

A SALA DE AULA DE MATEMÁTICA: INDISCIPLINA E SUBJETIVIDADE
SANTOS¹, Catarina Angélica S. – FaE / UFMG – catarinaangelica@terra.com.br
GT: Psicologia da Educação / n.20
Agência Financiadora: CNPq

Introdução

Este estudo trata-se de um recorte de minha dissertação de mestrado, defendida no final de 2005. Trago para discussão, nesta oportunidade, um caso de indisciplina e o tópico da significação do conteúdo matemático, que são questões bastante recorrentes nos depoimentos dos professores de matemática.

Foi a partir do trabalho de assessoria, desenvolvido com os professores da rede pública de ensino, como psicóloga, há mais de dez anos que nasceu o desejo de apresentar um projeto de pesquisa junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, em 2003, com o objetivo de formalizar o que já acontecia em outros trabalhos e também oportunizar a análise, a investigação e a construção de algum dispositivo que pudesse contribuir com a prática docente.

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

Referencial teórico

Iniciamos o percurso de nossos estudos sobre as relações entre psicanálise e educação com as primeiras incursões da teoria psicanalítica pelo campo educacional, apresentando ao leitor dois pontos de vista de Sigmund Freud, importantes para nossas

¹ Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Faculdade de Educação/UFMG. Belo Horizonte/MG. Mestre em Educação. Fae/UFMG. Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria da Conceição F. R. Fonseca. Co-orientadora: Prof^ª Dr^ª Ana Lydia B. Santiago.

investigações: a idéia de que a educação, em sua época, era nefasta ao sujeito quando poderia ser profilática; e a segunda idéia, extraída do texto de 1933, que se refere à educação como salutar para o sujeito e a sociedade. Freud tratou da questão da educação, não prescrevendo um método, mas introduzindo o questionamento ético da função de educar. Pedagogos como Pfister (1909), Aichhorn (1922) e Zulliger (1928) no início do século XX, fascinados pelas idéias psicanalíticas foram os primeiros a aplicar esses conhecimentos no campo educativo. Outros autores produziram estudos mais recentes enveredando pelo texto freudiano e lacaniano articulando teorias, com as quais se pudesse refletir sobre as questões educacionais, seja no que diz respeito às produções sintomáticas dos alunos, seja para analisar a subjetividade na relação professor-aluno na sala de aula.

Utilizamos ainda como referencial para nossos estudos teóricos, vários textos de Freud e de autores pós-freudianos como Maud Mannoni (1977), Anny Cordié (1987), Catherine Millot (1987), Mireille Cifali (1982, 1987, 1991); e brasileiros — Maria Cristina Kupfer (1989, 1992, 2000), Leandro Lajonquière (1992, 1999) e Ana Lydia Santiago (2005). Pesquisas de professoras da educação matemática como Cabral, Tânia (1998), Cabral (2001) e Catapani (2001) nos surpreenderam pela utilização da teoria psicanalítica para compreensão dos fenômenos educativos; e pelo fato de a proposta dessas educadoras incluir a subjetividade do professor e do aluno, tratando-as no campo do ensino-aprendizagem.

Para realização da pesquisa, constituímos um grupo de seis professores de matemática, de escolas diferentes, e que possuem experiência docente em graus variados. A resposta afirmativa deles ao convite para formar o grupo justificou-se no interesse de trocar experiências e buscar soluções para os impasses vivenciados na sala de aula com os alunos. Parece-nos que as aulas de matemática são um terreno fértil onde os conflitos ocorrem de forma extrema, talvez pela própria natureza do conhecimento, pelas representações sociais que a escola lhe atribui e que a sociedade confirma — regularidade, certeza absoluta, precisão, rigor — e até mesmo, pela maior quantidade de sua presença nas grades curriculares.

Em relação à metodologia, optou-se pelo dispositivo da Conversação, recentemente, criado pelo psicanalista Jacques-Alain Miller (1996) para os encontros clínicos do Campo

Freudiano, e que pode ser utilizado em reuniões em que se quer fazer interagir posicionamentos e saberes de campos diversos do conhecimento. Esse método permite a promoção de um debate, uma reflexão e uma “discussão viva em detrimento de uma escuta passiva dos participantes”². Dessa forma, o espaço da Conversação promove a análise dos pontos de estagnação das questões e cria condições para a produção de um novo saber. Ao dar oportunidade para a Conversação, oferecemos aos professores condições de uma maior compreensão dos alunos, juntamente com a possibilidade de mudanças na prática pedagógica.

O fato mais surpreendente no uso desse tipo de dispositivo é que os professores entendem que, pela via da Conversação, podem inventar soluções e novas estratégias para lidarem com as dificuldades vividas no interior da sala de aula, a partir de sua própria criação ou com o auxílio das idéias dos colegas. A conversação é definida por Miller da seguinte maneira:

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

A partir das Conversações com os docentes procuramos desenvolver uma análise sobre a natureza dos impasses nas relações que se estabelecem na sala de aula, mobilizando recursos teóricos da psicanálise. Nesse aspecto, nossa análise voltou-se para as relações entre tais comportamentos e a reação provocada nos docentes sob *a ótica do questionamento da autoridade*. Nos depoimentos dos professores, reconhecemos um modo de tratamento da questão dos impasses identificados como “comportamentos indesejáveis dos alunos”, tomando como referência o controle das ações dos discentes.

² Palestra proferida por SANTIAGO, A L. B. *Uma releitura crítica da Psicanálise na Educação*. Realização: Faculdade de Educação. Agos/2004.

“Impasses de indisciplina – “Comportamentos indesejáveis dos alunos?”

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

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

Na escola, normalmente o que se considera como comportamento indisciplinado é qualquer ato indesejado do aluno ou sua omissão diante das normas que regulamentam as

relações escolares, contrariando alguns princípios básicas estabelecidos por ela ou pelos professores. As pesquisas³ têm mostrado que a indisciplina continua sendo um grande problema nos últimos anos e exige muito esforço por parte dos professores para controlar tal situação. Ressalta-se que a questão disciplinar recai sempre na não-submissão, pelo aluno, ao regimento imposto pela escola.

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

Não fazer a atividade de geometria

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

Outro dia, eu estava dando aula de geometria e tinha um aluno que não havia feito nenhuma atividade, aliás, ele nunca faz. E em toda aula eu tenho de ir à carteira dele e falar: Vamos lá, você está brincando demais, até agora não começou, você está muito mole. Mas, ele continuou levando as coisas na brincadeira e eu lhe disse que daquele jeito iria levar uma ocorrência comigo. Na sala de aula, eu vou documentando o que o menino faz para depois passar para a orientadora e para o conselho de classe. Aí, ele continuou a brincar e, então, eu passei a ocorrência para ele assinar. O aluno pegou a ocorrência e assinou, mas aí, ele veio rindo, brincando e debochando e eu fiquei incomodada com o jeito dele naquele momento. Quando terminou a aula e ele estava saindo da sala, eu o chamei, separadamente, e lhe disse: o que foi que eu te fiz? Eu estava falando e você continuou brincando e debochando na minha cara. Você não gosta de mim? Não, professora, que isso. Você não estava gostando da aula? Não, professora, não é isso não. Então, nem ele sabe. O aluno está ali na função dele que é de incomodar alguém, cutucar o professor, ter um para colocá-lo para fora da sala de aula, bater boca com ele.[...] Quer dizer, é aí na conversa que eu acho que o aluno desarma um pouco. Eu acho que ele não tem é platéia. O negócio deles é desmoralizar a gente. Esse menino era de uma turma onde eu estava fazendo uma substituição temporária, para eles eu era uma professora novata. E eu ainda falei com ele: você está achando que eu sou professora novata na escola? Não sou. Sou professora efetiva aqui e esta matéria vai ser avaliada em dez pontos e você não

³ Pesquisa realizada pelo prof. Júlio Groppa Aquino – USP, em 2003, em várias escolas de São Paulo.

tem nada. Você vai ficar com zero? Então, eu fui conversando com o menino e ele foi ficando sem graça.

Eu acho que me dou bem com meus alunos, mas não sou muito de entrar na deles não, porque, às vezes, eu acho que eles fazem as coisas para testar a gente, para ver até onde irritam o professor. [...] Então, eu acho importante não bater de frente com eles

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

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

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

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

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

Na primeira parte desse enunciado, assinalamos *o não bater de frente* com os alunos que é um confronto que os professores tentam evitar. Essa professora escolhe *não bater de frente* com os adolescentes e o que aparece, de novidade, é o argumento de que o aluno e o grupo vão se unir e ficar contra ela, que é uma só na classe. Note-se que, nesse momento, o aluno passa a apresentar uma materialidade poderosa e de certo modo fora de controle da professora. O volume, quer da quantidade, quer do próprio espaço que o aluno ocupa na sala, dificulta a disciplinarização⁴. Se de um lado, a preocupação da professora é com o grupo discente, por sua vez, ela não supõe que possa mostrar algo do conhecimento da matemática que encante os alunos e que estes possam ficar do seu lado e não apoiar a atitude do colega. Por outro lado, também, não há suposição dela de que o grupo de alunos fique contra o colega por verem nele uma figura que perturba a aula. Muitas vezes, os próprios alunos exigem providências à professora, por rejeitarem a atitude do colega naquele momento.

Não bater de frente com os adolescentes, é a estratégia utilizada pela professora para evitar um conflito com o aluno diante de um público na classe. Ela interpreta que todo ato de indisciplina é intencional e visa *desmoralizar o mestre e sua autoridade*. Por isso, não arrisca colocar sua opinião para um aluno. Encontra-se só na sala de aula contra todo um grupo que, na sua idéia aguarda uma oportunidade para destruí-la. *O aluno está ali na função dele que é de incomodar alguém, cutucar o professor, ter um para colocá-lo para*

⁴ (AQUINO, 1996: 55).

fora da sala de aula, bater boca com ele. A implicação do professor é difícil de acontecer e ainda “subsiste uma posição paranóica consistente em atribuir a causa a um fenômeno exterior”⁵. A docente adota, então, a atitude de conversar, em particular, com o aluno para eliminar a ameaça do grupo. Mas, a nosso ver, essa não deixa de ser uma forma de bater de frente com o aluno, garantindo, assim, o poder perante ele. No caso, a professora tem muito mais argumentos que o aluno e isso parece reforçar o seu poder diante deste que, naquele momento, fica submetido à sua imposição.

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

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

Se a docente conclui que a atitude do aluno é dirigida à sua autoridade, isso a leva a adotar a estratégia de conversar, em particular. Tal estratégia, criada por ela mesma, que é a de *não bater de frente*, parece-lhe válida para resolver qualquer conflito. Do mesmo modo que a escola inventa *normas* para abafar a subjetividade do aluno, os professores, também, inventam as suas próprias estratégias com o mesmo intuito de eliminar a subjetividade dos discentes.

Constata-se que, no momento do impasse, a professora lança mão da ocorrência escolar, o que lhe pode oferecer garantias, ainda que mínimas, porque ilusórias de manter o controle e o poder na sala de aula. É de se pensar que lançar mão dessa garantia é uma tentativa de fazer valer sua autoridade de mestre. Assim, o procedimento da ocorrência, que

⁵ (CORDIÉ [1988] 2003:165).

é uma norma instituída pela escola, elimina qualquer possibilidade de resolução da indisciplina pela via do simbólico, visto que a solução já é dada de antemão. A resposta da professora contém algo dessa ordem: uso da ocorrência diante da possibilidade de o aluno ir contra a norma. Pode-se inferir que o descumprimento das obrigações pode ir desde a infração de pular o muro da escola, por exemplo, até o fato de não fazer o dever de casa.

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

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

Cordié⁶ faz uma discussão a respeito do docente superegóico — aquele muito exigente e rígido — analisado, por ela, como um outro enfoque perverso da lei. Para Lacan (1987)⁷, a lei é representada pelo pai simbólico e por ser este o que separa, o que instaura o terceiro na relação da criança com o Outro, que a princípio é a mãe. O Édipo permite à criança superar a relação dual com a mãe e aceder, então, à ordem simbólica que requer a existência da função paterna. Esta função “consiste em fazer-se garantia dessa ordem. Essa separação permite a interiorização da lei”⁸. Cabe a cada um e a todos a tarefa de reconciliar-se com o pai, seja em relação à hostilidade sentida antes, seja no sentido de emancipar-se de sua tirania, quando, diante da revolta contra o pai, a reação da criança era de submissão. Essa realização, raramente, ocorre de modo ideal. Assim, o pai constitui para a criança a referência a uma *Lei que vale para todos*.

O docente superegóico, porém, identifica-se totalmente com a lei, crê encarná-la em vez de reconhecer-se como seu representante. O sujeito se vê às voltas com as

⁶ (CORDIÉ [1988] 2003).

⁷ LACAN, J. [1956]. Os complexos familiares na formação do indivíduo. 1987.

⁸ (CORDIÉ [1988] 2003:290)

proibições parentais sem haver-se desprendido da submissão às figuras edípicas, e a falta de separação destas dará um lugar de supremacia à instância superegóica. Parece-nos que isso tem conseqüências no tratamento dos alunos na sala de aula. Certos adultos, situados em posição de poder, exigem submissão e obediência a imperativos totalmente arbitrários; se a lei subjetiva não opera na relação mãe-criança, pode-se ler, também, na relação professor-aluno, esta relação fica entregue ao “capricho e à desmesura”⁹, e seria, então, a lei do mais forte. O superego, que é o herdeiro do complexo de Édipo, é essa voz que intima o sujeito a ordem de respeitar a norma, “é portador de culpabilidade e violência, é o “tem que”, “tu deves”, “tu não tens direito”, é a instância judicial de nosso psiquismo, diz Freud”¹⁰. Pode-se entrever que a inclinação da lei do mais forte se dá com extrema freqüência na relação adulto-criança, seja na família, seja na relação professor-aluno. Muitas práticas educativas estão eivadas de sadismo: os castigos corporais até pouco tempo uma prática corrente, as lições de moral com a indicação do modo correto de comportar-se, a exposição vexatória do aluno frente aos colegas, o autoritarismo do docente, o abuso do poder frente à avaliação, a tentativa de corrigir o desvio de comportamentos considerados “tortos”, e outros tantos que nos indicam o componente sádico nas relações. Essas práticas, em sua maioria, são postas em exercício na tentativa de fazer a criança e/ou adolescente ceder, de adestrá-las, modelá-las à imagem de um ideal definido *a priori* pelo adulto, que é supostamente quem sabe o que é melhor para o adolescente.

Como nos adverte Cordié¹¹, a proeminência da posição superegóica no pedagogo tem, como conseqüência, uma inflação das condutas de dominação e dessa forma encaminha-se, facilmente, para o autoritarismo do docente.

“Em seu temor de perder imagem, de parecer débil, o professor endurece suas condutas de poder, fica intransigente, inacessível a qualquer diálogo, rejeita toda crítica. Suas exigências se tornam cada vez mais imperativas, toda concessão é excluída e sua rigidez não reflete, de fato, senão seu medo do outro” (p.301) (tradução livre).

Com efeito, em um segundo tempo situa-se, então, *o tratamento da questão do ensino-aprendizagem*. Aqui, verifica-se que a professora não quer saber do aluno sobre a sua dificuldade em matemática, pois ela não faz nenhum questionamento sobre a

⁹ (CORDIÉ [1988] 2003:122).

¹⁰ (ibid, p. 300 — grifos da autora).

¹¹ (CORDIÉ [1988] 2003)

aprendizagem escolar do discente. Por isso, pergunta-se: Como fica a aprendizagem do aluno? Qual é realmente a dificuldade dele? Qual conteúdo ele não aprende? Como se ensina matemática? Como o professor dá aula? Como ele passa de um conteúdo para o outro?

Para Guimarães e Weis (2005), definir aprendizagem é sempre um dilema. Pode-se dizer que “a verdadeira aprendizagem ocorre “dentro” do “eu”, do próprio “ser”. É preciso que aquilo que o professor ensina, mexa com seu interior, que o transforme, que o modifique”¹². Dessa maneira, não há aprendizagem por repetição, decoração de textos ou simples memorização de regras, pois, embora o conhecimento necessite do suporte da memória, somente esta não é suficiente. Para haver aprendizagem, é preciso que o professor verifique se o aluno é capaz de: “conhecer”, “aplicar”, “analisar” e “julgar”¹³. Avalia-se, pelo menos parcialmente, o que se ensinou pela capacidade de o aluno expressar o conteúdo com suas próprias palavras, pela capacidade de análise e estabelecimento de relações com outros conhecimentos e pela capacidade de julgamento da importância de tal conhecimento que ele demonstra.

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

Vale destacar que, do primeiro para o segundo tempo, há um salto, uma lacuna da ação da professora para outra questão — o cumprimento da norma — e a aprendizagem escolar fica sem resposta, sem discussão com o aluno, justamente, no lugar onde deve incidir o trabalho da docente. A passagem do primeiro para o segundo tempo deixa um *gap* e o tratamento da questão *ensino-aprendizagem* desemboca no que nomeamos de *plano subjetivo ou pessoal*. Esse plano pessoal nos é indicado pelas perguntas que a professora remete ao aluno: *O que foi que eu te fiz? Eu estava falando e você continuou brincando e debochando na minha cara. Você não gosta de mim?*

¹² (GUIMARÃES e WEIS. Revista Gestão Universitária. — grifos dos autores).

¹³ (ibid, Revista Gestão Universitária).

Utilizamos um esquema de leitura para as análises empreendidas, a saber: “ação do aluno — reação do professor” verifica-se neste episódio, assim, como em outros relatados pelos docentes, que as reações deles convergiram para o mesmo ponto, ou seja, a ação dos alunos foi interpretada pelos professores visando a eles próprios e, conseqüentemente, à sua autoridade docente.

Significação do conteúdo matemático – Impasses no ensino

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

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

também não me convenço. E, se eu não estou convencida, como vou convencer o aluno? Então, é um nó, eu vejo assim.

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

À angústia diante de sua incapacidade de atribuir significado o docente responde capitulando, substituindo a álgebra pela geometria, campo da matemática geralmente mais significativo tanto para os alunos quanto para os professores, dadas suas possibilidades de recorrência ao apelo visual e à evidência de suas aplicações em situações cotidianas. Essa cumplicidade confessada pelos professores em relação às dificuldades de significação do conteúdo matemático desloca a responsabilidade pelo impasse antes concentrados, pelos docentes, nas “deficiências dos alunos”. *Eu fico angustiada de ter de ensinar aquilo para o aluno. Então, eu acho que até meio inconscientemente ele percebe isso também.* O depoimento da professora embora recorra à constatação da incapacidade do aluno no abstrair conceitos matemáticos, chama para si o desconforto. Essa profissional é tocada em sua subjetividade por ter de ensinar um conteúdo de cuja utilidade ela mesma desconfia e para o qual encontra dificuldade em constituir significado para compartilhar com seus alunos.

Pais (2001) defende que o aluno deve ser estimulado a realizar um “trabalho voltado para uma iniciação à “investigação científica”¹⁴. Nesse sentido, o trabalho intelectual do aluno guarda semelhanças com as atividades de pesquisa do matemático, sem, no entanto, se identificar com ele. Ainda segundo o autor, o trabalho intelectual do matemático parte de situações particulares que vão sendo submetidas a constantes reformulações até a apresentação do saber na maior generalidade possível. Um dos objetivos da educação matemática deve ser despertar no aluno o hábito de usar o seu “raciocínio lógico e

¹⁴ (PAIS, 2001:35 — grifo do autor).

argumentativo”¹⁵ e de incentivar a curiosidade para a resolução de problemas. No entanto, as situações problemas não devem ser o exercício de meras repetições. Na concepção do autor referido, para que o aluno sintá-se provocado a buscar conhecimentos, é necessário que o docente apresente problemas que não se limitem a uma única solução, mas que possibilitem a criatividade e valorizem novas estratégias pessoais de pesquisa.

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

Este professor revela, em seu depoimento, a angústia ao ensinar álgebra, pois não consegue buscar na experiência prática do cotidiano exemplos significativos para explicar tal conteúdo, visto ser a álgebra constituída exclusivamente de entes “criados pela razão humana, cujas relações são logicamente definidas e expressas em equações. Aliás, essas relações também são estabelecidas segundo pressupostos e conceitos criados pelo raciocínio”¹⁶. Dessa maneira, é expressiva para muitos docentes a dificuldade de estabelecer relações entre a álgebra ensinada na escola e os problemas práticos do cotidiano. O professor vivencia na sala de aula a dificuldade de partir do conhecimento cultural e contextualizado do aluno e de avançar rumo ao pensamento descontextualizado e traduzido em uma linguagem “quase” científica ensinada na escola, seja porque tais conexões lhe escapam, seja porque ele não está convencido das possibilidades pedagógicas de uma abordagem como essa.

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

“Analisa a epistemologia do professor no cotidiano escolar, concluindo que o pensamento predominante na prática docente quanto ao significado de sua

¹⁵ (PAIS, 2001: 35)

¹⁶ (MICOTTI, 1999: 163)

disciplina é de natureza essencialmente empírica e que normalmente é muito difícil o professor se afastar dessa posição” (p.35).

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

Conclusão

Para finalizar, pode-se ressaltar que o trabalho de pesquisa nos indicou o espaço da *Conversação* como dispositivo de mediação na relação professor-aluno como forma de tratamento do mal-estar docente, do que não vai bem na prática pedagógica. Os docentes interpretam que há sempre algo intencional, por parte dos alunos, para destituí-los do seu lugar de autoridade.

Para minimizar os efeitos da exacerbação da subjetividade dos docentes e alunos, a análise desenvolvida procura remeter o professor à seu campo de trabalho, ou seja, o campo do ensino da matemática. Nas situações de indisciplina, quando o professor está no campo do ensino dos conteúdos matemáticos — que é de uma ordem mais objetiva, da cognição — como ele pode realizá-lo sem se haver com a subjetividade? Nota-se uma expressa contradição dos professores de matemática em relação ao processo de ensino-aprendizagem-conhecimento. Ao analisarem “os comportamentos indesejáveis” de seus alunos, os professores pudessem, quem sabe, não incluí-los no plano imaginário, tentando relativizar a atitude discente. Ao mesmo tempo, é importante que os docentes considerem a singularidade dos alunos, quando se deparam com as dificuldades de aprendizagem deles.

Constatou-se, na pesquisa, que os professores possuem um saber aprendido na experiência que é importante e deve ser ouvido, especialmente, em espaços coletivos para que propicie e alimente a reflexão de cada participante e do grupo. Estas reflexões talvez possam se transformar em estratégias, contendo algo da subjetividade do professor, com o objetivo de minimizar os efeitos dos impasses, sem, no entanto, constituírem-se em um modelo a ser aplicado em todas as situações de conflito na sala de aula. Tais reflexões

devem servir de indicações de tratamento dos conflitos gerados nas relações pedagógicas. Os professores possuem o germe, o potencial para o equacionamento e a superação de muitos impasses, contudo eles precisam dar nomes às estratégias que criam, compartilhar essas experiências com seus pares e interagir com outros saberes gerando, assim, possibilidades de novas aprendizagens e reflexões.

Referências bibliográficas

AQUINO, Júlio G. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

CIFALI, Mireile. *Freud Pedagogo? Psicoanálisis y Educación*. SigloVeintiuno editores, s.a. de c.v. México. Primera edición en español, 1992.

CORDIÉ, Anny. *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. 1ª ed.- 1ª reimp. – Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

FOULQUIÉ, Paul. *Dicionário de Pedagogia*. Barcelona: Oikos-tau, 1976.

FREUD, Sigmund. “Explicações, Aplicações e Orientações”. “Novas conferências Introdutórias”. (1933). In: ESB vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1976

_____. “Prefácio à *Juventude desorientada* de Aichhorn”. (1925) In: ESB vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GUIMARÃES, Oziris e WEISS, José. A universidade: O processo-ensino aprendizagem e o papel do professor como gestor do pensar. *Revista Gestão Universitária*, Edição Nº 64. Disponível em: www.gestãouniversitaria.com.br/index.php. Acesso em 6 abr/05

KUPFER, M. Cristina M. *Freud e a Educação. O Mestre do Impossível*. 3ª. ed. São Paulo: Ed Scipione, 1995.

LACAN, Jacques. *Os complexos familiares na formação do indivíduo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

LACADÉE, Philippe e MONNIER, Françoise. Le Don de Parole. In: Le Pari de la Conversation. CIEN- Centre Interdisciplinaire Sur L’enfant. Paris, 1999/2000 Brochure.

LAENG, Mauro. *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Dom Quixote, 1973.

LAJONQUIÈRE, Leandro. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, Júlio G. (org). *Indisciplina na escola. Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

- MANNONI, Maud. *La Educación Imposible*. México: Siglo XXI, 1984
- MICOTTI, Maria Cecília de O. O Ensino e as Propostas Pedagógicas. In: BICUDO, M. Aparecida V. (org) *Pesquisa em Educação Matemática. Concepções & Perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- MILLER, Jacques A. Problemas de pareja, cinco modelos. In: *LA PAREJA Y EL AMOR. Conversación Clínica con Jacques-Alain Miller en Barcelona*. Buenos Aires, 2003. p 15-20.
- MILLOT, Catherine. *Freud antipedagogo*. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.
- PAIS, Luiz C. *Didática da Matemática. Uma análise da influência francesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SANTIAGO, A Lydía *A Inibição Intelectual na Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.