

EDUCAR PARA A REALIDADE: UM DESAFIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

(Educating for reality: a challenge in teacher preparation)

Maisa Helena Altarugio

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
Faculdade de Educação, Universidade de S. Paulo
maisaha@uol.com.br

Alberto Villani

Departamento de Física Aplicada
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
Faculdade de Educação, Universidade de S. Paulo

Leny Magalhães Mrech

Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada
Faculdade de Educação, Universidade de S. Paulo

Adelaide Faljoni-Alário

Departamento de Bioquímica
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Interunidades
Universidade de S. Paulo

Resumo

O objetivo desse estudo foi fazer uma leitura dos conteúdos embutidos nas falas de um grupo de professores participantes de um curso de capacitação em Química, que visava aprofundar os conceitos pedagógicos e químicos de maneira a favorecer ações efetivas dos docentes na sala de aula. Um elemento que emergiu de forma explícita ou implícita foi o conflito entre a proposta do curso e a realidade escolar na qual os professores se encontravam inseridos. Isso motivou uma ulterior investigação, sustentada por um referencial psicanalítico, sobre as maneiras como era visualizada pelos professores a realidade escolar e sobre as formas escolhidas para enfrentá-la. Algumas considerações gerais sobre os cursos de capacitação e as propostas curriculares concluem nossa apresentação dos resultados da investigação.

Palavras-chave: ensino de ciências, formação de professores, psicanálise

Abstract

This study is aimed at surveying the content underlying the speech of a group of teachers who participated in a refresher course meant to enhance their concepts of pedagogy and chemistry, so that the teaching process could be more effective inside the classroom. An issue which came up, visibly or not, was that of the conflict between the proposal of the course and the real school environment in which the teachers found themselves. This fostered further investigation sustained by a psychoanalytical approach on how differently teachers viewed the reality in schools and the ways they chose to face it. The results obtained are stated herein, followed by some general considerations about refresher courses and proposals for school curriculum.

Keywords: science education, teachers education, psychoanalysis

Introdução

De acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), o Ensino Médio é estabelecido como parte final da chamada educação básica e tem por finalidade preparar o indivíduo para *vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social* (Art.1º § 2º). A última reforma curricular culminou na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM/98): estes *se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral* (Brasil / MEC / PCNEM /Bases Legais). Em outras palavras, a nova proposta curricular reforça a necessidade de preparar o indivíduo para enfrentar as demandas de um mercado de trabalho, emergente da globalização e do desenvolvimento da tecnologia, preconizando o ideal de ajudar *cada um a tornar-se cidadão deste mundo turbulento e em mudança, que nasce cada dia perante nossos olhos* (Delors, 2001).

Nesta perspectiva, prevê-se a necessidade de investir na formação inicial e continuada dos professores, tarefa considerada um desafio para a educação na medida em que se espera que os professores se apropriem de conhecimentos teóricos e os articulem com sua prática docente.

Diante dessa demanda, os professores em exercício buscam nos cursos de capacitação os conhecimentos que, supostamente, deverão preencher as lacunas de uma formação inicial na maioria das vezes deficitária e que, uma vez adquiridos, os capacitarão a enfrentar e até resolver os problemas complexos da escola e da sala de aula. Espera-se que os professores, apoiados no novo “saber fazer”, reformulem posturas e práticas consolidadas e implementem mudanças em hábitos arraigados..

Muitos trabalhos de formação continuada tem sido desenvolvidos na área de Ensino de Ciências com resultados bastante variados sobretudo no que diz respeito à adesão dos professores ao projeto de atualização e à efetiva mudança da prática didática na direção proposta. A reação dos professores tem variado desde a rejeição direta até a adesão entusiasmada; também a prática didática tem apresentado às vezes mudanças pouco relevantes e, às vezes, modificações substanciais quanto ao conteúdo, às metodologias de ensino e, até as atitudes dos professores em relação a seus alunos.

Certamente a mudança da prática didática dos professores depende de vários fatores e é bastante difícil relacioná-la diretamente com os eventos da capacitação; porém a relação dos professores com o projeto exerce um papel importante e pode ser analisada com profundidade, sendo que os resultados dessa busca podem auxiliar de forma significativa todos os que pretendem investir na formação continuada.

Este trabalho, que é parte de uma investigação (Altarugio, 2002) sobre um grupo de professores de Química atuando num projeto do programa Pró-Ciências da FAPESP, focalizará a relação dos professores com o curso de capacitação. O ponto que chamou nossa atenção foi o conflito que emergiu nos professores submetidos a tal intervenção, resultante do confronto entre a proposta do curso e a realidade escolar na qual se encontravam inseridos. A queixa, aparentemente paradoxal, de que *o curso de capacitação que estavam freqüentando não se adaptava à realidade que enfrentavam na escola,*

motivou o aprofundamento da investigação sustentada por um referencial psicanalítico (Fink, 1998). Nela tentamos analisar e refletir sobre a visão de realidade e os modos preferenciais de enfrentá-la, implícitos na fala dos professores.

A seguir apresentaremos a metodologia de pesquisa e os resultados empíricos encontrados, interpretados a partir de um referencial compatível com pontos fundamentais da psicanálise. A explicitação de algumas reflexões sobre a formação continuada de professores de ciências concluirão nossa apresentação.

O curso e a metodologia de pesquisa

O curso, intitulado “Mudando a Prática Docente nas Aulas de Química – Uma Proposta de Aprofundamento de Conteúdos Pedagógicos e Químicos”, visava atender a demanda por parte das Diretorias de Ensino de melhoria do Ensino de Química, aprofundando os conceitos pedagógicos e químicos de maneira a favorecer ações efetivas dos docentes na sala de aula (FAPESP, 2000). Conforme as bases teóricas eleitas para fundamentar seus objetivos, seu conteúdo e sua metodologia, o projeto deixava claro sua sintonia com a proposta curricular da Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas (CENP, 1998) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e com a proposta apresentada pelos Parametros Curriculares Nacionais da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (PCNEM, 1998). Participou do curso um grupo de professores, em sua maioria formado por docentes da rede pública de ensino licenciados em química.

O conteúdo do curso envolvia o aprofundamento de conhecimentos específicos de Química e de aspectos pedagógicos para favorecer a aprendizagem significativa dos alunos. Para tanto apoiava-se em ampla literatura, incluindo pesquisas recentes sobre ensino, metodologia e História da Ciência.

Como metodologia privilegiava as discussões em grupo sobre os textos e sobre as próprias práticas pedagógicas, as aulas expositivas, a simulação de aulas, a execução de experimentos, o estudo individual de textos e a elaboração de mapas conceituais e planejamentos didáticos. No final do curso os professores apresentaram e discutiram, num mini congresso, os trabalhos gerados e aplicados junto aos seus alunos em suas escolas.

Os capacitadores eram ligados a um grupo de pesquisa em ensino de Química e tinham experiência em escola pública e/ou privada, sendo alguns deles pertencentes ao quadro docente da Universidade de São Paulo, sede dos encontros.

A coleta de dados da pesquisa foi realizada em duas etapas: uma inicial mediante um **questionário** respondido voluntariamente pelos professores presentes aos encontros, e uma mediante **entrevista não-diretiva** com cinco professores, escolhidos de forma a representar diferentes visões apresentadas nos questionários e a facilitar sua realização concreta.

O questionário consistiu de 7 perguntas, aplicadas uma a uma, em cada encontro e respondidas por escrito pelos presentes que aceitaram a tarefa. A entrevista constava de dois momentos diferentes: no primeiro eram retomadas e aprofundadas as questões do questionários visando levantar e explorar aspectos mais subjetivos referentes aos entrevistados. O segundo momento temas de ordem mais

objetiva tentavam abordar a realidade escolar (inclusive a receptividade em relação aos PCNEM) e os projetos em andamento.

Graças às questões relevantes que emergiram da quantificação dos dados, foi possível fazer o que Bodgan e Biklen sugerem como procedimento de análise, a *delimitação progressiva do foco de estudo* (1994). Nesse processo de afunilamento, quando se passa de uma visão ampla da situação para uma delimitação da problemática mais focalizada, dada a necessidade de uma aproximação maior e mais cuidadosa em relação aos sujeitos, pareceu-nos ser a entrevista não-diretiva a melhor opção como técnica para coleta de dados de natureza subjetiva, portanto mais profunda e significativa. Segundo Michelat, *na entrevista não-diretiva o que se faz é dirigir-se a um participante da cultura estudada perguntando-lhe não mais o que sabe, mas o que pensa, o que sente enquanto indivíduo. Se um membro da comunidade é considerado representativo de sua cultura, isto se dá através de sua singularidade, que consideramos reveladora* (in Thiollent, 1982).

É no sentido da singularidade do indivíduo que vemos uma aproximação com a Psicanálise. Não se trata de analisar os sujeitos entrevistados (no sentido clínico), Trata-se de o pesquisador permitir que o entrevistado assuma sua posição de sujeito que tem algo a dizer e *permanecer numa situação de “atenção flutuante” que permite estimular o entrevistado a explorar o seu universo cultural sem questionamento forçado.* (Thiollent, 1982).

Procurou-se investigar em que extensão o curso de capacitação foi determinante para a reconstrução do papel do professor e do papel da Química como saber escolar e de que maneira os professores mobilizavam esses saberes num contexto de “educação para a realidade”. Os registros escritos e as falas dos sujeitos permitiram uma interpretação dos correspondentes saberes docentes. Uma discussão à luz da Psicanálise complementou o trabalho procurando mostrar o recorte que os professores estavam fazendo em relação à realidade social na qual se encontram imersos e o posicionamento correspondente que eles assumiam. A intenção do trabalho foi ir além da interpretação direta dos discursos e das conotações de senso comum que dominam os meios educacionais a respeito do que seja uma *educação para a realidade*.

Alguns resultados e comentários

Tratamos aqui apenas de destacar alguns aspectos extraídos dos questionários e das entrevistas que nos permitiram levantar e analisar os conflitos emergentes. No caso dos questionários as expectativas dos professores em relação ao curso e suas dificuldades na prática docente forneceram uma primeira caracterização desses conflitos. As entrevistas, por sua vez, auxiliaram a desvendar e interpretar as imagens dos professores sobre a realidade escolar fornecendo elementos para explicar a dimensão dos conflitos e a correspondente relação dos professores com o curso.

1. Interpretando as respostas ao questionário

- a) **Quais são seus objetivos nestes encontros?**

Esta primeira questão colocada alguns encontros após o início do curso, foi respondida por 21 professores, que em geral salientaram sua intenção de melhorar seu ensino de Química de várias maneiras. *Conhecer novos métodos de ensino e desenvolver novas técnicas de trabalho* foi apontado por mais de 4/5 dos participantes; pelo contrário, *ampliar os conhecimentos específicos da área de Química* foi mencionado somente por 1/3 dos professores. Finalmente a idéia de *reavaliar sua própria maneira de ministrar as aulas* de Química foi lembrada por menos de 1/4 dos participantes e a possibilidade de *trocar experiências com os colegas* foi levantada por somente dois professores.

Duas considerações estão chamando nossa atenção nas respostas a esta primeira questão. Apesar de ser bastante conhecida a dificuldade dos professores quanto ao domínio do conteúdo a distância entre o conhecimento veiculado na escola e o produzido mais recentemente, a preocupação inicial dos professores deste curso parece privilegiar bastante o 'como fazer'. As expressões mais frequentes encontradas nas respostas acenam para o *despertar o interesse dos alunos, ensinar de maneira mais interessante, vencer o ódio pela Química e melhorar o entendimento dos alunos*. O discurso da metodologia (Arruda, 2001) parece ter capturado a maioria dos professores revelando implicitamente sua perda de controle da sala de aula e, simultaneamente, seu desejo de ocupar novamente um lugar de referência. A segunda consideração refere-se à pouca incidência das categorias que implicam a própria atuação do professor, revelando principalmente o interesse sobre o "saber fazer do outro", no caso, do capacitador, mais do que o desejo de aprofundar seu próprio saber. Ou seja, os professores parecem imaginar que os docentes do curso são depositários de um saber que supostamente deverá fornecer-lhe as respostas para seus problemas.

b) **Quais as dificuldades que você encontra ao retornar para as suas salas de aula?**

As respostas dos professores focalizam *faltas da escola*, quanto à infra-estrutura, à organização curricular e ao ambiente humano, *inadequações dos alunos* quanto à motivação e aos conhecimentos, e *dificuldades pessoais*, quanto a capacidade de aplicar as novas propostas.

Chama atenção a proporção dos fatores projetados como externos ao professor, que alcança o 90% das respostas e que também parece indicar uma medida da implicação inicial dos sujeitos na construção de um saber próprio, pessoal, necessário para o exercício de sua prática. Mais atenção ainda chama o fato de todos os professores apontarem obstáculos para realizar a mudança pretendida, indicando implicitamente haver uma distância entre as esperanças iniciais e a realidade próxima. Há quem enuncia esta insatisfação sob a forma radical de: *este curso não se adapta à minha realidade*.

c) **Para que você consiga melhorar sua prática de ensino, você sente necessidade do que?**

As respostas a esta questão na maioria apontam para a *aquisição de conhecimentos pedagógicos* (com maior ênfase) *e específicos da área de Química*; esses saberes seriam adquiridos pela participação em cursos de capacitação e pelo contato com novos materiais didáticos. Também aparece como extremamente relevante a *mudança do meio externo* tanto na organização física e curricular da escola, quanto nas diretrizes da política educacional. Finalmente algumas respostas apontam para uma reflexão coletiva sobre a prática.

As vertentes apontadas não devem ser interpretadas como uma crítica à atitude dos professores, por duas razões. A primeira é que as considerações são altamente parciais e provisórias, pois a

ambiguidade das questões propostas permitiam ao professor fornecer respostas mais genéricas sem se implicar muito nelas; daí a necessidade de outras questões para poder perceber mais especificamente o efetivo envolvimento dos professores na transformação da aprendizagem em saber pessoal. A segunda razão é mais geral: dificilmente o início de um curso favorece uma grande exposição pessoal dos participantes. Em nosso caso, eles foram convidados para um processo que prometia *aprofundar conceitos pedagógicos e químicos que resultassem em ações efetivas dos docentes na sala de aula*. Tal convite, se analisado rigorosamente, foi em boa parte ilusório, pois a transformação de conceitos apresentados em mudanças da atuação em sala de aula é o resultado da criatividade do próprio docente, que nenhum curso pode prometer ou, menos ainda, garantir. Assim, a resposta mais comum a um convite deste tipo é uma resposta ambígua: *vamos ver o que podemos ganhar com este curso*. Ela tanto pode resultar num esforço criativo, quanto numa participação mais passiva e dependente. A escolha de uma aprendizagem ativa e pessoal nas atividades de um curso, em geral, não é nem imediata nem automática, mas depende fundamentalmente da interação que se estabelece entre os docentes do curso e o participante.

O número limitado de respostas que focalizam a necessidade de uma reflexão sobre a prática individual, ou seja que privilegiam o trabalho de mudança dos próprios sujeitos parece indicar que a maioria dos professores estava respondendo de uma posição de expectativa e não de engajamento.

Para entender melhor a estabilidade dessa posição, novas questões foram colocadas, convidando o professor a se expor mais explicitamente.

d) Você consegue se lembrar de algum momento em que se sentiu insatisfeito com sua própria prática como professor?

Grande parte dos depoimentos foi carregada de muita emoção, principalmente quando estava implicada a relação direta com os alunos. *Não conseguir atingir o aluno, nem despertar seu interesse, nem mesmo manter um mínimo de disciplina e enfrentar o confronto* foram citados como os eventos insatisfatórios por 85% dos professores. Pelo contrário, menos de 1/3 colocou como exemplos de *insatisfação com relação ao conhecimento ou com o sistema educacional*.

Estas respostas jogam luz sobre as expectativas dos professores em relação ao curso, privilegiando obter um aprimoramento metodológico. A relação professor-aluno, tanto no aspecto cognitivo quanto afetivo, era a que mais se esperava ver resolvida via educação continuada: a meta parece ter sido o controle da sala de aula atingindo o interesse dos alunos.

“Quando vejo alunos desinteressados, turmas que ignoram totalmente o professor. Alunos sem perspectiva de futuro, de trabalho, de vida. Sem moradia, sem alimentação. Então me questiono: para quê um aluno com todos esses problemas precisa estudar Química. O que eu posso fazer? É por isso que estou buscando melhorar minha didática através de cursos, leituras, palestras”

Ao comparar a proposta do curso de capacitação com a realidade escolar na qual se encontrava imerso, apareceram para o professor os indícios de alguma impossibilidade que estaria emperrando o processo de mudança.

e) **Você já percebeu se esses momentos de insatisfação se repetem em sua prática?**

Mais de 90% dos professores afirmaram que os momentos de insatisfação se repetiam de maneira sistemática e que, portanto era necessária uma mudança na própria prática docente.

“Irão se repetir sempre, se o sistema de promoção automática não for eliminado”

“Quando estou no curso lembro de minhas insatisfações e fico com mais vontade de mudar, reciclar, atualizar, pensar, refletir.”

“Sim, porém penso desde já em utilizar outros recursos didáticos para execução de meu planejamento”

Um dado interessante foi que a grande maioria dos professores apontava saídas para essas insatisfações: o consenso maior foi na reflexão sobre a própria prática, porém houve quem apostasse na utilização de novas estratégias ou na exploração dos conhecimentos pedagógicos e químicos aprendido no curso ou na mudança das relações pessoais. Somente dois professores acharam que a mudança deveria ser do sistema educacional.

As respostas parecem sinalizar uma inversão quanto à importância da reflexão sobre própria prática e da mudança nas estratégias didáticas utilizadas. Não fica claro se isso significava uma postura mais ativa em relação ao curso ou se tratava-se de um efeito da pergunta, no sentido de favorecer respostas compatíveis com os chavões mais utilizados no meio educacional (seguindo autores consagrados como Schön, Zeichner, Novoa...). Sobretudo não fica claro se as medidas propostas estavam se tornando tentativas concretas ou se permaneciam como intenções.

A dificuldade na transposição da aprendizagem dos conhecimentos promovidos no curso em saber utilizável na prática docente será o ponto a ser aprofundado nas entrevistas sucessivas.

f) Apesar dessas dificuldades, as duas últimas questões do questionário, que se referiam à concepção de ensino de ciências e à contribuição do curso na mudança da mesma, sinalizaram um maior envolvimento e satisfação dos professores com o curso:

“Melhorei como profissional, me organizei melhor, melhorei minha relação com os alunos e até minha auto-estima melhorou.”

“Consegui passar o conteúdo para os meus alunos com mais segurança.”

“Na verdade, eu sempre busquei alguma coisa assim. Já fiz alguns cursos mas nada foi como este. Eu sentia a necessidade de uma ‘permissão’ para trabalhar assim.”

“As informações aqui obtidas só somaram conhecimentos novos, trocas de idéias com colegas.”

“Fui adquirindo mais experiências com outras pessoas.”

Esses depoimentos espontâneos salientam a importância dos fatores subjetivos no processo de formação continuada e apontam para um ganho efetivo comum ao longo do curso: a ‘permissão’ para gerar um saber pessoal. Porém as informações parecem ainda bastante genéricas e não permitem diferenciar as *situações objetivas e subjetivas* enfrentadas pelos professores na sala de aula. Será a

partir dessas situações que poderemos entender melhor a relação dos professores com o curso e o sentido de suas manifestações explícitas e implícitas.

2. Interpretando as entrevistas

As entrevistas com os professores foram cinco ao todo e permitiram vislumbrar alguns exemplos da realidade que os professores consideravam encontrar no dia-a-dia e das estratégias utilizadas para enfrentá-las.

A Professora Li. Li era professora de Química de um curso noturno de uma escola estadual e estava atuando no magistério há pouco mais de dois anos. No começo estava insegura, por isso,

“Como trabalhei na indústria, eu usava muitos termos técnicos (na sala de aula) para me impor, me dava mais segurança mesmo. Achava que o importante era seguir o livro didático, não me importando com o aprendizado efetivo dos meus alunos.”

Ela também rotulava o aluno *como aquele que não sabe e não quer saber*, mas ficou insatisfeita com essa situação e assim permitiu que seus alunos falassem, dando início a um processo de questionamento de sua prática que lhe permitiu desvicilhar-se de alguns saberes solidificados em seu imaginário:

“Os alunos não são todos vagabundos, nem é a maioria. Assim a melhor forma de aproximá-los é oferecer o que você tem de melhor, os valores.”

Interrogada sobre a função do curso de capacitação ela respondeu:

“Você pode interagir com pessoas da área mesmo....Eu fiz um círculo de amizades muito legal. A maior contribuição foi não ficar me sentindo mal se não chegar em Funções Inorgânicas até o final do meu curso... A mudança ocorreu no sentido de me sentir à vontade em abordar assuntos que julgo necessários sem ficar com a consciência pesada; me sinto à vontade de não ser fiel ao conteúdo do livro didático.”

O papel da Química parece redefinido em função do papel de professora num curso com alunos tão carentes de afeto, civismo e valores morais.

“Para o aluno que você tem o seu conhecimento é suficiente. Só que eu não pretendo ficar só no estado, pretendo ir para outras escolas. Eu não consegui trabalhar em nenhuma escola que tivesse um laboratório decente para trabalhar experiências. Só que tem escola que dá para fazer tudo isso e eu não tenho preparo.”

Li não acreditava que o conhecimento adquirido no curso de capacitação serviria para resolver os problemas na escola na qual trabalhava, mas esperava que um dia ela poderia encontrar uma escola com alunos e condições diferentes.

“ Eu queria que a escola fosse aquele lugar que eu tive. Não ter medo do aluno. Olhar para ele sabendo que ele vem para estudar... Eu queria que a escola tivesse alunos que a gente não precisasse se preocupar em dar um pouco de civismo, de afetividade. Eu não queria estar me preocupando em dar afeto. Eu não me importo, mas queria que não fosse necessário. Eu não queria que o aluno chegasse com fome... Queria que eles chagassem com fome de aprender”

Nestas palavras fica claro o conflito básico entre o *papel efetivo*, exercido na prática e o *papel ideal*, almejado pela professora, de ensinar os conhecimentos científicos de acordo com os ensinamentos do curso de capacitação.

A história de Li é semelhante a de vários jovens professores, que insatisfeitos de ministrar um ensino burocrático que não considera a realidade do aluno, tentam inovar de acordo com uma leitura dessa realidade. A leitura de Li foi uma leitura ‘negativa’ da realidade social, interpretada em termos de faltas e carências, deficiente em recursos financeiros, materiais e humanos. Li pretendia suprir as essas carências e dessa forma deixou em segundo plano seu papel de levar os alunos a aprender Química. Entretanto essa não é a única maneira de enfrentar o problema.

Charlot (2000), ao privilegiar a relação dos alunos com o saber, focaliza a compreensão de como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e não ‘o que falta’ para essa situação ser de aluno bem sucedido. Ou seja, quais circunstâncias levam os alunos a boicotar a escola e não quais faltas impedem que eles se interessem pelo saber escolar. Numa perspectiva psicanalítica o risco que Li correu ao escolher de preencher as necessidades dos alunos foi que implicitamente decidiu por eles se havia mais ou menos condição ou mesmo desejo de aprender ou de sair de sua posição. Pode haver inibição do desejo de aprender do aluno pelo fato do professor não desejar ensinar ou não desejar que o aluno saiba. Muito dificilmente o conhecimento terá um lugar de destaque para o aluno se não o tiver para o professor; assim este, ao diminuir a meta de seus alunos diminui proporcionalmente a chance deles atingí-la. Nesta perspectiva o abandono do desejo de ensinar seria o abandono da posição de educador.

Uma consideração importante no caso específico de Li: a partir de suas falas podemos inferir, com alguma dúvida, que ela tem optado, pelo menos no passado, para atender as demandas dos alunos, que ela considerava prioritárias, deixando em segundo plano o investimento no conhecimento da Química. Se isso for verdade, *porque ela fez esta escolha, desistindo do desejo de ensinar?* Podemos fazer algumas hipóteses, sempre baseados na leitura da entrevista. A partir da escuta dos alunos, ela percebeu os alunos e a escola como faltantes, ou seja, distante dos alunos ideais e da escola ideal que permitiriam um exercício satisfatório da docência. Parece que ela não suportou ensinar nessas condições e optou por procurar completar os alunos dando aquilo que, na sua opinião, estava faltando, ou seja, afeto, civismo, valores, ao invés de conhecimentos. De alguma maneira ela abandonou a posição inicial de *mestre todo poderoso* para o qual os alunos são um poço de ignorância que deve ser preenchido, para assumir a posição de *mãe completa*, que conhece as possibilidades e os desejos de seus alunos e procura satisfazê-los. Não aceitou uma posição intermediária na qual a busca do conhecimento deveria se realizar num ambiente no qual precisaria aceitar tanto as faltas dos alunos quanto as suas próprias.

A Professora Ne. Na época da entrevista, Ne lecionava Química no Ensino Médio, após uma experiência bastante satisfatória como professora de Ciência no Ensino Fundamental. No início de sua

carreira parecia mais confiante em sua prática, arriscando estratégias não convencionais por influência de seu professor de Ciências.

“Quando comecei a lecionar Química começou o problema, porque eu aprendi Química de uma maneira muito tradicional, então eu só sabia ensinar de maneira tradicional. Quando você começa a dar aulas, não tem muita segurança. Você se baseia no que aprendeu e confia plenamente no livro didático...No começo eu ficava frustrada porque... os alunos não estavam aprendendo. Eu gosto de ver o aluno aprendendo para valer e não estava vendo isso.”

A percepção da insatisfação dos alunos e de sua própria a estimularam a mudar seu modo de ensinar:

“ Eu era muito séria, não brincava, não dava liberdade, não tinha amizade com meus alunos...Só conseguia disciplina se eu não brincasse.”

Com esta convicção ela se aproximou do curso de capacitação para aprender a melhorar sua prática. Assim aprendeu a ser mais livre, a não se prender ao conteúdo, a se organizar melhor e a melhorar a relação com os alunos e com os colegas. Como resultado sua autoridade e sua auto-estima aumentaram.

Seu objetivo ao ensinar:

“ Quero que a maioria dos alunos saia com essa base para continuar seguindo. É nisso que eu acredito. Você tem que dar base para ele escolher. Eu não me preocupo com o conteúdo. Eu já parei com isso. Eu me preocupo em fazer com que o aluno se solte mais, fale mais, questione, conclua. No começo eles não completam frases, então a gente vai forçando e no final eles completam melhor.”

Em sua visão para conseguir as competências e habilidades julgadas importantes para seu aluno, como saber utilizar o raciocínio proporcional, o professor tem que ser criativo e continuamente informado sobre as idéias que circulam na literatura.

“O professor na realidade tem que perceber qual a sua função: se ele quer ganhar dinheiro, vá para a escola particular. Se você está no Estado, onde se tem liberdade de trabalhar, onde você trabalha com crianças carentes, você é responsável por aquele aluno. O professor tem que ter essa perspectiva para estar ajudando esse aluno.”

Deixando de lado a visão estereotipada sobre a escola particular, na qual o professor vai lecionar se quiser ganhar dinheiro, Ne se sente responsável por seus alunos e admite que ela pode enfrentar os problemas de seus alunos carentes, porque tem liberdade de trabalhar como achar melhor.

“ Não dá para aplicar tudo (do curso de capacitação), mas o básico fica na gente. Eu tenho que adaptar à minha realidade. Eu não trabalho nada que exija balança, então eu tenho que adaptar com textos, com tabelas. Eu tenho que trabalhar de uma maneira diferente. Aprendi a selecionar conteúdos, questionar o que eu via nos livros...Eu montava meu trabalho.”

A professora também tem uma opinião sobre os fatores que contribuiriam para a classe docente realizar as mudanças necessárias na prática docente :

“O que falta mesmo são cursos, encontros.O professor não tem horário para fazer cursos, nós estamos ficando com falta na escola. Então é difícil. Como é que se pode mudar uma postura se não há tempo para isso? Tem que ter apoio didático e profissional, na escola!”

A situação de Ne é interessante: ela tinha uma formação científica aprimorada mediante um curso de pós-graduação em Química Ambiental e descobriu rapidamente que seus alunos do Ensino médio não aprendiam, então investiu na modificação de sua maneira de ensinar, se adaptando à realidade dos alunos. Porém ela gostava de ver os alunos aprender, assim não desistiu de ensinar, tentando pegá-los de onde eles estavam e se preocupando em conhecimentos e competências básicas. Assim conseguiu, por exemplo, que eles aprendessem a elaborar uma frase completa e a utilizar um raciocínio proporcional. Apesar de estar satisfeita com estes sucessos parciais, ela lamentava não poder aplicar com seus alunos tudo o que o curso estava sugerindo e, sobretudo, lamentava a falta de um trabalho coletivo que permitisse às escolas de São Paulo falar a mesma língua. Nos parece podermos interpretar sua demanda de um consenso no currículo efetivamente proposto aos alunos, também como indício de seu desejo de não esvaziar a qualidade do ensino. Seu desabafo focalizava as contradições básicas das reformas curriculares, que apontam propostas interessantes, mas não oferecem as condições materiais para realizá-las. Suas propostas não chegavam a atingir as dificuldades específicas das mudanças pretendidas, sobretudo as de desenvolver trabalhos em grupo efetivos capazes de ampliarem e coordenarem o processo de educação em ciências. Sua posição era a de uma professora que resistia e sobrevivia sem abdicar de educar.

A Professora Ana. Como professora da rede estadual há pouco mais de cinco anos Ana teve que enfrentar logo o problema da aprendizagem efetiva dos alunos.

“ Eu me perguntava e eu mesma percebia que o aluno só se preparava para prova, para acertar, para tirar nota. Então ficava uma farsa. Ele não está aprendendo nada, ele só está preocupado em passar de ano. A escola falava em recuperação paralela e eu dava outra prova em cima da mesma, uma bobeira, sem sentido.”

Para ela o sentido da Química vem de sua história como aluna, durante a qual aprendeu a olhar o mundo com olhos diferentes:

“Eu mesma, no colegial, tinha um professor que analisava rótulos de latas. Eu comecei a selecionar tudo que eu comia. Xampu, eu sabia como fazer. Você começa a mudar seus costumes, sua maneira de agir, suas atitudes.”

A aprendizagem da Química de seus alunos deveria assumir o mesmo sentido que tinha para ela quando estudante: deveria constituir-se numa ferramenta para trabalhar habilidades específicas da disciplina e habilidades de outros campos do conhecimento. Deveria também ser capaz de promover mudanças de atitudes e fazer conexões com os **fatos ligados ao dia-a-dia do aluno**. Como consequência a professora esperaria que os alunos percebessem a importância desse conhecimento em sua vida prática e se sentissem **motivados a aprender**.

É nesta direção que a professora parece empreender todos os seus esforços de mudança, desvinculando-se do livro didático e do planejamento convencional, privilegiando a qualidade do conhecimento no lugar da quantidade de conteúdo e abandonando a visão atomizada (microscópica) dos fenômenos químicos, predominante nos livros didáticos, que sugerem um conhecimento abstrato e distante do mundo do dia a dia.

Entretanto Ana enfrenta **resistências** no seu ambiente escolar:

“A frustração é a seguinte: você vem, faz o curso, se prepara para melhorar a prática e quando vai para a escola não encontra público. Eles (os alunos) não estão interessados. Se for resumir, acho que a maior dificuldade é despertar o interesse em aprender, o interesse pela aula. Mas isso não é uma coisa só minha não. A gente ouve os próprios alunos: Ah, professora, dê aula só para nós! O resto (dos alunos) está conversando, não quer saber’

Suas dificuldades parecem aumentar pela **falta de apoio dos colegas da área e isolamento na escola.**

“Eu me sinto muito sozinha na escola. Eu estou fazendo um curso e os outros professores de química não estão. Os outros professores adotam o livro tradicional, de vez em quando levam ao laboratório para fazer alguma coisinha. Então, essa metodologia (do curso) só eu (aplico). Então, o aluno acha mais difícil e questiona.”

O curso de capacitação de Ana contribuiu para **amenizar seu sentimento de solidão**, uma vez que percebeu que os problemas que enfrenta na sua escola são semelhantes aos dos colegas. Sua esperança é que as coisas mudem no contexto favorecendo uma mudança também na sala de aula

“Talvez, com os próprios acontecimentos do mundo, com as dificuldades que estão se apresentando, o aluno vai começar a perceber. Com essa lei que todo mundo passa de ano, não precisa mais de nota, ele vai perceber que está ficando para trás, que não é só nota. Até essas mudanças nas faculdades, que estão pegando o histórico do aluno no vestibular. Ou mesmo os colegas que saíram e que estão encontrando dificuldades. Eles vão perceber como vai ficar o futuro para eles também.”

Em resumo, Ana tentava aplicar os conhecimentos adquiridos no curso independentemente do interesse e das demandas dos alunos. Enfrentava as resistências na esperança de que os alunos fizessem o movimento na direção do saber. Parecia haver distanciamento entre ela e os alunos, um conflito de interesses. Em nossa interpretação o conflito se estabeleceu pela insistência da professora em fazer o aluno *olhar o mundo de maneira diferente*, mas por imposição **do seu olhar**, pela metodologia e conhecimento que ela considerava **ideal**, dentro do seu **papel de professora e do papel da Química**. A substituição de um material convencional por um material alternativo significou importação direta de uma didática considerada **ideal** (proposta pelo curso de capacitação) para um ambiente **real**, a revelia deste.

As falas de Ana parecem revelar a existência de algo com que ela não conseguia lidar, **seu aluno real**. Com ele não existia **relação**. À imagem do aluno congelada como “aquele que não quer saber” em meio às tentativas de mudança da professora, corresponde sua postura também congelada em

relação a ele, embora ela reconheça algumas implicações de sua rigidez na captura do interesse do aluno.

Uma possibilidade de explicação dessa atitude é que o professor, diante de “alunos desinteressados”, prefira lidar com a negação desta imagem, afastando a possibilidade de uma aproximação do real, mas aproximando-a do desejo. A negação dessa imagem significaria a substituição por uma outra, como, por exemplo, aquela que parte de uma concepção linear de motivação: *basta que os alunos sejam estimulados de um lado para que eles respondam do outro*. Nessa interpretação as experiências da frustração moldariam o imaginário *como meio de reduzir a distância entre a realidade e o desejo e, de certa maneira, dominar o real*. (Postic,1993) Pedagogicamente, todo o problema acabaria reduzido a uma questão metodológica. Ana optou pela ótica da idealidade, ao adotar um material elaborado pelo grupo de capacitação, o que parecia não se encaixar na escola real da professora. A imposição de um certo modo de olhar o mundo traduz, para a Psicanálise, um processo *narcísico*, o que leva o sujeito a querer que o outro pense como ele. No caso, Ana achava que seus alunos se deveriam interessar ou necessitariam das mesmas coisas que julgava importantes para ela. Sujeitos presos nesse circuito tendem a permanecer frustrados. Isso não significa que o professor deve renunciar a propor aquilo que acha mais importante para o outro, pois esta é sua tarefa institucional; o problema é o espaço que esta proposta deixa para que o aluno entre com seu desejo. A posteriori, pelas palavras de Ana, nos parece que ela deixava poucas oportunidades para seus alunos se envolverem no processo.

A Professora Gi. Formada numa Universidade Pública e docente há mais de vinte anos Gi depois de um início na escola pública, optou pela escola particular.

Para *Gi*, como para seus colegas, em início de carreira, o conteúdo de Química apresentava-se **definido pelo livro didático** e tudo parecia uma questão de encontrar a melhor maneira de transmiti-lo. As questões relacionadas ao “como fazer” do professor foram despertadas durante a sua fase de formação na universidade. O estudo constante acrescentou aprendizado e segurança para um salto definitivo de sua **prática tradicional para uma linha construtivista**:

“ De um modo geral a gente aprendeu muito (no curso de graduação). A gente era muito bem preparado para a Química, mas não para ser professor. Eu sabia que havia coisas diferentes, mas o caminho já estava aberto na graduação. Um dia que eu vi que já tinha cabedal suficiente, projetos e idéias suficientes. Foi então quando eu já me senti firme: Eu posso dar um curso inteiro desse jeito (construtivista), não era só um momento interessante.”

A professora preocupava-se em **organizar para o aluno** uma aula com início, meio e fim, em todo curso, encadeando os conteúdos numa **seqüência que lhe parecia lógica e suave**. Escolhia a metodologia que privilegiava a **compreensão** dos fenômenos químicos, evitando situações onde o aluno seria obrigado a decorar a matéria.

Metódica e organizada, *Gi* apoiava-se na figura da **autoridade detentora de conhecimento** como meio de controlar a sala e manter os alunos envolvidos em suas atividades, embora admitisse ser custoso sustentar essa imagem.

“ Embora eu tenha muita prática, eu tenho um milhão de estratégias que se, espontaneamente, os alunos não estão interessados, eles vão ter que se interessar. Me cansa ser tão profissional. Gosto da aula sólida, eu acho que sou muito sólida como professora. Eu gostaria de estar mais leve na coisa,

mas eu sei que não dá certo. Às vezes parece que o professor faz pós-graduação em escola superior de guerra, em estratégia.”

As construções do seu papel vêm alicerçadas pelas **concepções** que tem a respeito dos alunos e do ensino de Química:

“Eles são muito jovens, são tontos, se você não faz por eles ou força eles fazerem, eles vão deixando porque o papo é mais gostoso. Incomoda até os que estão querendo aprender. Quando você deixa muito solto, você fica só com quem quer (aprender) espontaneamente. Mas nessa idade eles nem sabem o que querem, eles vão no embalo. Acho que é porque a gente trabalha com uma classe social para a qual parece que nada tem valor, tudo é consumo cultural.”

Com base nessas crenças Gi revela seu modo de encarar o curso de capacitação e suas expectativas em relação a ele.

Eu não agüento mais a conversa dos cursos que a gente faz sobre como isso será a “salvação da lavoura”!! Às vezes ouço um palpite, alguém fala alguma coisa boa. Fico fazendo cursos mais a procura disso do que qualquer coisa. Às vezes eu ouço coisas que já ouvi tantas vezes, que já me cansaram. Mas existem esses momentos de diferença, quando vem alguém e soma, soma muito.”

Parece que inconscientemente ela percebia que faltava algo no seu ensino, apesar de conscientemente não conseguir formular em que consistiria essa falta. Por isso ela estava satisfeita quando em algum curso encontra algo que soma. O que seria este algo a mais ? Podemos imaginar como uma atividade ou um recurso que introduz uma mudança na relação com os alunos e permite que a rotina seja superada numa direção surpreendente, de maior interesse dos alunos.

O problema do ensino é que não se pode simultaneamente haver o controle total e o interesse genuíno dos alunos. Parece que Gi sabia que não estava em seu poder atingir o interesse genuíno dos alunos, que dependeria dele ter possibilidades de escolher. Porém neste caso poderá também escolher em sentido diferente do esperado: este risco Gi parece não querer correr, pois ela acha *que não vai dar certo*. Neste ponto Gi está efetivamente rotulando os alunos, pois, em geral, o dar certo ou não depende muito das circunstâncias. O que Gi precisaria como resultado de sua participação no curso seria perceber que os grupos podem mudar e se desenvolver, mesmo os grupos de alunos. Se ela não estiver disposta a perder, ou seja a fazer convites que podem ser recusados, também não encontrará muitas adesões e investimentos genuínos dos alunos.

O Professor Nil. Na época da entrevista ele estava lecionando há três anos. Apesar do pouco tempo na carreira docente, despertou muito cedo para o compromisso com a educação e mostrou-se engajado o tempo todo com a proposta do curso, esforçando-se ao máximo nas atividades desenvolvidas em classe. Nil começou profissionalmente na indústria metalúrgica e, enquanto freqüentava a faculdade de Ciências, ingressou na educação. Logo percebeu que estava **envolvido e apaixonado pela função de educador**.

“Eu tive formação tradicional: o aluno está lá e o professor está cá. Era fácil, o aluno te perguntava, eu dava a resposta e, se ele não aprendesse, é porque não queria. Quando eu ensinava alguma coisa errada eu ficava com remorso. O conteúdo de Química tinha pouca finalidade para o aluno. Na verdade, o aluno não vai usar, a não ser para o vestibular.”

Nestas palavras ficam claros alguns aspectos da **relação do professor com o aluno e com o saber** que não eram satisfatórios; sobretudo o **distanciamento do aluno** e a sua posição de professor como possuidor do **saber completo**, impedido de errar. Também a prática do ensino da Química era **descontextualizada**. A **reflexão** sobre os resultados de sua prática e as propostas do curso trouxeram-lhe propostas alternativas para o ensino da Química.

“Se meu aluno aprender onde buscar o conhecimento, a informação, eu fico muito satisfeito. Conceito químico é secundário agora. O curso exigiu um maior trabalho. Tenho que pesquisar mais. Antes eu me apegava ao discurso de que não dá para fazer nada: Ah! Eu não tenho isso (condições materiais), não tenho laboratório. Hoje eu não me apego a esse discurso porque eu posso criar condições. Isso eu aprendi no curso.”

Parece que os **conhecimentos adquiridos no curso de capacitação** trouxeram os **elementos** para Nil construir suas novas concepções e sua **nova postura de professor**: mediar/ orientar o aluno na construção do conhecimento; construir um currículo adaptado à sua realidade; pesquisar permanentemente; criar condições materiais para desenvolver seu trabalho.

“Eu tive um bom professor de Química. Ele conseguiu aguçar a minha curiosidade. Ele me causou interesse e eu gostaria de estar fazendo isso com meus alunos. Eu não preciso ensinar todos os conceitos. Não é isso que eu estou procurando. Antes (o aluno) tinha que fazer (tarefas de classe) e se não fizesse era...(repreendido). Mas nunca deu resultado. Agora eu pergunto e converso (com o aluno).”

Finalmente um **saber empírico** também estava orientando a sua conduta na relação com o aluno: era preciso despertar curiosidade e interesse e aproximar-se afetivamente do aluno Nil já percebeu alguns **resultados positivos** dessas mudanças:

“ Na sala de aula eu tenho um retorno maior do que antes: participação, perguntas, questionamentos, discussão mesmo. O resultado disso é aprendizagem. O que me deixa encantado é quando o aluno, além do interesse que eu consigo despertar nele, ele colheu um dado novo e trouxe para mim.”

O professor mencionou também as **dificuldades** que estava enfrentando:

No ambiente escolar, as salas de aulas estavam lotadas e não tinha dinheiro para desenvolver os projetos, nem tempo para discutir as mudanças curriculares propostas pelos PCNEM. Além disso as iniciativas de aperfeiçoamento estavam sendo barradas ou ao menos dificultadas por normas burocráticas sem sentido.

Nil representa outro caso de professor bastante novato e motivado profissionalmente para a mudança do ensino médio na escola pública, que encontrou grandes ressonância no curso de capacitação. Em resumo, a construção de um saber que somava os *conhecimentos do curso de capacitação, dados empíricos de seu trabalho e os referenciais de sua vida escolar* possibilitou a realização das mudanças na sua postura e na sua prática docente: substituiu o livro didático convencional por um material alternativo, passou a ouvir o aluno e aproximar-se afetivamente dele;

também começou a reavaliar constantemente sua prática e a preocupar-se em modificar a imagem da química e do químico. Finalmente desprende-se da figura do professor detentor do saber completo.

Embora Nil tenha vencido as teorias sociológicas da causalidade do fracasso escolar, não significa que, pelo simples desejo do professor, seus alunos se empreenderão em semelhante busca. Certamente o esforço de mudança de Nil teve e continuará a ter consequências positivas quanto à aprendizagem dos alunos, mas não poderá atingir todos eles de forma que decidam investir no conhecimento. De fato, parece não existir a criança racional, ideal de todo educador, completa, a partir do preenchimento de sua suposta falta, pela aquisição do conhecimento, que lhe garante a inserção e sucesso na sociedade. Para a Psicanálise o sujeito é marcado pela falta e o desejo de completar-se se constitui na busca infinita pela satisfação total nas mais diferentes formas.

Apesar da impossibilidade da realização do seu desejo, Nil mostrou que pode mudar os rumos da sua prática. No lugar onde muitos professores entram numa posição de descrença e desinteresse em relação a sua própria realidade, deixando-se aprisionar pelos seus limites, Nil enxergou uma saída para a sua situação. É essencial que os professores dominem os conteúdos específicos de sua área e os metodológicos que envolvem o “saber fazer”. A discussão que se coloca é sobre a crença na suficiência desse procedimento quando se pensa em garantias de mudança na atitude dos professores.

A pergunta que podemos fazer nessa situação é: *quanto tempo continuará a perdurar o esforço de Nil?* Ele tinha dois inimigos, de um lado, a estrutura da escola pública na qual ele operava e que parecia insensível à mudança, e, de outro lado, a resistência de parte dos alunos a se envolverem no processo de aprendizagem pela dificuldades encontradas. Manter o entusiasmo e a vontade de mudar e de aperfeiçoar seu saber e sua prática docente era um bom início do que ele poderia fazer, não desistindo de querer ensinar. O resto dependeria das circunstâncias e do querer dos outros.

Considerações finais

A partir das entrevistas é possível perceber que a visão de realidade, construída pelos professores, aparecia muitas vezes caracterizada por imagens generalizadas e estereotipadas dos alunos, da escola, da educação. O aluno era pensado em termos de “carências” e “lacunas”, a quem faltava interesse, motivação, valores morais, afeto, conhecimento. A escola era visualizada como imóvel e incapaz de sofrer mudanças coletivas. E a estrutura educacional como insensível em relação aos problemas efetivos da educação escolar.

Em nossa opinião, dois elementos parecem sustentar essa visão generalizada. O primeiro vem da formação do professor. O discurso pedagógico tende a tecer posições simbólicas e imaginárias prévias para o professor, que antecedem o contato do sujeito com a realidade com a qual ele vai lidar (Mrech,1999). Este discurso funciona, por exemplo, através dos estereótipos e preconceitos que dão existência concreta para um fenômeno imaginário, segundo a Psicanálise. Isto significa que a percepção do aluno como sujeito incompleto tende a favorecer a escolha por um certo modo de “educar para a realidade”, que se revela uma tentativa de eliminar a falta do aluno, achando que se sabe o que é melhor para ele. Ao tentar eliminar a incompletude do aluno o professor também deseja eliminar sua própria incompletude. A ilusão estaria no simples fato de que *quando o pedagogo imagina estar se dirigindo ao Eu da criança, o que está atingindo, sem sabê-lo, é seu Inconsciente; e isto não corre pelo que crê comunicar-lhe, mas que pelo que passa do seu próprio Inconsciente através de suas palavras* (Millot,1987)

O segundo elemento importante, também pouco explorado na formação docente, é a natureza grupal da tarefa escolar. A relação grupal que se estabelece na sala de aula tende a condicionar as relações específicas e individuais entre cada aluno e o professor, impossibilitando ou favorecendo o aparecimento do desejo e do correspondente investimento. A tensão que sinalizamos entre o controle da qualidade do conhecimento em jogo na sala de aula e a liberdade necessária para que o aluno consiga investir no seu saber, aparece também na dicotomia entre a preocupação com bem comum, ou seja a organização de um trabalho coletivo produtivo, e com bem individual de cada um, ou seja a satisfação de um mínimo de seu desejo individual. A pouca atenção ao desenvolvimento grupal da sala de aula favorece a cristalização das posições dos respectivos atores e o estabelecimento de uma rotina que dispensa ulteriores procuras e rapidamente é imaginada como imutável. Naturalmente não existem receitas quanto ao desenvolvimento de um grupo escolar, que depende tanto da dinâmica nas relações entre os alunos e entre eles e o professor, quanto das relações com o contexto escolar. Daí a necessidade de uma escuta contínua e de uma criatividade no superamento dos impasses que aparecem sucessivamente.

Estes dois aspectos colocam limites à possibilidade de oferecer ao professor e ao estudante a idealização do conjunto de todas as relações envolvidas no ato educativo, ou seja uma completude ideal. A presença do inconsciente tanto nas relações individuais quanto nas coletivas torna o estabelecimento de condições ideais não somente uma meta longínqua, mas também uma tarefa impossível. O melhor possível implica desincontros e desentendimentos. Assim, quando os PCNEM apresentam uma análise das condições ótimas da Educação Científica e os cursos procuram dar continuidade e implementar esta perspectiva de fato promovem uma ilusão. Enquanto ilusão ela movimenta os participantes, mas certamente será seguida de uma desilusão, como aconteceu quando os participantes do curso afirmavam que o curso não se adaptava à sua realidade.

Um outro ponto importante de reflexão é o papel atribuído à Química, na medida em que seu conteúdo deve servir ao aluno que se tem e favorecer sua inserção no mundo da cultura científica. Sabemos que, para a maioria dos professores, o conteúdo programático tradicional baseado essencialmente nos modelos fornecidos pelos livros didáticos, funciona como camisa-de-força. No entanto, quando o professor elege, em função de uma leitura particular da realidade concreta, o currículo sobre o qual irá fundamentar sua prática e formar seu aluno e se apoia no trabalho com alguns conceitos, competências e habilidades que ele julga importantes para o aluno, abandonando o conteúdo de Química como preocupação fundamental, existe o risco de esvaziar o processo educativo em função de um julgamento estereotipado sobre as capacidades dos alunos em aprender certos conceitos ou habilidades.

“Eu tento, ensinar aquilo que eu acredito: habilidades e competências ao invés de conceitos”, pode ser um sinal de querer modificar um currículo que privilegia a memorização, mas pode indicar também um abandono das características de uma disciplina científica em favor de supostas necessidades dos alunos. Assim o ato de adaptar um experimento, para o qual se exigem determinados equipamentos, substituindo dados empíricos por tabelas já prontas ou textos, pode ser válido, quando não se dispõe de material necessário. Lançar mão de demonstrações no lugar de atividades práticas nas quais o aluno teria a oportunidade de trabalhar certas habilidades, é também um recurso muito utilizado pelos professores em diversas ocasiões. Porém, tudo isto é bem diferente de selecionar atividades abrindo mão sistematicamente e passivamente de conceitos e habilidades importantes pela simples falta de espaço ou materiais adequados a determinadas práticas. O “boicote” à aprendizagem se revela de forma

ainda mais perversa quando o professor julga que determinados conteúdos não são necessários à sua clientela preocupando-se com outras demandas (afeto, carinho, valores morais, etc). No caso, o professor subverte seu papel de educador, privando os alunos, sem se dar conta, de sua chance única de aprender uma disciplina científica como a Química.

Como conclusão gostaríamos de chamar atenção para dois pontos que poderiam estar presentes como quadro de fundo na orientação das reflexões dos professores nos cursos de capacitação. O primeiro é a limitação da perspectiva de cada professor. Cada um deles apresenta sua realidade escolar de acordo com sua realidade psíquica, como sujeito singular, que introjeta e projeta, a seu modo, o mundo ao seu redor. Em geral existe a tendência a identificar a realidade material, efetivamente desconhecida em suas peculiaridades, e a realidade psíquica construída e dependente da história de cada um. O conflito gerado decorre justamente do confronto entre as perspectivas geradas pelas realidades psíquicas individuais ou compartilhadas e as respostas da realidade, às vezes decepcionantes porque interpretadas de acordo com seus preconceitos. Chamar a atenção sobre os elementos que se repetem indagando sobre o porque dessas repetições, questionar os pontos de vista e as opiniões consideradas naturais, enfim favorecer uma reflexão sobre a própria prática que a coloque sob indagação parece pelo menos tão importante quanto aprimorar métodos pedagógicos ou conhecimentos científicos.

O segundo ponto refere-se a presença do incontrolável no processo de educação, e que na terminologia lacaniana é chamado de ‘real’. Trata-se das ‘pulsões’ e do ‘gozo’ de cada indivíduo, que condicionam inconscientemente e fortemente suas escolhas e seus investimentos. Neste sentido nos parece um pouco excessiva a preocupação dos docentes com a busca de metodologias, com a forma mais “adequada” de transmitir idéias, conceitos, informações, acreditando que elas garantem a aprendizagem. É preciso aceitar de que na aprendizagem está presente o imponderável e o incontrolável com implicações quanto à possibilidade de uma metodologia de ensino objetivamente eficaz e uma ação docente competente. A tentativa sempre frustrada de ter um controle do processo como se fosse possível detalhar e prever todos os movimentos, em geral tem um efeito de bloqueio no enganchamento do aluno no processo e na sua disponibilidade para o investimento. O paradoxo da educação consiste na impossibilidade de determinar qual escolha certa no continuum entre o controle e o ‘laissez –faire’, pois somente a posteriori isso pode ser vislumbrado.

Millot (1987) nos coloca que Freud, com conhecimento de causa, afirmava que era preciso incluir a psicanálise entre as missões impossíveis, ao lado da educação e da arte de governar. O impossível da educação a que se referiu Freud tem a ver com os ideais educativos, os quais irão se confrontar, sempre, com algo “ineducável” do sujeito (Almeida,1999). Este ‘real’, que não pode ser educado, no máximo e com muito trabalho, pode ser explorado, no sentido de acoplado a circunstâncias mais socialmente produtivas. Assim, por exemplo, quem gosta de se queixar, pode se tornar um bom crítico, quem gosta de situações perigosas, pode se tornar membro de equipes de resgate, quem gosta de cortar, pode se tornar um bom cirurgião, quem gosta de brigar pode se tornar um bom advogado. Para a Psicanálise os ideais educativos estão assentados em bases utópicas. A idealização da relação professor-aluno, a crença no saber total do sujeito e sobre o sujeito, a produção de seres humanos felizes, perfeitamente adaptados ao meio social, a crença em métodos adequados de ensino-aprendizagem passam exatamente por cima do caráter artesanal da educação que a Psicanálise atribui à presença de algo como “ineducável” no sujeito.

Os PCNEM e as reformas curriculares em geral ignoram estes aspectos e apontam para uma realidade concreta, como se não se tratasse de uma interpretação provisória, empurrando todos, alunos e professores para uma mesma direção, um mesmo tipo de prática. Mrech (2001), por exemplo, entende que a educação continuada é um produto do sistema capitalista onde os educadores são obrigados a entrar nos ritmos impostos pelas mídias eletrônicas e televisivas, onde o saber fica reduzido ao saber fazer e os educadores e alunos são considerados como objetos. Para ela é necessário resgatar o professor em sua singularidade, liberá-lo das “ilusões pedagógicas” e, ao mesmo tempo, manter aceso o seu desejo de buscar alternativas que possibilitem que a história da educação – e do educador - avance na direção do novo.

Em nossa interpretação as reformas curriculares, apesar destes limites, são necessárias porque ao introduzir possíveis caminhos gerais novos e simultaneamente ilusórios, tendem a movimentar a vida escolar e a dar início a tentativas de mudanças. O problema é se estas tentativas podem ser acompanhadas com intervenções institucionais, como por exemplo os cursos de capacitação, e com organizações locais, que sustentam o processo, reduzem as decepções e auxiliam nas adaptações. Neste caso eles podem funcionar como um redutor das limitações das reformas mais amplas.

Referências

- ALMEIDA, Sandra F. C. de. *Psicanálise e Educação: Entre a Transmissão e o Ensino, Algumas Questões e Impasses*. In: LAJONQUIÈRE, L de, KUPFER, M. C (org.). *A Psicanálise e os Impasses da Educação*. Anais do I Colóquio do Lugar de Vida/ LEPSI.USP, p. 63-69, 1999
- ALTARUGIO, Maisa H. Este curso não se adapta à minha realidade: os conflitos de um grupo de professores de química em formação continuada. Dissertação de Mestrado, Instituto de Química, Universidade de São Paulo, 2002
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Bases Legais*. Brasília: 1998. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 2000
- CHARLOT, B. Da relação com o saber – elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2000
- CHEMAMA, Roland. (org.). *Dicionário de Psicanálise*. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2002
- DELORS, Jacques. (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 5ª ed, São Paulo: Editora Cortez, 2001
- FAPESP. *Projeto Pró-Ciências*. Mudando a Prática Docente nas Aulas de Química – Uma Proposta de Aprofundamento de Conteúdos Pedagógicos e Químicos, 2000
- FINK, Bruce. *O Sujeito Lacaniano – entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998
- LACAN, Jacques. *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1979
- MICHELAT, Guy. Sobre a Utilização da Entrevista Não-Diretiva em Sociologia. In: THIOLENT, M. *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária*. 3ª ed. São Paulo: Editora Polis, 1980
- MILLOT, Catherine. *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987
- MRECH, Leny M. *Psicanálise e Educação – novos operadores de leitura*. São Paulo: Ed. Pioneira, 1999

_____. O Mercado de Saber, O Real da Educação e dos Educadores e a Escola como Possibilidade. *Tese de Livre Docência, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001*

PACCA, Jesuína L.A .; VILLANI, Alberto. La Competencia Dialogica del Profesor de Ciencias en Brasil. *In: Enseñanza de Las Ciencias, 2000, 18 (1), p. 95-104*

PEREIRA, Marcelo R. O Relacional e o seu Averso na Ação do Bom Professor. *In: LOPES, E.M. T. (org) A Psicanálise Escuta a Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001*

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1998

THIOLLENT, M. *Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquête Operária*. 3^a ed. São Paulo: Editora Polis, 1982