

## **ESTRUTURA DISCIPLINAR, ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS E ESTILO DOCENTE: CATEGORIAS PARA INTERPRETAR A SALA DE AULA**

Alberto Villani (IFUSP)  
Denise de Freitas

Qual o segredo do sucesso de uma disciplina ? O que faz com que os alunos apreendam o que é esperado deles como resultado do ensino? Mais especificamente de que maneira um professor consegue promover a aprendizagem de seus alunos? O que é efetivamente transmitido e apreendido no processo? O que a instituição escolar consegue fazer diretamente e indiretamente?

Neste trabalho elegemos algumas categorias de natureza cognitiva e subjetiva para discutir intervenções didáticas utilizadas pelo professor para promover a aprendizagem em ciências. Esperamos assim contribuir para um aperfeiçoamento e um avanço do referencial teórico em Didática e auxiliar os próprios professores a aprimorarem suas competências na abordagem dos problemas de sala de aula. Iniciamos nossa exposição apresentando brevemente alguns contributos teóricos da conexão Psicanálise e Educação (Kupfer, 2000; Mrech, 1999) que dão sustentação à construção de nosso referencial específico; em seguida delineamos a especificidade das categorias *estrutura disciplinar, estratégia didática e estilo docente* para a análise do processo de ensino e aprendizagem. Exemplificamos sua utilidade interpretando experiências realizadas em disciplinas de *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado*, em uma instituição pública de ensino superior. Finalmente explicitamos algumas considerações mais gerais sobre as articulações entre o nosso e outros trabalhos da área.

### **PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO: ALGUMAS CATEGORIAS**

Para dar conta das singularidades que podem estar caracterizando possíveis situações comuns de aprendizagem, consideramos que é essencial fazer referência a *dois elementos hipotéticos inconscientes* postulados pela psicanálise (na vertente lacaniana): o **OUTRO** e o **Gozo** (Fink, 1998). O OUTRO refere-se à fonte dos significantes, ou seja, o tipo de discurso que captura inconscientemente os indivíduos e molda seus desejos e suas ações. Define implicitamente um lugar de referência que pode ser ocupado provisoriamente por figuras ou elementos relacionados com a escola ou o contexto sociocultural. O Gozo, por sua vez, refere-se ao investimento libidinal inconsciente que mobiliza as representações, provocando a ‘satisfação’ que amarra os aprendizes às situações que se repetem. Em particular, fazemos referência a esse

elemento todas as vezes que encontramos repetições que não tem uma explicação ao nível da consciência do aprendiz (ele não sabe porque isso acontece).

Além disso utilizamos da conexão Psicanálise e Educação as idéias de: **Desejo de saber** (Kupfer, 2000), e a distinção entre **Conhecimento e Saber** (Mrech, 1999). O Desejo de saber refere-se a maneira específica do indivíduo tentar preencher a falta inconsciente e ‘sublimar’ as pulsões mediante a procura, utilização e produção dos conhecimentos culturais. A distinção entre conhecimento e saber refere-se ao grau de envolvimento do aprendiz em suas apropriações. Conhecimento é constituído pelas representações transmitidas e aprendidas sem um envolvimento e uma elaboração subjetiva do aprendiz. O conhecimento pode gerar a ilusão imaginária de plenitude e domínio, quando seus limites são ignorados. Já o saber implica em um *investimento subjetivo* e, portanto, uma participação efetiva em um trabalho de elaboração simbólica. Aprender, em geral, envolve aumentar os conhecimentos, seus limites e modificar o saber neles envolvidos.

Em resumo, as ações dos aprendizes e a mudança de suas representações conscientes e inconscientes dependeria de sua tensão entre experimentar um Gozo sem limites, a mercê das várias pulsões, e vivenciar a dinâmica e os vínculos do Desejo de saber. Os rumos dessa luta dependeriam do OUTRO, pois, em geral, ser ‘falado’ pôr seu discurso, ser reconhecido e responder às suas demandas seria a maneira procurada pelo aprendizes de alcançar uma satisfação inconscientemente. Em nossa interpretação a aprendizagem dependeria substancialmente i) da presença de um Desejo de saber, no aprendiz, ii) de quem ocupa o lugar de OUTRO, ou seja, a que tipo de discurso o aprendiz está atrelado e, iii) da habilidade do professor em trabalhar as Representações **conscientes** dos aprendizes para que o discurso que captura o aprendiz seja modificado, o saber pessoal evocado e o desejo de saber instaurado.

A modificação do discurso que captura os aprendizes depende principalmente das maneiras como o sistema educacional estrutura o currículo, a instituição organiza a vida escolar cotidiana e o professor escolhe e articula as atividades. Tudo isso se resume implicitamente na *estrutura da disciplina*. A evocação do saberes dos aprendizes para que possam interagir com os conhecimentos institucionais de maneira a envolvê-los em sua elaboração pessoal depende fundamentalmente do espaço encontrado na situação de ensino. A existência desse espaço é resultado direto das *estratégias de ensino* adotadas pelo professor. A instauração do desejo de saber dos aprendizes está fortemente influenciado pelo *estilo da docência*, ou seja, pela maneira

como o professor se relaciona com seu saberes profissionais.

### **A ESTRUTURA DAS DISCIPLINAS**

A estrutura de uma disciplina é constituída pelo conjunto de atividades de ensino-aprendizagem, cuja realização visa levar implícita e explicitamente ao objetivo pretendido, ou seja, promover a captura dos aprendizes através do discurso do conhecimento científico (Arruda, 2001). Isso implica que durante as atividades didáticas o conhecimento científico seja efetivamente valorizado, os modos de argumentar aceitos pelos aprendizes sejam específicos da disciplina, os critérios considerados legítimos sejam compartilhados e, conseqüentemente, as conclusões mais importantes sejam aceitas pela grande maioria dos estudantes. Enfim, que a *linguagem falada e até pensada* pelos estudantes seja bastante próxima àquela utilizada pelo professor e pelos textos didáticos, de forma que os próprios valores implícitos na disciplina sejam aos poucos por eles absorvidos.

O sistema escolar, ao determinar a posição da disciplina na grade curricular e seu conteúdo mínimo, a instituição ao estabelecer uma forma de organização para executar a legislação educacional e normalizar formas de convívio e o professor ao fazer interpretações e opções, que privilegiam algumas atividades e tornam secundárias outras, criam um tipo específico de vínculo entre os aprendizes e a cultura escolar, aprisionando-os no esquema da escola. Isso constitui sem dúvida uma forma de alienação necessário para a aprendizagem, pois possibilita a apropriação de um novo instrumental (sem no entanto garanti-la). Burlar esses vínculos acontece freqüentemente em nosso meio escolar, mas longe de ser uma conquista subjetivante dos aprendizes, essa forma de escape constitui, na maioria das vezes, a perda de uma possibilidade de aprendizagem e o aprisionamento em outros tipos de discurso e, conseqüentemente, de gozo, como por exemplo o da procura das emoções crescentes ou da fuga sistemática do esforço.

No caso específico das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Ciências e Biologia, que utilizamos como objeto de análise, temos como determinação curricular sua apresentação ao final do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, juntamente com outras disciplinas de conteúdo pedagógico. Em decorrência os licenciandos as têm cursado após terem sido instruídos de maneira exclusiva na linguagem e nos valores da Biologia, em detrimento dos valores e saberes da Educação. Isso tem implicado, em geral, numa *desvalorização acadêmica* inicial da disciplina de Prática, por vigorar a idéia que as disciplinas pedagógicas estariam num nível inferior

ao das disciplinas específicas: estas transmitiriam um conhecimento científico mais seguro e mais importante para a formação profissional. E também numa *desvalorização profissional*, pois, via de regra, ser professor constituía uma escolha de recuo, uma saída caso outras escolhas falhassem. A organização institucional favorecia a permanência dessa situação de desvalorização ao pressionar os futuros professores para que as atividades referentes às outras disciplinas fossem privilegiadas.

Com o intuito de reverter esse quadro, a organização específica das atividades das disciplinas de Prática, por nós analisadas, foi estabelecida pela professora a partir da suposição de que a captura pelo conhecimento coerente com o ideário construtivista, seria moldada numa estrutura ‘a tapete’, ou seja, explorando todas as brechas possíveis, partindo de problemas concretos resolvidos pelas interações com a **classe como um todo**, com seu próprio **grupo de trabalho** e com a **professora individualmente**. Como consequência a disciplina foi organizada mediante uma seqüência que favorecesse a resolução de problemas de ensino e exigisse atividades envolvendo essas interações. Normalmente, havia um convite inicial para formar logo seu próprio grupo de trabalho com o qual realizar o Estágio Supervisionado e enfrentar as correspondentes questões de sala de aula. Em seguida era proposto um trabalho em paralelo: de um lado, a elaboração, junto com o próprio grupo, do planejamento didático de um mini-curso ou de uma regência, que constituiriam o Estágio Supervisionado; de outro lado, a classe inteira participava de uma seqüência de discussões teóricas e de dinâmicas de grupo, na perspectiva de elaboração de planos de aula construtivista. Em seguida o Estágio era realizado em duplas, com as aulas normalmente gravadas em vídeo. Em paralelo, cada grupo analisava e discutia junto com a professora trechos das fitas das aulas de cada um; nesse caso a perspectiva era a formação de um professor reflexivo (Zeichner, 1993; Schön, 1992). Eventuais problemas individuais eram tratados em conversas informais ao final da aula ou em encontros fora do horário comum. Finalmente, havia uma série de sessões conclusivas envolvendo entrevistas, sínteses e comentários com todos licenciandos.

Essa estrutura geral privilegiava a experiência do Estágio como central, sendo as atividades anteriores dedicadas à prepará-la e as posteriores a avaliá-la: a captura pelo discurso construtivista se daria fundamentalmente mediante a reflexão sobre a prática didática, segundo a perspectiva do professor reflexivo. Em nossa interpretação, isso permitia que determinadas questões geradas por significantes como reflexão, construção do conhecimento, aprendizagem significativa, interesse do aluno, questionamento, etc.,

característicos de um tipo de discurso pedagógico, circulassem com maior frequência e marcassem os licenciandos abrindo espaço para um tipo determinado de discurso escolar, ao qual eles deveriam se adaptar implicitamente e com o qual rapidamente aprenderiam a se confrontar. Os licenciandos, de fato, podiam recusar de se envolver nesse esquema prático, interpretando cada passo do ponto de vista de um ensino burocrático e evitando de se colocar as perguntas correspondentes. Alguns licenciandos escolheram esse caminho, entretanto a maioria encontrou sua possibilidade efetiva de aprendizagem ao aceitar a proposta da disciplina e entrar no universo problemático estabelecido.

### **AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS**

A captura dos aprendizes pelo discurso do conhecimento tem como resultado o privilégio da linguagem específica da disciplina em sala de aula. Entretanto isso por si só não garante que os alunos aprendam ‘*a nadar nessa correnteza*’, ou seja, que eles confrontem e moldem seus saberes em interação com o novo conhecimento. A existência de ressonância entre o saber do aprendiz e o novo conhecimento é necessária para que ele, ao ser capturado pela nova linguagem, não se sinta em cativeiro, nem totalmente estrangeiro. Este processo de familiarização permite que ele se implique nas atividades e se torne de alguma maneira responsável pelo êxito do processo. Para o professor auxiliar neste processo é necessário que durante as atividades didáticas e durante o estudo individual ou em grupo exista espaço para que o saber próprio dos aprendizes seja colocado em jogo: os erros não podem ser punidos, os alunos devem ser incentivados a falar, suas iniciativas devem ser sustentadas e suas dificuldades acompanhadas de perto. Promover esse clima é a função das *estratégias e das táticas didáticas*. Em nossa interpretação, uma estratégia didática é um conjunto de ações implicitamente planejadas e conduzidas pelo professor para que ao final delas uma boa parte dos alunos se comprometam a realizar uma tarefa ou um trabalho didático da melhor maneira possível. Analogamente uma tática didática é uma reação do professor frente a determinadas situações promovidas pelos alunos, visando sua exploração com a mesma perspectiva de envolvimento deles, ou seja, é aproveitar de determinados eventos não planejados para fortalecer o envolvimento dos alunos. Enquanto o efeito de uma intervenção tática bem sucedida resulta no enganchamento do aluno com àquela atividade específica, o resultado de uma estratégia promove o envolvimento dos aprendizes com um conjunto maior de atividades. Estratégias mais globais tentam conseguir o compromisso dos alunos com a disciplina como um todo. Enfim, o

envolvimento subjetivo dos aprendizes com as tarefas didáticas consiste no reconhecimento implícito de que existe uma afinidade entre suas produções e o novo conhecimento, mesmo que inicialmente não seja facilmente reconhecida. O ponto que queremos salientar é que a estratégia para alcançar suas metas deve introduzir tanto um momento de plenitude imaginária, na qual as situações são percebidas como atraentes, quanto um momento de reflexão sustentada, na qual os problemas são percebidos como enfrentáveis. Se este acoplamento não acontecer, as dificuldades tenderão a tornar-se paralisantes, pelo menos para a maioria dos alunos, ou a euforia tenderá a se esvaziar sem os correspondentes compromissos de ação. Entretanto, parece muito difícil prever, a-priori, se uma determinada estratégia ou uma intervenção eventual conseguirá os efeitos almejados com a maioria dos discentes, não somente porque as informações a respeito dos alunos, do professor e das condições contextuais são sempre insuficientes, mas também porque existem elementos objetivamente imprevisíveis, fundamentalmente ligados à presença do inconsciente nas relações humanas.

No caso das disciplinas de Prática de Ensino percebemos que a professora utilizava uma *estratégia geral* que era posta em prática mediante um conjunto de *estratégias menores*, referentes à classe como um todo e aos grupos de trabalho. Além disso em vários momentos foram exploradas diferentes táticas, sobretudo nos encontros individuais com os licenciandos. Nos parece que a estratégia fundamental consistia em uma articulação para enfrentar o problema inicial da relação dos licenciandos com a disciplina, de maneira a facilitar que eles se envolvessem positivamente no trabalho de planejamento e realização do Estágio em grupo. Essa estratégia parecia ter como objetivo atingir a maioria dos licenciandos ou, pelo menos, suas lideranças, sendo o processo implicitamente desenvolvido em etapas. Como primeira etapa a professora procurava surpreender os licenciandos com algumas atividades ou projetos diferentes daquilo que eles já tinham experimentado durante o ensino superior. Isso tornava provável o estabelecimento de uma *transferência pedagógica*, na qual muitos dos licenciandos, colocavam a professora no lugar de Outro, ou seja como referência capaz de satisfazer suas demandas. Em geral os licenciandos se envolviam nas primeiras atividades, como resposta ao convite da professora, garantindo o espaço para que a estrutura da disciplina pudesse operar implicitamente e dando início a um circuito de experiências satisfatórias, muitas vezes com modificações de seus conhecimentos pedagógicos e disciplinares. A etapa sucessiva se baseava na realimentação contínua das atividades dos grupos de trabalho com as da classe toda. Isso estimulava os licenciandos na tarefa de planejar e

ministrar suas aulas do Estágio: o resultado final era um início de mudança conceitual e atitudinal em relação à docência de uma boa parte deles. Em particular eles reconheciam que o esforço investido no trabalho tinha permitido uma experiência compensadora. Com isso a disciplina atingia seu *objetivo institucional*, ou seja, cumpria seu papel no interior do projeto institucional de formação de um professor. Entretanto, às vezes, era alcançado *um efeito profissionalizante*, que implicava em mudanças mais radicais em relação à profissão de professor e ao compromisso com a educação. Tornar-se professor era considerado uma perspectiva profissional desafiadora, uma fonte de satisfações pessoais intensas, mesmo tendo presente os limites impostos pela sociedade nessa escolha. Ou seja, a mudança se operava ao nível do desejo de saber dos futuros professores, pois os efeitos iam além da própria disciplina. Infelizmente nenhuma estratégia era tão poderosa que pudesse atingir diretamente o desejo de saber dos licenciandos e articulá-lo com seu modo de satisfação (gozo). Ou seja, conseguir o efeito profissionalizante estava além do comprometimento que pudesse ser explicitamente visado pelas intervenções da professora. Era um legado eventual de seu estilo docente, como será explicitado com mais detalhes nos próximos itens.

**As Intervenções na Classe.** Dois tipos de estratégias em relação à classe como um todo, foram bem sucedidas em vários casos, conseguindo introduzir e sustentar o envolvimento dos licenciandos : (a) um primeiro, que chamaremos “*do debate para o compromisso, via imaginário*” e (b) um segundo, que denominaremos “*do imaginário para o compromisso, via questionamentos*”. Essas estratégias eram utilizadas principalmente no início da disciplina ou durante as discussões teóricas.

Como exemplo da realização da estratégia (a) temos a conversa inicial da professora com os licenciandos sobre o programa e sobre o trabalho de cada um. Ela colocava o problema a ser resolvido - formular e realizar um planejamento didático em pequenos grupos - num clima quase formal, mas com algum detalhe intrigante como, por exemplo, insistindo em comentar as atividades discentes atuais de cada licenciando ou dispensando uma atenção pessoal ao chamar cada um pelo próprio nome. Esse detalhe tornava-se a ponte que permitia a passagem para a fase da surpresa, quase sempre ‘contagante’. Em geral era uma dinâmica de grupo, por exemplo, uma leitura dramatizada ou um jogo simbólico, que capturava o imaginário dos licenciandos, e abria a um questionamento sobre o futuro da disciplina. Finalmente, o último passo era canalizar as expectativas para o compromisso de planejar em grupo o Estágio. Esse último passo era eficaz quando conseguia deslocar os licenciandos da posição inicial de

espera .

Em alguns casos, a professora julgava mais apropriado o tipo de estratégia **(b)**, que iniciava com uma intervenção direta no imaginário dos licenciandos, eliminando ou, pelo menos, atenuando os momentos mais cansativos da rotina do contrato didático. Ou seja, quando, em sua opinião, a experiência de situações pouco estimuladoras poderia comprometer a própria continuidade do trabalho dos licenciandos. Um exemplo dessa nova estratégia ocorreu durante a introdução de uma experiência interdisciplinar junto com outra professora responsável por outra disciplina de Prática. A proposta, focalizada em torno de uma visita a uma fábrica de lápis, para promover a aprendizagem dos conceitos de física e biologia, iniciou com uma ‘tempestade mental’ para apresentar as vantagens de elaborar o planejamento de maneira interdisciplinar. Tal proposta pareceu frutífera e entusiasmante aos licenciandos tanto do ponto de vista das perspectivas que abria como futuros professores, quanto pela possibilidade de envolvimento de seus alunos do Estágio. Entretanto a discussão para viabilizar a proposta foi longa e, em vários momentos, a simplicidade da tarefa foi posta em dúvida. As professoras tiveram que sustentar o projeto, fornecendo sugestões e auxílios para superar as dificuldades e não deixaram que os licenciandos experimentassem a angústia de sentir-se sem saber como enfrentá-las. Como efeito desse encontro, a maioria dos licenciandos começou a se envolver no trabalho de grupo elaborando o planejamento de um minicurso junto com colegas da própria e da outra disciplina. Outras discussões gerais permitiram que pontos em comum fossem estudados e que dificuldades específicas fossem enfrentadas com as contribuições de muitos.

Um exemplo de tática que funcionou várias vezes durante as discussões teóricas foi o aproveitamento, por parte da professora, de alguma colocação particularmente contundente ou ressonante dos licenciandos. Nos parece que, de fato, quando isso acontecia, não era somente a idéia que capturava a atenção de uma boa parte da classe, mas especificamente o enunciar de algumas palavras. Elas atravessavam como um raio as conversas paralelas ou as escutas silenciosas e polarizavam a atenção da maioria da classe. Era um significante ao qual os colegas podiam atribuir significados ou representações pessoais, e cujo aparecimento era seguido de um silêncio improvisado de toda a classe. O clima geral se modificava e um novo caminho começava. A escuta da professora não deixava passar esse momento sem uma intervenção mais pessoal, mais avançada ou mais misteriosa, que tinha a função de manter o clima num patamar mais ‘autêntico’. Em geral a discussão continuava neste novo clima e o diálogo tornava-se

uma costura com vários pontos ressignificantes. Por exemplo, durante uma discussão teórica que se arrastava com intervenções pouco articuladas, de repente uma licencianda comentou que os alunos percebem quando o professor gosta da matéria e *deseja* efetivamente ensiná-la. O significante *desejo do professor* mudou o clima da discussão, que começou a fluir com vários licenciandos contando casos pessoais. A intervenção da professora reforçou a idéia de que a sala de aula poderia ser efetivamente trabalhada e algo de novo construído. Isso permitiu, inclusive, que naquela discussão alguns problemas referentes a situações durante o Estágio fossem enfrentados e discutidos com proveito.

**As Intervenções nos Pequenos Grupos.** Um dos trabalhos mais importantes da professora era reunir os pequenos grupos para analisar os planejamentos ou os trechos das gravações em vídeo das aulas ministradas durante o estágio e discutir possibilidades de melhoria. A estratégia preferida pode ser sintetizada como *‘do imaginário para o compromisso passando pela discussão e pela busca’*. A professora costumava convidar para reflexão colocando, a princípio, o enfoque da análise em observações e questionamentos, que visavam desmontar a resistência e auto defesa dos licenciandos. Inicialmente eles apontavam para respostas *imaginárias* que não os implicavam: falta de material didático adequado, más condições de ensino ou incapacidade dos alunos. Essa resistência parecia maior nos futuros professores que já estavam ministrando aulas. Entretanto, a professora insistia para que cada um colocasse suas críticas e desse sugestões para melhorar o desempenho de todos. Esperava que emergisse uma certa angústia, sem no entanto atingir uma desestruturação total. Era o início de abertura para uma busca coletiva genuína, que deveria desembocar em reflexões e propostas do próprio grupo. No caso da sensação de impotência paralisar o grupo, a professora intervinha com sugestões acalmantes até que o clima voltasse a permitir uma busca. O alvo da estratégia era sempre um compromisso dos licenciandos com suas tarefas e alguma perspectiva concreta em relação ao futuro. No final a professora, quase sempre concluía com sugestões que tornavam as propostas dos licenciandos mais refinadas ou mais ousadas, mas os deixava à vontade para realizá-las. A função dessas sugestões era mais preparar o campo para futuras mudanças do que intervir na prática atual dos licenciandos.

O problema fundamental da estratégia da professora era que o envolvimento de cada grupo era variável e, conseqüentemente, o modo de conduzir esse procedimento por parte dela implicava detalhes que davam um toque diferente à estratégia. Parece que ela,

grosso modo, trabalhava os problemas dos grupos a partir do levantamento das perspectivas por eles apontadas e do correspondente envolvimento nas tarefas.

Apesar de as sugestões que a professora costumava fornecer aos grupos sempre conterem algo de objetivamente novo e surpreendente, isso não era salientado explicitamente, diferentemente das situações que envolviam a classe como um todo. Para atingir o modo de **satisfação** dos licenciandos, deslocando de maneira estável uma parte do **gozo** deles: das queixas sem compromisso para uma procura coletiva e cooperativa. O trabalho em grupos precisava promover uma nova experiência: a de conseguir pensar e produzir, pelo menos uma vez, soluções para o problema enfrentado. Parece que, de fato, isso acontecia com aqueles licenciandos que aceitavam efetivamente pensar junto com a professora e produzir novas propostas. Apesar dessa condição não ser suficiente para promover um compromisso dos licenciandos para continuar investindo suas energias e esforços no trabalho de reelaboração de seus planejamentos didáticos, sem dúvida constituía um início promissor. Provavelmente essa colaboração inicial da professora com os grupos constituía o início de elaboração de um novo saber sobre ser professor. A continuidade desse trabalho, em geral, dependia do estabelecimento de uma ressonância no interior do próprio grupo, para torná-lo um efetivo grupo operativo (Bleger, 1991).

Nos casos nos quais os grupos conseguiam alcançar um 'efeito profissionalizante', houve algo, além das intervenções docentes e do contexto escolar, que moldou fortemente seu desempenho: a adoção de um mote comum. De alguma forma, ele constituía o guia do grupo e expressava seu desejo (às vezes implícito) ao longo da experiência de mudança. Claramente a professora não podia fornecer diretamente um mote para os grupos, pois elaborar um mote aponta para algo a mais do que aceitar colaborar com a professora, sendo por ela guiados. O grupo deve mudar seu saber e moldá-lo ao redor de um traço comum. O máximo que ela podia fazer, e de fato fazia, era mostrar implicitamente que ela tinha um estilo de docência, ou seja uma maneira peculiar de enfrentar os problemas da docência e superar as dificuldades.

**As Intervenções Individuais.** As relações individuais entre a professora e os licenciandos eram caracterizadas pela aceitação inicial, por parte da professora, de seus estados efetivos, mostrando que era sempre possível melhorar apesar de os desafios que se apresentavam. Os pontos deixados em aberto após as discussões geravam possibilidades para os futuros professores retomarem suas falas e refletirem mais profundamente. De fato, durante as conversas individuais parecia não existir um modelo

a ser alcançado; o único compromisso que era implicitamente exigido pela professora era ir além do estado atual tanto quanto fosse possível. Esses problemas dependiam dos tipos de compromissos que os licenciandos tinham com o de se tornar professor', mas o foco da atividade da professora era sempre o problema particular emerso naquele momento. Isso permitia que os problemas trabalhados em geral fossem efetivos e exigissem que a professora os enfrentasse sem ter a solução *a priori*. Os licenciandos eram implicitamente considerados como parceiros nessa procura, tendo para tal fim plena liberdade de expressar seus pontos de vista e seus comentários. Dessa forma, alguns licenciandos que tinham dificuldades para assumir compromissos de longa duração ou de alcance, conseguiram dar conta de compromissos limitados que podiam ser renovados sucessivamente. Assim, às vezes, as fracas marcas do desejo de saber podiam se tornar mais profundas e sustentar outros tipos de envolvimento dos licenciandos.

Um caso interessante é a trajetória de AL. Ela era uma licencianda que começou a disciplina numa situação pessoal bastante fragilizada por causa da perda do emprego e de problemas familiares. A professora percebeu sua necessidade de apoio e investiu uma parte de seu tempo com ela, sobretudo apontando para as possibilidades que a experiência da disciplina proporcionaria. AL ficou disponível para a surpresa. A professora aproveitou de várias ocasiões para colocar AL em situações de desafio. Por exemplo pediu para comandar uma das dinâmicas de grupo que deveria envolver todos os licenciandos da classe. AL realizou esta tarefa com grande empenho e sucesso, relatando mais tarde ter sentido uma emoção muito forte. A convite da professora, comandou algumas outras vezes essa mesma dinâmica em escolas da rede pública com alunos não conhecidos. Também aceitou o desafio de planejar um mini-curso sobre o lixo para a empresa na qual trabalhava um de seus alunos do estágio e junto dessa sua decisão, promoveu o envolvimento das demais licenciandas do seu grupo para esta tarefa. AL atribuiu o seu aprendizado ao "sucesso" das estratégias utilizadas em sala de aula e à relação pessoal com a professora, da qual despediu-se escrevendo: "*Professora.. espero que eu tenha correspondido às suas expectativas. Obrigado por tudo*". O compromisso da licencianda parece evidente, assim como sua identificação com a professora. Entretanto sua história aponta também para algo a mais: o início de uma 'autonomia' a partir das iniciativas que envolveram sua criatividade nas várias tarefas e desafios que conseguiu enfrentar. Ou seja, algo além do que se pode razoavelmente esperar das estratégias docentes. Algo além do objetivo institucional.

Novamente o que entrou em jogo foi o estilo docente.

### **O ESTILO DOCENTE**

*“O estilo de um professor é o seu modo de obturar a falta no Outro... Testemunhem o modo **como** me relaciono com o objeto de conhecimento e terão uma apreensão de **como** ele participa de minha economia libidinal, **como** eu o faço desdobrar-se em cadeias infundáveis, **como** ele me distrai de minha falta O que se transmite é esse **como**, esse modo de relação com o objeto, essa estrutura de relação que é vazia... Seu aluno tomará dessa estrutura vazia para novamente preenchê-la .”* (Kupfer, 2000 pp133-134)

Em nosso caso podemos interpretar essas palavras focalizando as maneiras **como** o professor enfrenta as dificuldades e os problemas que surgem durante a disciplina, na sua relação com o conteúdo científico, com os procedimentos didáticos, com os alunos, com os colegas e com as instituições em geral. Mais especificamente o modo de aceitar alguns, de postergar outros e de fugir de outros ainda. Isso nos dará uma dimensão de seu estilo docente. Em nossa interpretação, a característica fundamental da transmissão implícita de algo ligado ao estilo docente é seu poder subjetivante, diferente das alienações que fornecem instrumentos novos para a ação cultural. O estilo docente transmite um modo de proceder e de avançar, não uma idéia, um produto ou um resultado. Com suas intervenções o professor explicitamente oferece algo de seu conhecimento que molda positivamente os alunos, alienando-os de seus saberes e, simultaneamente, lhes fornecendo um instrumento de ação cultural. Entretanto, além disso, implicitamente, o professor pode passar algo essencialmente vazio, ou seja, a tensão para uma produção cultural renovando o campo com algo novo e original. Esse modo de proceder específico do professor, que não se satisfaz com as várias soluções que ele consegue realizar, mas que se satisfaz em renovar sua procura, quando é passado para o aluno, favorece e modela a construção de sua autonomia. Ou seja, sem alienar, pois o que é transferida é uma causa, e não uma meta que possa ser atingida.

No caso específico da professora do curso de Prática, um fato sistemático parece apontar para o efeito marcante de seu estilo docente: vários licenciandos, principalmente em grupos, conseguiram ir além do envolvimento e da colaboração efetiva nas atividades planejadas pela professora. Em geral isso acontecia quando o grupo de trabalho conseguia elaborar seu mote guia, o mapa para não se perder na imensidão de problemas encontrados na experiência do Estágio e manter uma perspectiva positiva. Houve um grupo que liderou a classe inteira tendo como mote implícito ser “um grupo de pesquisa”. Outro grupo escolheu tornar-se “um grupo do diálogo”, entrando em ressonância com seus alunos e vencendo o medo de realizar experiências novas e

desafiadoras. Um outro grupo composto por físicos e biólogos conseguiu se organizar como “um grupo interdisciplinar”, suportando todas as dificuldades de uma sala de aula normal e valorizando os sucessos conseguidos, mesmo que fossem pequenos ou parciais. Em todos esses casos a tônica comum foi uma relativa autonomia em relação à professora e, até um compromisso para além das atividades da disciplina. A observação da atuação docente da professora nos forneceu alguns indícios sobre seu estilo docente. Sem dúvida ela acreditava com uma confiança sempre renovada no seu papel de educadora e, mais especificamente, na maneira como estruturava a sua disciplina de Prática e na estratégia geral, que anos após anos ela tentava pôr em prática. Entretanto os resultados nunca eram completamente satisfatórios. Nos parece que o estilo docente da professora consistia em considerar a meta didática que ela perseguia e a estratégia geral que utilizava, como um molde flexível para sustentar e canalizar as energias didáticas na resolução dos problemas concretos do dia a dia. Parece que na ação didática a professora conseguia aquela autonomia em relação ao seu OUTRO (seus ideais, suas referências), suficiente para encontrar sua satisfação nessa busca continuamente renovada de resolver os *problemas locais*.

Frente as iniciativas dos licenciandos relativas à disciplina ou a suas vidas sociais, ela estava sempre disposta a apoiar, tomando a sério as suas idéias, eventualmente propondo reformulações e sugestões para colocá-las em prática. Essa disponibilidade, como já salientamos, se acoplava ao cuidado de não abandonar os licenciandos quando enfrentavam um impasse ou experimentavam uma incapacidade de avançar. Certamente a mensagem implícita transmitida por esse estilo era que sempre seria possível inovar. E essa mensagem foi efetivamente vivenciada por alguns de seus licenciandos ao assumir uma regência efetiva ou continuando na carreira acadêmica, após a formatura.

O reverso da moeda de privilegiar uma disponibilidade quase exagerada com os problemas que lhe eram apresentados gerava uma dificuldade em selecionar e manter os compromissos de horários e as exigências do trabalho. Tendencialmente, os problemas que exigiam a abertura de um espaço mais amplo eram postergados para uma solução de última hora. Por exemplo, quando foi introduzida a inovação de promover planejamentos interdisciplinares, ficou claro que os grupos precisariam de assistência sistemática maior, mas a programação das disciplinas não conseguiu enfrentar esse desafio, limitando-se ‘a operações tipo bombeiro’.

Quase sempre as discussões não terminavam numa conclusão que pretendesse fechar o assunto. Pelo contrário, facilmente aparecia algum ponto que poderia ser explorado de

maneira mais aprofundada. ‘*Vamos ver isso numa próxima vez*’ era uma das frases mais repetidas. Muitas vezes isso não era realizado. Certamente a mensagem implícita registrada pelos licenciandos era um aviso para não se contentar com as primeiras soluções e para não acreditar em soluções definitivas. Provavelmente estava embutido também um convite para procurar por conta própria. Alguns faziam isso, mas não a maioria.

Um último indício. Apesar de a grande sensibilidade e disponibilidade manifestada por ela em relação aos licenciandos, várias vezes promoveu o corte em suas demandas e sustentou suas experiências com o sentimento de impotência e de angústia. O resultado disso era variável, dependendo da posição assumida pela professora e percebida pelos licenciandos. A mensagem implícita veiculada por essa maneira de atuar era que as conquistas educacionais não são gratuitas e que é preciso saber esperar para obtê-las. Geralmente algum grupo conseguia realizar o salto para conquistar esse novo saber, que parece ir de encontro às visões consumistas e imediatistas que permeiam uma parte da cultura atual.

Talvez possamos dizer que o modo de trabalhar da professora, seu estilo docente, era bastante produtivo porque não era planejado com a finalidade de aprisioná-los em sua rede, mas de conduzi-lo pelo desejo de resolver problemas locais efetivos. Era como se a professora, ao se sentir livre de compromissos curriculares estreitos, pudesse explorar sua criatividade de maneira mais plena e possibilitar o acesso dos licenciandos a um novo saber: o único fracasso efetivo é abandonar as tentativas. Sem dúvida isso aconteceu nos grupos que conseguiram elaborar seu mote guia tornando a mudança na atuação de cada um altamente provável.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

Em resumo, escolhemos privilegiar três categorias fundamentais para analisar a influência direta ou indireta do professor no processo de ensino e aprendizagem, procurando dar conta, ao menos grosseiramente de seus aspectos subjetivos e objetivos, assim como individuais e sociais. Estamos confiantes que nossa interpretação constitua uma efetiva contribuição para a conexão Psicanálise e Educação, pois nos parece existir uma forte ressonância com outras análises desenvolvidas na área.

A *estrutura da disciplina* tem como objetivo a captura dos alunos pelo discurso do Conhecimento, privilegiando a idéia de que é possível uma transmissão cultural, ou seja, a inserção dos alunos numa tradição que os coloca num novo patamar cultural. Essa visão parece corresponder a instauração de uma relação pedagógica transferencial,

de tipo *imaginário*, na qual os alunos olham efetivamente o professor como a fonte de saber e esperam que ele o transmita automaticamente. Domina uma *relação passiva* do aluno com o conhecimento (Cabral, 1998). Entretanto, se o professor for competente, ele tentará planejar *estratégias didáticas* de vários tipos, dependentes do contexto e da situação dos alunos, cuja finalidade é o envolvimento e a *participação ativa* dos mesmos na elaboração de uma versão própria do novo conhecimento. Isso nos parece corresponder ao deslocamento dos alunos para uma relação transferencial *simbólica* com o professor, na qual eles se consideram implicado no processo de conquista do novo conhecimento. Esse deslocamento parece ser semelhante ao descrito por Arruda (2001) quando fala da captura dos aprendizes pelo Outro do conhecimento pedagógico, ou seja, pela linguagem e pelos valores de uma aprendizagem que privilegia a participação dos aprendizes. Nessa captura sua satisfação fundamental é obter o reconhecimento do mestre por ter conquistado um conhecimento com esforço e perseverança. Finalmente a idéia que a aprendizagem realmente atinge seu ápice quando o aluno de alguma maneira se separa do mestre e consegue uma certa autonomia, ou seja, a transferência pedagógica deixa o lugar para uma relação entre professor e alunos orientada por uma assessoria, parece ter encontrado na categoria do *estilo docente* a forma para superar o paradoxo intrínseco à aprendizagem. O professor deveria *influenciar* o aluno para que ele rompa com a *dependência*. A nossa interpretação de que o estilo docente transfere implicitamente, no aluno que esteja querendo isso, uma causa, ou seja um dinamismo de ultrapassagem e não um conteúdo vinculante ou alienante, parece sugerir a possibilidade de uma influência que não prende e não amarra mas, pelo contrário, liberta e estimula a originalidade. Nossa interpretação parece também complementar a idéia da meta da aprendizagem como sendo uma captura pelo Outro da pesquisa (Arruda, 2001), ou seja, por um discurso que empurra o aprendiz a busca contínua. Nessa captura a satisfação fundamental do aprendiz consiste na ultrapassagem das várias conquistas, para um ‘ir mais além’.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRUDA, S.M. – 2001 – Tese de Doutorado. FEUSP, São Paulo
- BLEGER, J. – 1991 - Grupos Operativos no ensino. In: *Temas de Psicologia*. Editora Martins Fontes. São Paulo. 54-82.
- CABRAL, T.C.B – 1998 – *Contribuições da Psicanálise a Educação Matemática*. Tese de Doutorado .FEUSP, São Paulo.
- FINK, B. –1998 – *O Sujeito Lacaniano entre a Linguagem e o Gozo*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- KUPFER, M. C. M.– 2000 – *Educação para o Futuro. Psicanálise e Educação*. Escuta, São Paulo
- MRECH, L.M. –1999 –*Psicanálise e Educação: Novos operadores de Leituras*. Pioneira, São Paulo.
- SCHÖN, D. A. – 1992 - Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa. Don Quixote.
- ZEICHNER, K.M. – 1993 -; *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa:Educa.