, F e R. Boudon. *Dicionário Crítico de Sociologia*. São Paulo: Ed. Ática, 1993.
- CABRAL, Álvaro. *Dicionário de Psicologia e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Ed. Expressão e Cultura, 1971.
- CIFALI, Mireile. *Freud Pedagogo? Psicoanálisis y Educación*. SigloVeintiuno editores, s.a. de c.v. México. Primera edición en español, 1992.
- CORDIÉ, Anny. *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. 1ª ed.- 1ª reimp. – Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.
- CHAVES, Messias, E. *Qualidade No Exercício Do Poder. Da Clínica Psicanalítica À Qualidade No Gerenciamento Das pessoas*. Belo Horizonte, out/1995. (Texto digitado).
- CHEMAMA, Roland. (org). *Dicionário de Psicanálise*. Larousse. Trad: Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995
- FALCÃO, Jorge T. R. *Psicologia da Educação Matemática*. Belo Horizonte. Autêntica, 2003.
- FERNÁNDEZ, Alicia. Pichações: Gritos Escritos De Voces Adolescentes Silenciadas Ó Qué Y Cómo Se Escribe Fora da Escola. *Revista E. PSI. B. A – Psicopedagogia*. 1997, n, 5, 6-20. Buenos Aires. Argentina.
- FLICK, Uwe. Group Procedures. In: *An Introduction to Qualitative Research*. SAGE Publications. London. Thousand Oaks. New Delhi, 1998.

- FONSECA, Maria da Conceição F.R.& CARDOSO, Cleusa de A. Educação Matemática e Letramento: textos para ensinar Matemática, Matemática para ler o texto. In: LOPES, Celi A E. & NACARATO, Adair M. (orgs) *Leituras e escritas em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FONSECA, Maria da Conceição F. R. Por quê ensinar matemática? *Revista Presença Pedagógica*. Ano 1. Nº 2. Belo Horizonte: Editora Dimensão, mar/abr/1995.
- FONTANA, Roseli. C. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000
- FOULQUIÉ, Paul. *Dicionário de Pedagogia*. Barcelona: Oikos-tau, 1976.
- FREUD, Sigmund. *A interpretação dos sonhos*. 1900. In: ESB v. IV. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”. 1905. In: ESB vol. VII. Parte II Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. “Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental”. 1911. In: ESB v. XII Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. “Introdução a ‘The psycho-analytic method de Pfister’”(1913). In: ESB v XII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. “O interesse educacional da psicanálise” (1913). In: ESB vol. VIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976
- _____. “Sobre o narcisismo: uma introdução”. (1914) In: ESB, vol XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. “Psicologia de grupo e análise do ego”. (1921) In: ESB vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. “Prefácio à *Juventude desorientada* de Aichhorn”. (1925) In: ESB vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. “Um estudo autobiográfico”. (1925). In: ESB vol. XX. Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1976
- _____. “O mal-estar na civilização”. (1930). In: ESB vol. XXI. Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1976
- _____. “Explicações, Aplicações e Orientações”. “Novas conferências Introdutórias”. (1933). In: ESB vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1976

- _____. “Análise Terminável e Interminável”. (1937). In: ESB vol. XXIII Rio de Janeiro: Imago, 1976
- GOMES, Maria Fátima, C. Psicologia da Educação II. Unidade 3 - Sucesso e fracasso escolar. In: *Coleção Veredas. Formação Superior de Professores*. Módulo 6. V. 3. SEEMG, 2004, p. 116-143
- GUIMARÃES, Oziris e WEISS, José. A universidade: O processo-ensino aprendizagem e o papel do professor como gestor do pensar. *Revista Gestão Universitária*, Edição Nº 64. Disponível em: www.gestãouniversitaria.com.br/index.php. Acesso em 6 abr/05
- HOUAISS, A et al. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001
- KEHL, Maria Rita. Quem tem moral com os adolescentes? Duas hipóteses sobre a crise na educação do século xxi). *Anais do IV Colóquio de LEPSI. Os adultos, seus saberes e a infância*. IE/FE – USP. São Paulo, 2004
- KUPFER, M. Cristina M. *Freud e a Educação. O Mestre do Impossível*. 3ª. ed. São Paulo: Ed Scipione, 1995.
- LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: Yves de La Taille, Martha Kohl de Oliveira, Heloisa Dantas. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992
- LACADÉE, Philippe. De la norme de la conservation au détail de la conversation. In: *Le Pari de la Conversation*. Institute Du Champ Freudien – CIEN – Centre Interdisciplinaire sur L’Enfant. Paris. Réalisée par: Philippe Lacadeé et Françoise Monnier, 1999/2000. Brochure.
- _____. “Lá onde estão as crianças, CIEN, o social no singular”. CIEN e seus laboratórios: encontros e resultados. *Documento de Trabalho Nº 1. Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Infância*. Instituto do Campo Freudiano. Belo Horizonte, Jornada de abr/1999
- LACAN, Jacques. *O Seminário livro 17. O avesso da psicanálise*. 1969/1970. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; [versão brasileira de Ari Roitman; consultor, Antônio Quinet]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.
- _____. *Os complexos familiares na formação do indivíduo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- LAENG, Mauro. *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Dom Quixote, 1973.

- LAJONQUIÈRE, Leandro. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis: Vozes, 1992
- _____. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, Júlio G. (org). *Indisciplina na escola. Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- _____. Editorial. *Revista Estilos da Clínica. Revista sobre a infância com problemas*. Ano II. Nº 2. 2º semestre de 1997.
- LEÃO, Geraldo, M. P. Políticas de Juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, L., GEOVANETTI, M. Amélia G.C., GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LIMA, Celso R. Momento de concluir. *Opção Lacaniana. Revista Brasileira Internacional de Psicanálise*. Nº 28. São Paulo: Produtores Associados, jul/2000.
- LOPES, Eliane M. T. Carta-Prefácio. In: PEREIRA, Marcelo R. *O Averso do Modelo: Bons Professores e a Psicanálise*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2003
- MACHADO, Nilson J. *Epistemologia e didática. As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.
- _____. *Matemática e Realidade: análise dos pressupostos filosóficos que fundamentam o ensino da matemática*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- MATTOS, Sérgio de. Graffiti, sintoma, segregação. *Revista Curinga. Escola Brasileira de Psicanálise. Minas Gerais*. N. 11. Abr/1998.
- MANZOTTI, Marita. Siete Experiencias em el campo pedagogico. Presentación comentada. CIEN - Centro Interdisciplinario de Estudios sobre el Niño. Cuaderno/5. *Centro de Investigaciones Del ICBA. Instituto Del Campo Freudiano*. Buenos Aires, nov/2004.
- MICOTTI, Maria Cecília de O. O Ensino e as Propostas Pedagógicas. In: BICUDO, M. Aparecida V. (org) *Pesquisa em Educação Matemática. Concepções & Perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- MILLER, Judith. CIEN: apresentação por Judith Miller. *Revista Correio. Escola Brasileira de Psicanálise*. Belo Horizonte: Nº 21/22, nov/1998

- MILLER, Jacques A. Problemas de pareja, cinco modelos. In: *LA PAREJA Y EL AMOR. Conversación Clínica con Jacques-Alain Miller en Barcelona*. Buenos Aires, 2003. p 15-20.
- MILLOT, Catherine. *Freud antipedagogo*. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.
- MIRANDA, Margarete, P. *Adolescência na escola. Soltar a corda e segurar a ponta*. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- PAIS, Luiz C. *Didática da Matemática. Uma análise da influência francesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- PEREIRA, Marcelo R. *O Averso do Modelo: Bons Professores e a Psicanálise*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2003
- PIAGET, Jean. *O Julgamento Moral na Criança*. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1977.
- ROUDINESCO, E. *Dicionário de Psicanálise*. Elisabeth Roudinesco, Michel Plon; trad. Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- RIOS, Terezinha A. *Ética e Competência*. São Paulo: Cortez, 1993.
- SANTIAGO, A Lydia A *Inibição Intelectual na Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- _____. *Uma releitura crítica da Psicanálise na Educação*. Realização: NEPPCOM. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, agosto/2004.
- _____. Introdução. *Documento de Trabalho Nº 1. CIEN – Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Infância*. Instituto do Campo Freudiano. Belo Horizonte, Jornada - abr/1999
- SANTIAGO, Ana L.B. e CASTANHEIRA, Maria L. *Éducation, Psychanalyse et Santé Mentale: Une Nouvelle Proposition De Diagnostic Dês Problèmes Scolaires*. *TERRE DU CIEN. Journal Du Centre Interdisciplinaire Sur L'Enfant. Institut du Champ Freudien*. Paris, Nº 15, mar/2005.
- SANTOS, Catarina A.S.(resenha) PEREIRA, Marcelo Ricardo. *O Averso do Modelo. Bons Professores e a Psicanálise*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003. 181p. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG. Jul/04

SANTOS, Catarina A.S. e BOTELHO, Marília P. Psicanalista e Educador: Algo em comum? *Revista de Psicologia Plural*. Revista da Faculdade de Ciências Humanas FUMEC. Ano XIII. Nº 19/20, 2004, p. 21-34.

_____. A (in)disciplina interfere na aprendizagem? *Revista Amae-educando*. Nº. 309. Belo Horizonte. Ago/2002, p.12-17

_____. Psicanálise e Educação: Paradoxos. *Revista Vorstellung*, Ano 2, Nº 2, out/1998, p. 57-61

_____. Romper limites: ousadia ou indisciplina? *Revista Dois Pontos*. Belo Horizonte: n. 32. mai/jun 97, p. 21-23

_____. Disciplina e indisciplina. *Revista Dois Pontos*. v. 4, Nº 35, nov/dez/1997.

SOARES, Magda. B. Transformações e movimentos da escola no mundo atual. *Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. Caderno Temático n. 3. Relação com o Conhecimento*. SMED/BH. Belo Horizonte, maio. 2000, p. 6-11.

_____. *Linguagem e Escola. Uma perspectiva social*. 14ª. ed. Ed. Ática, 1996. São Paulo.

VICÁRIA, L. e COTES, P. Muito além do castigo. Como alguns colégios estão mudando para reduzir os casos de indisciplina. *Revista Época*, Edição 365. Disponível em: <http://www.clippingeducacional.com.br> Acesso em: 18/05/05. EDITAU — Edições Técnicas de Administração Universitária.

VILHENA, Junia & MAIA, M.V.C.M. (2003) Agressividade e violência. Reflexões acerca do comportamento anti-social e sua inscrição na cultura contemporânea. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*. UNIFOR, Fortaleza, v. II, n. 2. pp. 27-58

W. Arnold, H. J. Eysenck, R. Meili (coord). *Dicionário de Psicologia*. São Paulo: Edições Loyola, 1982.

Teses Consultadas:

CABRAL, Nelma M. *Pulsão e movimento – uma articulação entre a psicanálise e a matemática*. UERJ/Pós-graduação em Psicanálise, Rio de Janeiro, 2001. (Dissertação de mestrado).

CABRAL, Tânia C.B. *Contribuições da Psicanálise à educação Matemática: a lógica da intervenção nos processos de aprendizagem*. Tese (doutorado em educação) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998

CATAPANI, Elaine C. *Alunos e Professores em um Curso de Cálculo em Serviço: O que querem?* 2001, Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas) Instituto de Geociências e Ciências Exatas – UNESP. Rio Claro, 2001.

LIMA, Maria Alice M. *O professor, o saber e o laço de educar*. 2002, 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

LODI, Maria Inês. *A Escrita das Ruas e o Poder Público No Projeto Guernica de Belo Horizonte*. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) PUC/Minas. Belo Horizonte.

MARQUES, Roberto A . *Professoras dos Primeiros Ciclos do Ensino Fundamental: a Compreensão de si mesmas como Educadoras Matemáticas*. (100 fls). 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. UFMG. Belo Horizonte

MEDEIROS, Cyntia P. *A Disciplina Escolar. A (In)Disciplina Do Desejo*. 1995. 78 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal.