

Os discursos do professor e o ensino de Ciências

Alberto Villani e Elisabeth Barolli***

Resumo: As condições para que se efetive a articulação entre ensino e aprendizagem colocam-se, atualmente, como um dos principais temas de pesquisa no Ensino de Ciências. Apesar dos muitos esforços dos educadores no sentido de propor diferentes estratégias de ensino, concebidas com base em recentes resultados de pesquisa, essa articulação vem se mostrando como uma meta difícil de ser alcançada. A exploração de analogias entre os discursos de Lacan e os do professor em sala de aula, desenvolvida neste trabalho, pretende, por um lado, constituir-se numa contribuição para refletirmos sobre as posições implícitas que o professor assume na sua prática docente ao colocar em ação diferentes saberes. Por outro lado, procuraremos mostrar que a utilização do esquema lacaniano dos discursos do inconsciente permite explorar os efeitos dessas posições e ampliar nossa compreensão acerca das possibilidades de articulação entre os processos de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Ensino; aprendizagem em ciências; discursos lacanianos.

Abstract: The conditions to accomplish the joint enter education and learning is placed, currently, as one of the main subjects of research in science teaching. Despite the many efforts of the educators in the direction considering different strategies of education, conceived on the basis of recent results of research, this joint has been showing itself as a difficult goal of being reached. The exploration of analogies between the speeches of Lacan and of the professor in classroom, developed in this work, intends, on one hand, to constitute a contribution to reflect about the implicit positions that the professor assumes in its practice when placing in action different knowledges. On the other hand, we intend to explicit that the use of the lacanian project of the speeches of the unconscious allows to explore the effect of these positions and to extend our understanding concerning the joint possibilities between the processes of teaching and learning.

Key words: Teaching; science learning; lacanian speeches.

Introdução

No início da década de 1990, as vicissitudes das relações entre professor e alunos foram investigadas por meio da exploração de referenciais psicanalíticos (por exemplo: FERNANDEZ, 1990; DE LAJONQUIÈRE, 1995, KUPFER,

* Professor do Instituto de Física da Universidade de São Paulo. avillani@if.usp.br

** Professora da Faculdade de Educação da Unicamp. ebarolli@unicamp.br

1992), na tentativa de focalizar, em particular, as raízes do desejo de saber, bem como os condicionamentos e movimentos inconscientes tanto dos aprendizes quanto dos docentes. No contexto desses trabalhos, o fracasso escolar foi considerado como sintoma de uma época: tanto um aprisionamento da inteligência dos alunos, como defesa a uma invasão da individualidade, quanto um abandono inconsciente, por parte de muitos professores, de sua autoridade docente e, portanto, da própria base educativa.

Essa perspectiva foi retomada a partir da segunda metade da década de 1990, resultando em um conjunto de produções (por ex. VILLANI; CABRAL, 1997; BAROLLI, 1998; VILLANI, 1999; ARRUDA, 2001; BARROS, 2002; VALADARES, 2002) que, ao salientarem a presença da dimensão inconsciente na relação pedagógica envolvida na aprendizagem das ciências, apontaram a Psicanálise como um referencial de análise promissor para a pesquisa e o exercício da Educação em Ciências.

Uma das perspectivas de maior potencialidade foi a de elaborar esquemas de análise com algumas categorias que permitissem interpretar as falas e as ações dos professores e dos alunos como resultado de *capturas por diferentes tipos de discurso*, cada qual marcada pela presença de diferentes tipos de satisfação inconsciente. Assim foram propostos o esquema dos Patamares de Aprendizagem (VILLANI; BAROLLI, 2000) e o esquema dos Discursos do Professor (ARRUDA; VILLANI, 2001).

As pesquisas desenvolvidas nos anos mais recentes, sobretudo aquelas que privilegiam a participação dos pesquisadores nos eventos analisados, contribuíram para a construção de um procedimento de análise que considera informações referentes à subjetividade dos participantes, as quais dificilmente podem ser inferidas somente a partir de uma análise dos registros objetivos. Isso ampliou a possibilidade de utilizar os recursos teóricos da Psicanálise por meio da exploração de um procedimento inspirado na “livre associação” dos pesquisadores que tiveram participação mais direta nos eventos. Assim, foi possível realizar um processo de análise dos dados de modo a incluir posições implícitas e até inconscientes.

Um outro recorte, no qual também vem sendo possível constatar importantes avanços, refere-se às posições implícitas que o professor assume na sua prática docente ao colocar em ação diferentes saberes. Neste trabalho procuraremos mostrar que a utilização do esquema lacaniano dos discursos do inconsciente permite explorar os efeitos dessas posições e ampliar nossa compreensão acerca da articulação entre os processos de ensinar e aprender.

○ referencial teórico: Lacan e os discursos

Já na década de 50, Lacan, em sua intenção de construir uma teoria do sujeito, propõe que a linguagem é, ela própria, não só a lei do inconsciente, mas do ho-

mem. Todo o ensino de Lacan fundamenta-se na concepção de que os falantes, para além de utilizarem a linguagem como instrumento, são por ela usados na medida em que a linguagem opera de maneira independente, fora do controle do sujeito (FINK, 1998). No âmbito dessa concepção Lacan elaborou a idéia de discursos como forma de as pessoas se relacionarem, se vincularem.

Quinet (2005) nos ensina que Freud em sua obra já apontava o relacionamento com os outros homens como a causa de maior sofrimento do homem. Ainda de acordo com esse autor,

o mal-estar na civilização é, portanto, o mal-estar dos laços sociais. Estes se expressam, dentre outras circunstâncias, nos atos de governar e ser governado, educar e ser educado e também, como mostrou Freud, tanto no vínculo entre analista e analisante, que ele inaugurou, quanto no ato de fazer desejar, como as histéricas o ensinaram. Essas quatro formas de as pessoas se relacionarem entre si – governar, educar, “psicanalisar” e fazer desejar – Lacan chamou de *discursos*, pois os laços sociais são tecidos e estruturados pela linguagem.

Esses discursos, assim como outros possíveis de serem propostos, podem ser pensados considerando que todo discurso pressupõe um *agente* – que fala a partir de sua *verdade* – e um *outro* – a quem o discurso se destina –, que na estrutura discursiva irá, eventualmente, *produzir algo* de acordo com aquilo que o agente lhe demandar. Assim, para se referir-se ao discurso como uma estrutura discursiva, Lacan propõe que os elementos: *agente*, *verdade*, *outro* e *produção de algo*, sejam marcados como lugares. Esquemáticamente isto foi assim representado por Lacan:

<u>agente</u>	<u>outro</u>
verdade	produto

No alto, à esquerda, o lugar do *agente*. É o lugar que será ocupado por aquele que, ao se dirigir ao outro, produz um discurso por meio de uma intervenção (uma questão, uma ordem, uma sugestão, ou até um silêncio). Essa intervenção traz, implicitamente, uma demanda que o agente faz para o outro. Paradoxalmente essa demanda não está totalmente predeterminada: ela irá se efetivar na ocasião do discurso. É a resposta do outro que determina e explicita essa demanda. Ou seja, o tipo de discurso, bem como seu efeito, dependerá de como se configura a relação entre agente e outro.

No alto, à direita, o lugar do *outro*. Trata-se do lugar que será ocupado por aquele que recebe o discurso e que irá (ou não) produzir algo em ressonância à demanda que o agente quer satisfazer. Apesar de aquilo que é produzido pelo outro estar relacionado a essa demanda, ela nunca será plenamente satisfeita, fazendo com que o discurso nunca funcione como comunicação perfeita.

Embaixo, à direita, o lugar da *produção*. Esse lugar será sempre ocupado por aquilo que é produzido pelo outro como consequência de sua submissão à demanda do agente. Esse algo produzido envolve perdas e ganhos relacionados, de alguma forma, com um deslocamento da satisfação do sujeito.

Embaixo, à esquerda, o lugar da *verdade*. Na estrutura discursiva, esse lugar será ocupado pela verdade a partir da qual o agente se estrutura. Desse modo é também essa verdade que estrutura o próprio discurso.

Os elementos que podem ocupar esses lugares são os que Lacan batizou de representantes da representação¹, ou significantes, como denomina a lingüística; eles se referem aos principais elementos que configuram a realidade psíquica. Desse modo, os discursos do inconsciente, assim como os interpretamos a partir de nossa posição de pesquisadores da área de Ensino de Ciências, são caracterizados por diferentes configurações que se estabelecem quando os significantes se revezam naqueles quatro lugares, produzindo, em termos subjetivos, diferentes efeitos naquele que aceita ocupar o lugar do outro. Mais especificamente, dependendo da configuração de significantes, os quatro discursos foram assim denominados:

- do *Mestre ou do Senhor* – Nesse caso o significante que ocupa o lugar de agente fala da posição de quem tudo sabe; é o discurso de quem não presta conta a ninguém e determina que o outro trabalhe para ele, para produzir aquilo que ele quer. No discurso do Mestre, o agente coloca-se no lugar da Lei, ou seja, numa posição de plenitude. Entretanto, a posição de plenitude do agente recalca uma verdade universal: sua divisão, suas dúvidas e suas insatisfações. Quando esse discurso faz laço, isto é, quando um outro sujeito se submete a esse discurso, de fato opera-se um deslocamento da satisfação desse outro em consequência da produção de um novo saber. Esse deslocamento pode envolver tanto *um ganho*, como no caso da adesão ao discurso de um guru que conquista seus seguidores, quanto *uma perda*, como no discurso do chefe que se apodera de parte do trabalho de seu liderado.
- da *Universidade ou da Instituição* – o agente nesse discurso também ordena que o outro faça aquilo que ele manda, mas agora, irá exigir do outro que ele se constitua a partir de sua própria verdade, tomada como “dogma”. No *discurso da Universidade*, o agente encarna um saber, cuja verdade recalca é “a Lei”, ou seja, algo que é assim, sem justificativa. Isso significa que esse discurso é mera racionalização a serviço de uma Lei ou de um Dogma. O saber situado no lugar de agente e, ao mesmo tempo, guardião dessa Lei, questiona a motivação (satisfação) do outro, produzindo um sujeito dividido, culpado pelo fato

¹ Essa expressão – representantes da representação – foi traduzida pelo próprio Lacan a partir do original alemão da obra de Freud, quando este se referia aos elementos recalcados no inconsciente (Vorstellungsrepräsentanten).

de não estar conformado totalmente de acordo com aquele dogma. A diferença entre os discursos do Mestre e da Universidade fica clara tanto do lado do agente quanto no efeito sobre o outro. No discurso do Mestre o agente tem autoridade própria e o outro é capturado por uma mudança de satisfação. No discurso da Universidade o agente não tem força para submeter, completamente, o outro àquela Lei, mas, ao mesmo tempo, o sujeito tem sua satisfação abalada, sentindo-se dividido entre sua verdade e a do agente.

- *da Histórica* – o significante que ocupa o lugar de agente nessa estrutura discursiva questiona o outro, que se considerava pleno em seu saber, desafiando-o a produzir um conhecimento para além daquele que possui. O discurso da Histórica é o discurso da insatisfação. Nele o agente reconhece sua divisão, pois está repleto de dúvidas e questionamentos e, quando faz laço, provoca o outro a trabalhar seus dogmas incontestados, para que ele produza um novo saber. Nesse caso sua verdade recalçada é a satisfação que o amarra a uma busca contínua. Este discurso é típico da ciência, se ela for interpretada como busca da superação de conhecimentos não totalmente satisfatórios. O discurso da Histórica é o que quer tornar o outro desejante saindo da completeza e do fechamento em si. O efeito é a produção de uma abertura para um novo saber.
- *da Análise* – nesse discurso o agente interpela o outro para que este encontre sua autonomia. Nesse caso, o lugar do agente está ocupado por aquilo que causa o movimento do outro, isto é, aquilo que o move em direção a seu desejo. É desse lugar que o agente se dirige ao outro que, ao sentir-se interpelado em sua divisão, consegue finalmente atingir seus pontos de impasse e tentar superar sua situação. Para poder operar desta forma o agente deve recalcar seu saber, colocando-se como puro suporte do movimento do outro. Ao mesmo tempo, será esse saber que conduzirá implicitamente o agente na sua intervenção sobre o outro.

Os saberes do professor e os discursos lacanianos

Interessa-nos, aqui, explorar possíveis efeitos que os saberes mobilizados pelo professor podem provocar em situações de ensino. Para tanto, estaremos recorrendo aos quatro discursos propostos por Lacan; mais especificamente, nossa discussão a seguir será orientada pela idéia de que os saberes do professor, ao ocupar os diferentes lugares definidos nessa estrutura discursiva, configuram uma dinâmica tal que poderão provocar efeitos nos sujeitos que aprendem, desde que estes, implicitamente, aceitem fazer parte do vínculo que cada discurso pretende estabelecer. Certamente os saberes do professor são muitos e de diferentes naturezas (TARDIF, 2000), não sendo possível, portanto, neste trabalho, refletir sobre as implicações de todos eles no processo educativo com base nas proposições de

Lacan. A título de exemplo, e com a finalidade de discutir e apresentar um referencial que consideramos promissor para as pesquisas em Ensino de ciências, escolhemos dois tipos de saberes bastante comuns para o exercício do magistério: o saber associado ao conhecimento científico e o saber associado ao conhecimento didático-pedagógico. Esses dois saberes funcionarão em analogia a um tipo de significante que, de acordo com a teoria lacaniana, representa na economia psíquica o saber como algo produtivo (FINK, 1998, p.161) e que está relacionado com as representações que o sujeito constrói sobre si mesmo.

Esse significante, no caso do conhecimento científico, refere-se ao conjunto de resultados alcançados numa determinada área, que tem uma estrutura fechada e coerente, que pode ser bem representada pela idéia de paradigma de Kuhn. Inclui conhecimentos, exemplos significativos e quebra-cabeças mais importantes. O conteúdo a ser alcançado na aprendizagem é a estrutura e a articulação do conhecimento científico, junto com seu campo de validade e suas possibilidades de utilização. No caso do conhecimento didático-pedagógico, esse mesmo significante refere-se fundamentalmente às metodologias e estratégias de ensino, enfim à organização dos tempos e espaços da sala de aula, que configuram a maneira pela qual o professor realiza a gestão de sala de aula, criando assim condições para a aprendizagem dos conhecimentos científicos.

Ainda em analogia com a dinâmica dos discursos, o professor será colocado em todas as situações na posição de falante, de agente do discurso, cabendo destacar que, em cada uma das quatro situações, o tipo de laço ou de efeito que pode ser produzido varia com a posição implícita que o professor mantém em relação ou ao conhecimento científico ou aos conhecimentos didático-pedagógicos e com a relação que o aluno estabelece com o professor.

Começamos, então, pelo *discurso do mestre*. Todos já tivemos inúmeras oportunidades de ouvir ou mesmo de produzir um tipo de discurso bastante peculiar; um discurso que pretende, implicitamente, dizer a todos os ouvintes que aquele que fala o faz de uma posição de mestre no sentido lacaniano, isto é, de uma posição a partir da qual está investido plenamente de um conhecimento soberano que determina a maneira pela qual as coisas funcionam ou devem funcionar.

Embora o sujeito fale da posição de um agente sustentado pela crença de que tudo sabe, o lugar da verdade nesse discurso esconde o fato de que esse sujeito está dividido, isto é, de que seu conhecimento e, portanto, ele próprio não são completos. Assim, ao aderir a esse discurso o professor irá se dirigir a seus alunos procurando deixar muito claro, implicitamente, que tudo funciona como ele ordena. E também ele, ao dissimular sua insegurança, sua incompletude, falará como aquele que pressupõe que é a sua Lei que garantirá a eficácia daquilo que seu discurso demanda, pois não presta conta a ninguém.

Poderíamos pensar, inclusive, que esse tipo de discurso não produz efeitos em termos de aprendizagem, pois é um discurso bastante autoritário, que não admite a entrada do aprendiz, embora pretenda estabelecer um tipo de laço. Porém, é necessário levar em conta que o discurso do mestre abre uma possibilidade de participação que se configura por meio do estabelecimento de um vínculo no qual para ele, aluno, cabe trabalhar para o professor, no sentido de legitimar a verdade deste e, desse modo, mantê-lo numa posição de supremacia. Assim, ao aceitar estabelecer esse vínculo, o aluno poderá experimentar colocar a seu serviço um conhecimento que lhe trará satisfação, pois acena com a esperança de que com ele se dará muito bem na escola. Aceitar essa condição de submeter-se ao mestre pode parecer improvável sob certos aspectos, mas não podemos deixar de considerar que esse discurso é bastante sedutor, principalmente pelo fato de que aquele que fala garante a eficácia de seu “produto”. Além disso, o aluno poderá, também, experimentar a satisfação de sentir-se pleno ao adquirir tal conhecimento.

Se, num contexto de formação de professores, por exemplo, esse tipo de discurso é feito com o saber do conhecimento didático-pedagógico, há uma possibilidade de o futuro professor, ou mesmo o profissional que já se encontra em serviço, sentir-se capturado por um conhecimento que acena com a perspectiva de trabalhar para ele, professor, garantindo, então, que sua prática docente será sempre coberta de êxito. Muitos educadores fazem esse discurso do mestre, não somente investidos da crença de que o construtivismo é a grande panacéia em termos da condução dos processos de ensino e de aprendizagem, mas também tendo adaptado essa metodologia a seu próprio estilo de ensino. Se o futuro professor aceitar se submeter a esse discurso, poderá se dispor a aprender os pressupostos e estratégias construtivistas. Nessas circunstâncias é que o professor poderá, então, experimentar satisfação em trabalhar com um novo conhecimento didático-pedagógico, o que lhe dará condições para refletir sobre sua prática e possibilitar mudanças na maneira pela qual conduz seu ensino.

Numa sala de aula comum esse discurso também poderá ter efeito sobre o aluno, embora de uma outra natureza. Em geral, nesse contexto, esse discurso se revela muito mais do ponto de vista organizacional. Se o professor faz um discurso do mestre, em que o lugar do outro é ocupado pelo significante do conhecimento didático-pedagógico, estará implicitamente dizendo ao aluno que há um determinado protocolo procedimental e metodológico que, se seguido à risca, irá garantir a ele sua aprendizagem. Certamente, de acordo com essa demanda feita pelo professor ao aluno, não haverá condições nem espaço para que este participe desse discurso no sentido de poder travar um diálogo sobre a maneira pela qual estuda ou organiza seu próprio estudo. Ou seja, nesse caso, o professor, ao se dirigir a seus alunos, fala com eles como aquele que sabe a melhor maneira pela qual se devem organizar para que tenham sucesso nos estudos ou na escola de modo geral. Isto é,

seu discurso não quer saber se os alunos preferem uma ou outra forma de organizar suas tarefas escolares, seja na sala de aula ou fora dela. Também não quer saber se a maneira como conduz as atividades dá conta de ajudar todos os alunos a enfrentarem suas dificuldades. Mais uma vez, na medida em que os alunos aceitarem submeter-se à estrutura desse discurso, ele poderá surtir algum efeito, pois, sem dúvida, há uma probabilidade de que os alunos, ao tentarem colocar a seu serviço esses protocolos procedimentais e metodológicos, encontrem uma forma de estudar que efetivamente contribua para sua aprendizagem e, desse modo, aprendam, também, a se organizar para os estudos de uma forma mais eficiente, que lhes dará satisfação.

Por todo o exposto, podemos dizer que o discurso do mestre é o discurso da captura. Em outras palavras, diríamos que esse discurso produziria algo que, em nosso caso, seria a captura do aluno por aquele determinado conhecimento, no sentido de que a promessa implícita no discurso é a de que, ao aprender aquele conhecimento, o sujeito estará numa posição de plenitude em termos da obtenção de um potencial explicativo máximo, que não deixa margem a ambigüidades, o que lhe proporcionará muita satisfação.

Todas essas considerações tecidas anteriormente também se aplicam no caso em que esse mesmo discurso se realiza em sala de aula, porém considerando agora que, no lugar do outro da estrutura discursiva, encontra-se o conhecimento científico. Nesse caso o professor fala como aquele que tudo sabe sobre o conhecimento científico, deixando implícita a idéia de que esse conhecimento trabalha para ele, funcionando de maneira efetiva em qualquer situação e proporcionando-lhe satisfação, já que resolve qualquer conflito. Assim, também implicitamente, o professor não dará espaço para o conhecimento prévio do aluno, já que logo de saída este último não tem nenhum valor frente ao conhecimento que o professor já determinou como aquele que é soberano em qualquer circunstância. Interessa, pois, que o aluno trabalhe exclusivamente a partir do conhecimento científico e não de qualquer outro, mesmo que este dê conta das exigências do sujeito.

O professor coloca-se, então, como aquele que garante a eficácia desse conhecimento e, ao mesmo tempo, deve dissimular uma verdade incontestável de que esse conhecimento também é incompleto, ou ainda, que seu conhecimento, assim como ele próprio, não dá conta de explicar tudo que se passa na natureza. De forma semelhante ao que discutimos logo acima, o aluno que aceitar se submeter a esse discurso poderá ser capturado pelo conhecimento científico, incorporando em sua ecologia conceitual um saber que até então não compartilhava e, ao mesmo tempo, obtendo com isso satisfação pessoal. Aliás, somente nessa condição, isto é, quando o sujeito obtém alguma satisfação em ter aquele conhecimento, é que ele terá oportunidade de aprender.

Assim, tanto num caso como no outro, o produto, o efeito desse discurso seria a captura do sujeito que a ele se submete e a possibilidade de o sujeito colocar a seu serviço esse conhecimento e, desse modo, tirar satisfação desse ato de submissão. Uma experiência de ensino na qual o discurso do mestre desempenhou papel importante ocorreu com uma professora de Física de ensino médio (FERREIRA, 1997). Essa professora havia elaborado um planejamento sobre as Leis de Newton em acordo com os pressupostos do Modelo de Mudança Conceitual e do construtivismo, isto é, centrado em discussões e atividades realizadas pelos alunos, privilegiando suas respostas na resolução de problemas. Esse planejamento foi desenvolvido em uma classe de 2º ano, na qual os alunos tinham anteriormente estudado apenas cinemática, num contexto tradicional: aplicação de fórmulas, resolução de problemas de lápis e papel e construção de gráficos. Tratava-se então de uma proposta inovadora que poderia ser realizada somente se os estudantes a aceitassem pela autoridade e na confiança da professora. Inicialmente, apesar de não estarem acostumados com essa metodologia que privilegiava a discussão e o trabalho em grupo, os alunos se dispuseram a discutir e elaborar seus próprios modelos explicativos e mostraram-se satisfeitos com essa nova metodologia de ensino, provavelmente acreditando que esta garantiria o sucesso de todos. Podemos interpretar que houve um efeito imediato de captura dos alunos por um discurso de Mestre, efeito que se manteve por algumas aulas, durante as quais os alunos aceitaram aprender a realizar atividades totalmente novas. Entretanto, durante uma aula, quando ela começou a questionar o modelo de força impressa que eles haviam criado, perceberam a fragilidade de seu próprio conhecimento, sentindo-se muito inseguros para enfrentar as avaliações institucionais. Revoltados, alguns questionaram o método de ensino da professora, sobretudo o fato de terem trabalhado um tempo enorme erroneamente; outros levantaram queixas sobre o despreparo para as provas iminentes e recusaram-se a refletir sobre as respostas aos problemas, querendo unicamente conhecer as respostas certas sobre o tema. Enfim, manifestaram seu descontentamento com a nova metodologia, provavelmente entendendo que a professora, longe de garantir o sucesso por eles vislumbrado no começo, os havia abandonado a seu próprio destino. Ou seja, a professora foi questionada quanto a sua autoridade para estabelecer a metodologia de trabalho em sala de aula. *Como foi possível uma mudança tão rápida? Por que os alunos não interpretaram o questionamento como uma etapa para atingir a aprendizagem esperada?* Para entender essa mudança precisamos recorrer ao testemunho da professora, após o término da experiência. Ela revelou que acreditava muito na metodologia e achava que o próprio exercício dos alunos os convenceria sobre a validade da nova prática. Assim, quando após o término da aula era procurada pelos alunos, no lugar de favorecer o entusiasmo deles em relação a ela própria, procurava desviá-lo para as atividades. Digamos que atuava com uma certa frieza, acreditando que

com isso garantiria uma maior adesão à nova metodologia. Enfim, ela sinalizava implicitamente que queria sair da posição na qual fora colocada pelos alunos, minando assim a persistência do efeito produzido pelo discurso de Mestre inicial. De alguma forma estava se propondo como alguém que agia não por autoridade própria, mas obedecendo a uma outra referência com a qual eles pouco se importavam. Ou seja, ela estava implicitamente tentando inaugurar um outro tipo de discurso; os alunos, ao perceberem que seu raciocínio os tinha conduzido a conclusões erradas, interpretaram que não podiam confiar no método da professora, porque ela não estaria mais garantindo o resultado.

O controle da situação, no entanto, foi retomado pela professora, que não teve dúvidas em aderir ao discurso do mestre, no que se refere tanto ao conhecimento científico, como ao conhecimento didático-pedagógico. Esta foi a sua maneira de dizer para a classe que era muito competente e capaz, no que se referia ao conhecimento físico envolvido nas situações propostas, na distinção entre o certo e o errado, bem como no conhecimento didático-pedagógico, na medida em que modificou sua metodologia e estratégias didáticas para criar um contexto para esse discurso. Acreditamos que a mudança da professora teve sucesso porque a crítica dos alunos havia manifestado uma desconfiança na metodologia usada e não propriamente na professora. Desse modo, a professora pôde mostrar a eficiência de um conhecimento que não tinha de forma alguma a mesma fragilidade dos conhecimentos prévios. Ao mesmo tempo, implicitamente, ela acenava para muitos alunos com a promessa de que, se eles aprendessem aquele conhecimento, poderiam também colocá-lo a seu serviço e obter com isso a satisfação de nunca mais errar.

Se, no discurso do Mestre, o agente não presta conta a ninguém, ao fazer o *discurso da Universidade* ele estará irremediavelmente comprometido com o que poderíamos denominar de um dogma, uma crença que o sustenta, que praticamente é sua razão de existir. No caso desse discurso, o saber associado ao conhecimento científico ou ao didático-pedagógico irá ocupar o lugar de agente e é ele que, de forma impositiva, interroga o outro para que este obedeça a seus mandamentos.

Aquele que fala usando o discurso da Universidade torna-se porta-voz de uma verdade que ele encarna, representa e à qual também se submete. É um discurso, poderíamos dizer, até bastante comum nos meios acadêmicos. Quando um professor de ciências se vincula a seus alunos por meio desse discurso, ele é ouvido como aquele que representa o conhecimento científico ou qualquer outro conhecimento tomado como um dogma; nesse caso o professor também se coloca e é ouvido como guardião desse dogma para que não sejam cometidos desvios.

Nesse discurso o lugar de outro é ocupado por aquilo que remete o sujeito ao seu desejo, porém o agente, ao estabelecer um vínculo por meio da submissão desse outro a uma autoridade máxima, não deixa espaço para aquele desejo. Esse

discurso terá, então, como produto, um sujeito dividido e alienado. Dividido em função da culpa por não se sentir adequado para atender àquela demanda e alienado nesse mesmo saber que demanda submissão absoluta. Se, no ensino de ciências, o aluno aceitar se submeter a esse discurso, ele se constituirá num sujeito que anseia por esse conhecimento, mas ao mesmo tempo se sentirá sempre excluído, pois, implicitamente, percebe a impossibilidade de alcançar a sapiência que lhe é demandada.

No entanto, esse discurso, ao fazer laço nas situações de ensino, cria condições para que o aluno almeje se apropriar do conhecimento científico e, assim, de alguma forma, manter um esforço na aprendizagem. Não podemos deixar de destacar, também, o fato de que o discurso da Universidade pode ser particularmente eficiente frente às mais variadas tentativas de burla, muito comuns nas escolas. Enfrentar esquemas de burla criados pelos alunos sempre é uma tarefa difícil, mas pode ser que o discurso da Universidade funcione nessas situações na medida em que irá confrontar o aluno com o ideal do professor, um confronto salutar que pode mudar a relação do aluno com o conhecimento científico.

É até bastante comum os professores de ciências adotarem metodologias de ensino mais modernas em que buscam criar condições para que os alunos explicitem seus modelos explicativos, como é o caso da resolução de problemas ou de conflitos cognitivos. A perspectiva é que desse modo ele poderá ter elementos para melhor planejar seu ensino e contribuir para que os alunos aprendam o conhecimento científico. Porém, essa metodologia requer, além de um trabalho paciente e sistemático, muito tempo para que os alunos se sintam envolvidos com as situações propostas e, de alguma forma, assumam a resolução dessas situações como um problema seu. Acontece, então, que o professor, muitas vezes, percebendo a dificuldade e a demora dos alunos em adotarem os modelos da ciência formal, passa a tentar ensinar-lhes por meio de longas explicações a maneira correta de analisar aquelas situações. Nesse momento, aquilo que o aluno sabe deixa de ter qualquer valor; ao contrário, na medida em que há uma divinização do conhecimento científico é a ele que o professor deve ser fiel, mesmo que isso contrarie o que o aluno acreditava. Se o aluno se submete a esse discurso, ele se sentirá culpado, até por não se achar à altura da demanda do professor, podendo, então, ter uma conduta meramente burocrática em termos de aprendizagem, o que muito provavelmente aumentará ainda mais sua culpa.

Sem dúvida, quando qualquer conhecimento ocupa o lugar de agente na estrutura discursiva, é provocada uma divisão do sujeito. Os efeitos desse discurso, nas situações em que é o saber associado ao conhecimento didático-pedagógico do professor que ocupa essa posição, parecem-nos mais relevantes nos contextos de formação de professores, sobretudo quando se trata de formação continuada. É aí que o conhecimento didático-pedagógico é muito valorizado, tanto por aquele

que ensina, como por aqueles que buscam aprender novas formas de condução de suas aulas. Colocar o saber associado a esse conhecimento como agente do discurso na formação de professores, implica, de modo semelhante ao que foi discutido anteriormente, negar o fato de que os sujeitos possuem um conhecimento — que também tem valor — sobre o exercício do magistério; mais que isso é se referir a um conhecimento didático-pedagógico divinizado que decididamente deve ser adotado pelos professores, pois só ele dá conta da aprendizagem, quaisquer que sejam as circunstâncias.

Esse tipo de discurso é comum em programas de formação, sobretudo naqueles em que se trabalha com os professores de forma muito diretiva, isto é, deixando o recado de que, não importa o que aconteça, aquele é o método com o qual todos devem trabalhar, professores e alunos. Uma situação bastante ilustrativa desse discurso parece ter ocorrido no processo de implementação de um programa de formação de professores das séries iniciais (CENPEC, 2004). A instituição encarregada desse programa — uma Organização Não Governamental — tinha a perspectiva de intervir na orientação curricular das escolas pertencentes a uma rede municipal de ensino, buscando oferecer aos professores uma oportunidade para refletirem sobre suas práticas e, ao mesmo tempo, construir um coletivo de profissionais com autonomia para atuarem na gestão, tanto da sala de aula, como da escola ou, ainda, da própria rede de ensino.

A disciplina de Língua Portuguesa foi escolhida para concretizar os pressupostos da proposta curricular na sala de aula, pois se considerou que ler e escrever são habilidades básicas para a aprendizagem de todas as disciplinas escolares, bem como para exercer plenamente a condição de cidadão. Do ponto de vista didático-pedagógico a nova orientação curricular, concebida pela própria ONG, era integralmente apoiada nos princípios que fundamentam o método de projetos, de forma que todas as atividades e estratégias propostas para o trabalho com os alunos foram criadas procurando respeitar esse método. Complementava esses princípios uma concepção de língua e de ensino e aprendizagem da língua baseada no conceito de letramento, na função social da Língua, bem como nos trabalhos de Vygotsky e Bakhtin. Mesmo com essas poucas informações é possível perceber que se tratava de uma proposta bastante moderna.

Ao final de quase um semestre de trabalho da equipe de formadores, a adesão aos novos conhecimentos didáticos-pedagógicos deixava muito a desejar, pois boa parte dos professores não os utilizava em suas salas de aula. Houve, inclusive, da parte de alguns professores, manifestações contrárias à proposta. Na época, esse resultado, considerado muito insatisfatório, foi interpretado como resistência dos professores a mudanças, ou mesmo como um certo descompromisso com relação à aprendizagem do aluno, já que se tinha certeza de que com aquela proposta a aprendizagem seria certa. Porém, essa experiência poderia estar indicando uma

predominância do discurso da universidade por parte da equipe de formadores, o que acarretou não só o sentimento de exclusão por parte de muitos professores, como também uma adesão meramente burocrática à proposta. Ao mesmo tempo, talvez estivesse impedindo que muitos professores pudessem aproveitar efetivamente as contribuições da nova proposta curricular. Um programa de formação que exige do professor obediência do ponto de vista didático-pedagógico parece não abrir espaço para que ele reflita sobre sua prática, nem lhe permitir escolher e desenvolver saberes que a seu ver seriam pertinentes e favoráveis à formação do aluno. Com base nas discussões anteriores e nos eventos que marcaram essa experiência e muitas outras semelhantes de que se têm notícias, é possível prever que o problema não reside tanto na diretividade da proposta, mas sim na predominância de um discurso implícito que busca estabelecer um vínculo de obediência com os professores no que se refere à maneira pela qual deverão gerir sua sala de aula.

O professor que se submete ao discurso da universidade poderá conduzir suas aulas de uma forma autoritária, ignorando as eventuais dificuldades dos alunos em aprender com ela. Afinal, esse professor poderá encontrar muitos argumentos racionais e razoáveis para explicar por que os alunos não aprendem — inclusive o fato de que eles é que são culpados por suas dificuldades ou que a escola não dá condições para que ele possa desenvolver o ensino —, salvando desse modo, o método do qual presta conta. Esse tipo de discurso, levado para a sala de aula comum, poderá, também, criar condições para que os alunos se sintam divididos e culpados por não aprenderem com o método salvador.

É importante ressaltar que os efeitos não muito favoráveis associados tanto ao discurso do mestre como ao da universidade devem ser entendidos como resultado do domínio prolongado destes discursos sobre a cena escolar. Quando estabelecidos de maneira eventual ou respondendo a uma situação específica, eles podem, por meio de diferentes efeitos, contribuir para que o aprendiz se mobilize para aprender. No discurso do mestre o sujeito pode ser capturado pelo saber ao trabalhar para o mestre e ser, conseqüentemente, arrancado de um circuito que excluía o conhecimento científico ou menosprezava o saber pedagógico. Por sua vez, no da universidade, é a produção de uma divisão no sujeito que pode ter a função de acordar o sujeito de suas ilusões de saber, confrontando-o com a realidade de sua ignorância em relação ao saber pretendido. Quase sempre as notas vermelhas, dadas por um professor que quer sinalizar a distância entre o esforço do aprendiz e o necessário para ele se apropriar do conhecimento, têm como efeito a produção de culpa. Às vezes o desânimo é o irmão dessa culpa, porém às vezes a conseqüência é um choque que acorda o aprendiz e o leva a redobrar os esforços para a aprendizagem desses conhecimentos.

Diferente dos discursos do mestre e da universidade, em que o saber em jogo — seja o do conhecimento científico, seja o do conhecimento didático-pedagógico —

não aparece como algo que o discurso pretende produzir diretamente, *o discurso da Histórica* tem uma estrutura na qual o agente demanda ao outro a produção de algo, ou seja, quem ocupa o lugar do produto é o saber. Nessa configuração discursiva o professor dirige-se ao outro como aquele que reconhece que não é pleno, isto é, que reconhece sua falta, a qual é justamente o que o caracteriza na posição de agente.

Se o que está em jogo é o ensino do conhecimento científico e o professor opera a partir desse discurso, ele irá colocar em questão o aluno, para que ele produza algo para além de seus conhecimentos prévios, o que até então lhe bastava. Em outras palavras, se o aluno aceitar o vínculo que o professor lhe propõe, ele poderá produzir, não necessariamente um conhecimento científico, mas ao menos um saber relacionado ao conhecimento científico. Ou seja, o professor com esse discurso ensina a partir de suas próprias questões, procurando interrogar o aluno sobre um saber que o satisfaz, para que ele produza, a partir do ensino, um saber que é dele, mas que tem como referência o conhecimento científico. Nesse caso, o vínculo que o professor procura estabelecer com o aluno se constitui por meio da possibilidade de o sujeito sentir prazer em perceber a incompletude do seu conhecimento e, ao mesmo tempo, ir além do conhecimento com o qual está satisfeito.

Esse discurso também se traduz no esforço do professor em criar condições objetivas para que o aluno consiga se expor, explicitando seus modelos explicativos e, ao mesmo tempo, percebendo que suas afirmações já não são feitas com tanta segurança, sentindo-se, assim, desafiado a ir além desses seus modelos. As estratégias e recursos didáticos, tais como realizar experimentos simples, discutir em pequenos grupos, resolver problemas abertos, etc., parecem servir ao professor de ciências para que os alunos percebam anomalias e conflitos em sua maneira de interpretar os fenômenos.

Uma experiência de ensino que revelou uma prática atravessada, em alguns momentos, por esse tipo de discurso aconteceu numa disciplina regular de pós-graduação de Mecânica Clássica (SANTANA, 2003). A estratégia didática do professor consistia em pedir aos alunos que resolvessem uma lista de exercícios, sem explicação prévia, apenas consultando os manuais, para que, na aula seguinte, fossem até a lousa para explicar como haviam resolvido os problemas. Subjacente a essa estratégia, o professor partia do pressuposto de que, numa situação de ensino, *quem sabe pergunta e quem não sabe explica*, de modo que os alunos que se candidatavam a ir à lousa sabiam que iriam responder às questões elaboradas, tanto pelo professor, como pelos colegas, pois estes só poderiam ajudar o candidato à lousa desse modo. Os alunos sentiam-se angustiados, pois por um lado percebiam que estavam expondo suas fragilidades no conhecimento, porém, por outro percebiam que tinham oportunidade de aprofundá-lo efetivamente. Embora essa

angústia tenha permanecido praticamente durante toda disciplina, por iniciativa própria alguns alunos começaram a se reunir, fora da sala de aula, para preparar a ida à lousa e, desse modo, aproveitar as questões propostas pelo professor e colegas de uma forma frutífera. Esse evento pode ser explicado admitindo que esses alunos se submeteram ao discurso do professor que, na nossa interpretação, parecia interrogar o saber, de modo análogo ao que acontece no discurso da histórica.

Dessa experiência relatada, é possível inferir que o discurso do professor com relação ao saber didático-pedagógico também pode ser olhado pelo discurso da histórica, pelo menos para esse grupo de alunos, como indica o depoimento de um deles no final da disciplina: “Nos cursos anteriores a solução de um exercício era sempre o ponto final do trabalho, sem abertura de questionamentos ulteriores; você decora uma fórmula, resolve problemas parecidos nas listas dadas por professores e pronto, vai fazer a prova”. Além disso, esse mesmo aluno reconhece que o professor criou uma situação em que era muito estimulante aprender – “*ele aperta, mas a gente aprende*”. Relatou também que estava participando de uma disciplina da Pós-Graduação em Física e que com seu conhecimento em Mecânica conseguia melhores resultados do que a maioria dos colegas que, ao contrário dele, eram bacharéis.

O discurso da histórica que tem no lugar do produto o saber sobre os conhecimentos didático-pedagógicos parece ter papel relevante na formação continuada de professores, pois é nesse contexto que caberia interrogar as certezas e seguranças que o professor construiu ao longo de sua prática. Frente a uma proposta metodológica inovadora, é muito comum, nos cursos de formação, o professor afirmar que sua prática já segue os mesmos princípios dessa nova proposta. Quando isso acontece, é muito difícil, para o docente responsável pela formação, problematizar a gestão da sala de aula desse professor, pois ele afirma com toda certeza que já sabe tudo o que irá acontecer quando da implementação daquele método.

Se o formador conseguir estabelecer um discurso da histórica, ele irá interrogar os professores inclusive a partir das próprias questões destes, sustentado pela certeza de sua própria falta, ou seja, de que seu saber sobre o conhecimento didático-pedagógico não é pleno. Se o professor estabelecer um vínculo com esse formador ele poderá refletir sobre as fragilidades na condução de sua prática pedagógica, produzindo um novo saber sobre ela. Parece-nos, ainda, que fazer o discurso da histórica, no sentido de criar condições para que o professor produza esse saber não é nada trivial, pois as pesquisas na área de formação vêm demonstrando de forma contundente que, mesmo tentando instaurar o discurso da histórica na perspectiva do conhecimento didático-pedagógico, os professores resistem a se submeter a esse discurso, não permitindo ser questionados em sua segurança. Em síntese, quando se estabelece um discurso da histórica há um professor incomoda-

do com a situação de ensino, que questiona o aprendiz por sua pretensa plenitude e/ou suficiência e o instiga a produzir um saber melhor. Para que o aprendiz possa colocar-se e manter-se dessa forma, ele precisa, assim como o professor, ser sustentado por uma satisfação inconsciente em relação à busca.

Comparando o discurso da universidade com o da histórica podemos perceber mais claramente como os efeitos das propostas docentes dependem também da relação que os alunos estabelecem com elas. Por exemplo, no caso do professor de Mecânica sua estratégia fundamental era propor desafios e conflitos cognitivos para os alunos, com a clara intenção de que eles avançassem na produção de um conhecimento próprio. Como relatado, vários alunos aceitaram este desafio, porém alguns outros ficaram bloqueados pela perspectiva de revelarem suas falhas e lacunas, transformando em discurso da universidade a proposta do professor em relação a eles.

Finalmente, a discussão sobre o *discurso do Analista* foi deixada em último lugar, sobretudo pelo fato de se constituir num discurso que parece ter lugar em poucas ocasiões nas situações de ensino, até porque ele pressupõe que o professor trabalhe efetivamente no sentido de criar condições para que o sujeito caminhe em busca de sua autonomia, justamente aquilo que se espera no transcórre do processo analítico. Submeter-se a esse discurso não nos parece algo trivial nem no processo analítico, pois ele exigirá que o sujeito se interrogue a partir de sua própria falta, ou seja, de seu desejo, precisamente nos pontos onde a divisão entre consciente e o inconsciente aparece: nos lapsos, atos falhos, sonhos, entre outros (FINK, 1998, p.166). Nessa configuração discursiva o saber ocupa o lugar da verdade, isto é, o agente é, agora, sustentado por um tipo de saber sobre si mesmo.

No caso do ensino de ciências, nos momentos em que o professor operar de acordo com esse discurso, precisará abandonar a idéia de controle da aprendizagem no sentido de que ele é quem determina, do ponto de vista do conhecimento científico ou mesmo didático-pedagógico, o caminho a ser seguido pelo aluno. A situação mais simples na qual pode ser encontrado este tipo de discurso é quando o aprendiz já amadureceu em seu processo de aprendizagem e toma a iniciativa de propor ao formador novas situações que este não domina completamente. Neste caso o formador poderá atuar somente como assessor: dando sugestões, mas deixando a decisão para o aprendiz. Típica é a situação de um orientador frente às iniciativas de um orientando que apresenta uma nova idéia: a contribuição do docente poderá ser significativa no sentido de auxiliar a decisão do outro, sobretudo se conduzida a partir do saber que ele mesmo tem sobre sua própria experiência.

Entretanto, parece-nos que este tipo de discurso não se limita às raras situações de evidente autonomia dos aprendizes, mas inclui também todos os esforços que têm como efeito principal diminuir a dependência do aluno, ou seja, nos quais o tratamento do conhecimento está subordinado a essa finalidade. Esse discurso

parece ter acontecido numa das etapas de uma investigação em que a pesquisadora pretendia, por meio de entrevistas, estudar o processo de mudança conceitual de alunos frente a situações que envolviam colisões e que exigiam as leis de Newton para serem plenamente compreendidas (ORQUIZA, 1994). A pesquisadora, por meio de uma estratégia construtivista que tinha elaborado e na qual confiava muito, pedia para o aluno fazer previsões, realizar experimentos simples e comentar o resultado. Na primeira entrevista, um dos estudantes pesquisados tentou responder às questões da pesquisadora sem pensar muito. Durante todo o tempo ela insistiu em propor novos experimentos, procurando contribuir para que ele reconhecesse suas dificuldades e começasse a se envolver mais, porém isso cada vez mais parecia uma utopia, pois na maior parte do tempo o estudante insistia em fazer previsões com seus próprios modelos ou, então, aceitar burocraticamente as explicações da pesquisadora.

Já na segunda entrevista, porém, o estudante chegou dizendo que tinha pensado muito sobre a discussão da entrevista anterior e queria entender por que “*nos choques múltiplos saía o mesmo número de bolinhas das incidentes*”. Ou seja, o aluno estava se colocando como incompleto e demandava o auxílio da pesquisadora para avançar nessa busca. A questão surpreendeu a pesquisadora, que não tinha uma explicação pronta, mas aceitou o desafio de pensar junto com ele. O resultado foi um diálogo interessantíssimo, no qual foi encontrado um modelo de análise baseado nos choques individuais de cada bola com a sucessiva, que dava conta do movimento final de todas as bolas. Este mesmo modelo foi utilizado também para choques múltiplos com alguma bola diferente. O elemento decisivo para o surgimento de um evento tão promissor no sentido da aprendizagem do conhecimento científico parece ter sido o fato de a pesquisadora ter modificado a relação com o aluno. A pesquisadora parece, então, ter adotado pelo menos em parte, tanto no que se refere ao conteúdo conceitual, quanto à metodologia de ensino, o discurso do analista, pois abriu suas próprias idéias e a condução metodológica da entrevista para a busca, sustentando o esforço do aluno, que se colocou numa posição mais criativa e autônoma na procura de um conhecimento que pudesse lhe fazer sentido. Devemos salientar que a pesquisadora mudou seu objetivo: abandonou a pretensão de submeter o estudante aos princípios newtonianos e aderiu ao desejo do estudante de encontrar, junto com ele, um modelo para entender os choques múltiplos. Daí o encontro, a colaboração e, sobretudo, a satisfação de ambos. Interpretamos esse discurso como possivelmente do analista, pois a pesquisadora abriu mão do conhecimento didático pedagógico que inicialmente havia imposto na dinâmica da condução das entrevistas. O fato de ela ter flexibilizado aquilo que havia previsto em termos de metodologia permitiu que o estudante se envolvesse na busca de resposta aos seus próprios questionamentos, fazendo deles um problema seu. Isso sugere que, mesmo o discurso do analista, que parece total-

mente distante do controle apontado pelas metas e objetivos pedagógicos, pode tornar-se relevante na prática escolar, revelando um novo conhecimento pedagógico subjacente que pode ser muito promissor.

Algumas conclusões

Sob determinada perspectiva, a dinâmica de sala de aula revela-se como uma mistura de processo de aprendizagem e de adaptação e controle social. A qualidade dos eventos educacionais dependeria, então, de qual dos dois efeitos é prevalente. Se assim for, podemos nos questionar sobre a relevância dos discursos do professor, como um esquema de referência que favorece a compreensão desta complexidade e, ainda, em que medida auxilia para enfrentá-la.

A primeira consideração refere-se às características das dinâmicas dos discursos que parecem comportar a ambigüidade da situação escolar, tendo em vista, sobretudo, o fato de que procuram explicitar diferentes tipos de vínculos que se podem estabelecer entre os sujeitos. Assim, por meio dos discursos é possível perceber que não basta definir uma atividade de ensino para que o tipo de discurso que será promovido fique automaticamente especificado. As diversas situações que nos serviram de apoio para argumentar a favor das analogias que procuramos explorar ao longo deste trabalho indicam fortemente que é necessário especificar para onde caminha o processo. Uma atividade de avaliação, por exemplo, seja do aluno na posição de quem fala, seja na de quem escreve, pode estar submetida a um discurso da histórica ou da universidade, podendo, assim, resultar em efeitos completamente diferentes se a verdade que sustenta o professor, e que revela seu gozo, é a de empreender uma busca na direção de saber as limitações do conhecimento do aluno ou de selecionar quem sabe o conhecimento em jogo, isto é, se o que movimenta o processo é o problema não resolvido ou o controle do aluno (com a prova). No primeiro caso, o processo é marcado pelo momento de abandono do controle do professor sobre o aluno e a introdução de um terceiro elemento na relação, o problema não resolvido. Pelo contrário, no caso do discurso da universidade, o efeito da prova é o próprio controle, pois ele define o conteúdo que será cobrado. Nesse momento o professor torna-se o juiz arbitrário do processo de seleção.

Uma segunda consideração nos leva ainda mais longe no levantamento da ambigüidade constitutiva da atividade docente. Dizer que o processo teve seu início com o professor fazendo o discurso do mestre não especifica para onde está sendo conduzido, nem quanto tempo este discurso permanecerá dominando. O processo de aprendizagem, necessariamente, deverá envolver a alternância dos discursos. Na hipótese de um predomínio da aprendizagem sobre a adaptação/controlado social, essa alternância poderá ser conduzida pela progressiva revelação da verdade do agente ou pelo efeito provocado no aluno. No primeiro caso, a seqüência dos

discursos implicará o agente colocar-se explicitamente do ponto de vista da verdade recalcada no discurso anterior: assim o discurso do mestre que recalca a divisão do professor será temperado pelo discurso da histórica que assume essa divisão. Em seguida, se o processo for efetivamente bem sucedido, os discursos do Analista e da Universidade poderão complementá-lo, revelando a satisfação pela busca empreendida pelo professor e, finalmente, seu compromisso e dedicação com o saber estabelecido. Essa perspectiva favorece uma aprendizagem orientada pela efetiva transmissão do estilo do professor (KUPFER, 2000). Ao contrário, se o processo de ensino for conduzido pelo efeito provocado no aluno, o discurso sucessivo ao do mestre será um questionamento da captura provocada por este último discurso, visando a produção de uma divisão, sucessivamente tratada com uma “injeção” de autonomia a partir do discurso do analista, que torne o aluno capaz de enfrentar com sucesso o discurso da histórica. Essa perspectiva, pelo menos do ponto de vista teórico, favorece uma aprendizagem orientada pelo controle moderado do professor sobre a sala de aula.

Na situação real, nunca o processo é tão fluente na manutenção de uma das perspectivas. A ação adaptadora dos discursos do mestre e da universidade alterna-se com o trabalho de aprendizagem mais específico dos discursos da histórica e do analista, às vezes numa perspectiva de transmissão, às vezes de controle moderado. A vantagem da utilização dos discursos do professor como instrumento analítico é a possibilidade de focalizar os efeitos nos aprendizes, assim como as verdades recalçadas do professor, a partir de suas falas. Sem dúvida, isso constitui um modo de entender rapidamente o processo em jogo e tentar uma orientação.

Uma terceira observação nos obriga a reconhecer que certamente não temos garantias de que as tentativas do professor de entender seus discursos e orientá-los numa determinada perspectiva resultem no discurso que ele gostaria de introduzir, não somente por causa de não poder controlar como o aprendiz receberá o convite, mas também por não ter condições de controlar seu próprio convite, que se realiza predominantemente de forma implícita. Entretanto, achamos que conseguir entender o processo permite ao professor dispor-se para que, de alguma forma, pelo menos seu desejo tenha um papel significativo e seja por ele próprio valorizado. A característica do instrumento analítico de questionar os elementos implícitos do processo de ensinar parece favorecer o abandono das tentativas de justificar sistematicamente as escolhas realizadas, abrindo a possibilidade de adotar uma busca conduzida por uma quase livre associação, com probabilidades significativas de resultar, pelo menos num prazo não muito longo, numa efetiva mudança de satisfação, isto é, de economia do gozo e, conseqüentemente, da disposição subjetiva em relação ao ensinar.

Referências bibliográficas

- ARRUDA, S. M. 2001. Entre a inércia e a busca: reflexões sobre a formação em serviço de professores de física do ensino médio. *Tese de doutorado*. FEUSP.
- ARRUDA, S. M. e VILLANI, A. 2001. Formação em serviço de professores de Ciências no Brasil: contribuições da Psicanálise. *Atas (CD) do III Encontro de Pesquisa em Ensino de Ciências, 2001*. Águas de Lindóia, São Paulo.
- BAROLLI, E. 1998. Reflexões sobre o trabalho dos estudantes no laboratório didático. *Tese de doutorado*. FEUSP.
- BARROS, M.A. 2002. Análise de uma experiência didática com grupos de aprendizagem em Física. *Tese de Doutorado*. FEUSP.
- CENPEC. 2004. Projeto Estudar pra Valer! Leitura e produção de texto nas séries iniciais do ensino fundamental. São Paulo. (no prelo)
- DE LAJONQUIÈRE, L. 1995. Piaget e Freud: Uma aproximação possível? *Anais da I Jornada de Psicologia da Educação*, Pelotas pp. 1-42.
- FERNANDEZ, A. 1990. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Artes Médicas, Porto Alegre.
- FERREIRA, M. P.P. 1997. Análise e Interpretação de um curso de segundo grau sobre as Leis de Newton. *Dissertação de Mestrado*, IFUSP-FEUSP.
- FINK, B. 1998. *O Sujeito Lacaniano – entre a linguagem e o gozo*. Zahar Ed. Rio de Janeiro.
- FRANZONI, M. 2004. Os pontos de ressonância entre os convites docentes e a construção de saberes na formação inicial de professores *Tese de Doutorado*. FEUSP.
- KUPFER, M. C. 1990. Desejo de saber. *Tese de doutorado*. Instituto de Psicologia, USP. São Paulo.
- KUPFER, M. C. 2000. Educação para o Futuro. Psicanálise e Educação. *Escuta*, São Paulo.
- ORQUIZA, L.C. 1994. Representações mentais e conflitos cognitivos: o caso das colisões em Mecânica. *Tese de Doutorado*. FEUSP.
- QUINET, A. 2005. A ciência psiquiátrica nos discursos da contemporaneidade. [citado em 20 ago 2005]. Disponível em: http://lacanian.memory.online.fr/aquinet_ciencia.htm.
- SALES, L. S. 2005. Language in the Rome discourse: program to read psychoanalysis. *Psic.: teor. e pesq.* [online]. jan./abr. vol.20, no.1 [citado em 29 may 2005], p.49-58. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>.
- SANTANA, D.A. 2003. Os Discursos e suas possíveis implicações pedagógicas. *Dissertação de Mestrado* IFUSP-IQUSP-FEUSP.
- TARDIF, M. 2000. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas

conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação (ANPED)*. Nº 13, jan/fev/mar/abr.

VALADARES, J.M. 2002. As formas e a construção da subjetividade em um grupo de professores: análise de uma prática e seus discursos. *Dissertação de Mestrado*. IFUSP-FEUSP

VILLANI, A. & BAROLLI, E. 2000. Interpretando a Aprendizagem nas Salas de Aula de Ciências. *ATAS XXIII ANPED, CD-ROM GT-04*. 13 pp.

VILLANI, A. & CABRAL, T.C. B. 1997. Mudança Conceitual, Subjetividade e Psicanálise *Investigações em Ensino de Ciência*, 2(1) pp. 43-61. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/revista.htm>

VILLANI, A. 1999. O professor de ciências é como um analista? – *Ensaio – Pesquisa em Ensino de Ciências* 1(1) , pp.5-31.

Recebido em 13 de outubro de 2005 e aprovado em 03 de novembro de 2005.