

O PROFESSOR E SUAS APORIAS

Júlio Eduardo de Castro*

Resumo

A abordagem do saber docente sob a ótica da falta de recursos no ensino (aporia docente) nos tem demonstrado como o professor constrói saberes graças e apesar dos percalços e dificuldades encontrados em seu caminho. Investigando o grau de importância dado à passagem por situações difíceis e momentos críticos em seu próprio ensino, bem como se inspirando no mito platônico de Poros e Aporia, consideramos os registros (representações) de que o professor dispõe sobre esses mesmos momentos-obstáculo e situações-limite. A experiência profissional do professor e sua subordinação às aporias vividas em seu cotidiano – como modalidade singular da experiência vivida em situação real de ensino – é o foco deste artigo, qual seja, a abordagem do saber por meio da vertente do não saber.

Palavras-chave: Aporia docente. Saber docente. Saberes da experiência docente.

INTRODUÇÃO

Como pensar a educação em relação ao tópico do conhecimento? Terá aí o professor alguma importância? A temática do saber docente já tem feito parte de algumas disciplinas acadêmicas e universitárias – normalmente ligadas à formação de professores e às práticas pedagógicas –, sendo isso decorrência de uma linha específica de pesquisa em educação: a sociologia do trabalho docente na vertente da epistemologia de sua prática profissional cotidiana. E muitas dessas pesquisas, de cunho epistemológico, sobre a prática cotidiana do professor têm se voltado para os seus saberes: como se registram, organizam-se e se mobilizam, de que são feitos, quais suas fontes e sua natureza (NÓVUA, 1995; DUBET, 1996; PERRENOUD, 1997; TARDIF et al., 1991; GAUTHIER; MELLOUKI, 1993; SALGUEIRO, 1998).

No entanto, poucos pesquisadores têm se interessado por explorar o saber, em sua construção, sob a ótica da falta. Onde o saber falta/falha, o que ocorre com aquele de quem era esperado detê-lo? Que saber o professor constrói graças aos e apesar dos percalços encontrados no seu caminho? As dificuldades vividas no magistério correlacionam-se a esse saber construído? Haveria alguma dívida simbólica deste saber para com a passagem por situações de ensino em que a presença da falta de recursos racionais – principalmente os pedagógicos, os didáticos e os teórico-conceituais – se mostrou como pura evidência para o professor?

Foi com esse espírito que nos interessamos pela investigação das dificuldades docentes, adotando a perspectiva da aporia como forma de interrogação dirigida ao saber do professor. Examinar as faltas/falhas no processo de constituição do saber docente implicou, por decorrência, na consideração a essa verdadeira “zona de turbulência”

* Graduado em Psicologia (PUC-Minas), Mestre em Educação (PUC-Rio), Doutor em Teoria Psicanalítica (UFRJ), Pós-doutor em Psicologia (PUC-Minas). Professor universitário (UFSJ). E-mail: julioecastro@mgconecta.com.br

onde ocorrem as mais imprevistas situações de/no ensino: a sala de aula. Esta é tida por muitos como a “caixa-preta” da vida escolar, um espaço da cultura em que as “impurezas” da vida humana se manifestam, mediadas pela relação com o saber.

E se o professor é tido como um intermediário na relação de seus alunos com o saber, normalmente nos esquecemos de considerar que essa posição/função de mediador envolve lutas, fracassos e decepções. O “saber da prática” – ou saber em situação de trabalho – funda-se, muitas vezes, sobre a passagem por “vias impuras” e por caminhos tortuosos e ásperos, de modo que nos ocupamos da seguinte hipótese: a passagem do professor por essas situações de aporia tende a gerar algo de novo, porque “... a vida alimenta-se das impurezas, ou melhor, a realidade e o desenvolvimento da ciência, da lógica, do pensamento têm necessidade de impurezas” (MORIN apud FISCHER, 1997, p. 5). E não será a aporia uma impureza necessária à construção do saber docente? Ou, em outras palavras, os chamados “saberes da experiência cotidiana” não teriam um maior grau de abertura ou de permeabilidade em se relacionarem com as aporias vividas na profissão docente? Interrogamo-nos então sobre como e quando o ensino se tornou, para o professor, o *modus faciendi* iniciado por meio das aporias vividas em pleno exercício da profissão. Por isso o exame das continuidades e descontinuidades nas relações da aporia com os saberes da experiência docente.

1. O MITO PLATÔNICO DE APORIA E POROS

Quando nasceu Afrodite, banquetevam-se os deuses, e entre os demais se encontrava também o filho de Prudência, Recurso (Poros). Depois que acabaram de jantar, veio para esmolar do festim a Pobreza (Aporia), e ficou pela porta. Ora, Recurso, embriagado com o néctar – pois vinho ainda não havia – penetrou o jardim de Zeus e, pesado, adormeceu. Pobreza então, tramando em sua falta de recursos engendrar um filho de Recurso,

deita-se ao seu lado e pronto concebe o Amor. Eis porque ficou companheiro e servo de Afrodite o Amor, gerado em seu natalício, ao mesmo tempo que, por natureza amante do belo, porque também Afrodite é bela. E por ser filho o Amor de Recurso e de Pobreza foi esta a condição em que ele ficou. Primeiramente, ele é sempre pobre, e longe está de ser delicado e belo, como a maioria imagina, mas é duro, seco, descalço e sem lar, sempre por terra e sem forro, deitando-se ao desabrigo, às portas e nos caminhos, porque tem a natureza da mãe, sempre convivendo com a precisão. Segundo o pai, porém, ele é insidioso com o que é belo e bom, e corajoso, decidido e enérgico, caçador terrível, sempre a tecer maquinacões, ávido de sabedoria e cheio de recursos, a filosofar por toda a vida, terrível mago, feiticeiro, sofista: e nem imortal é a sua natureza nem mortal, e no mesmo dia ora ele germina e vive, quando enriquece; ora morre e de novo ressuscita, graças à natureza do pai; e o que consegue sempre lhe escapa, de modo que nem empobrece o Amor nem enriquece, assim como também está no meio da sabedoria e da ignorância. Eis com efeito o que se dá. Nenhum deus filosofa ou deseja ser sábio – pois já é –, assim como se alguém mais é sábio, não filosofa. Nem também os ignorantes filosofam ou desejam ser sábios; pois é nisso mesmo que está o difícil da ignorância, no pensar, quem não é um homem distinto e gentil, nem inteligente, que lhe basta assim. Não deseja, portanto, quem não imagina ser deficiente naquilo que não pensa lhe ser preciso [...] (PLATÃO, 1983, p. 35).

Este é um excerto de um dos diálogos mais célebres de Platão, “O Banquete”. Nele, Platão – por meio da figura de uma sacerdotisa, de uma maga, Diotima, a estrangeira de Mantinéia – aproximamos do conceito de aporia. E, para tal, coloca na boca dessa personagem enigmática – a quem era atribuído o poder de instruir Sócrates nas questões de amor – um mito, único do gênero nos textos que nos chegaram da Antiguidade, sobre a gênese do amor.

Neste diálogo platônico, originalmente nomeado “Symposium”, cada um dos convidados se compromete a fazer, de chofre, um discurso de elogio ao amor, uma apologia do amor. E Sócrates, quando chega a sua vez de discursar, põe essa mulher, Diotima, para dizer em seu lugar. E tudo o que ele diz aí, sobre o amor, virá dessa

referência: Diotima, a sábia em matéria de feitiçaria, de mântica e que teria conseguido, por meio de seus artifícios, manter afastada, por dez anos, a peste da cidade de Atenas. É esta familiaridade com os poderes da peste que dá o tom de autoridade a seu discurso. E Sócrates, ao dizer o que aprendeu do amor em nome desta mulher, faz-lhe reverência.

Afirmando que o amor é um grande gênio, que não é nem feio nem belo, nem sábio nem ignorante e nem deus nem mortal – ou seja, que está em posição de *metaxi*, entre os extremos –, ela esclarece a Sócrates e a nós, leitores, que, nesta posição, *Eros* cumpre a função de interpretar e transmitir aos deuses o que vem dos homens e aos homens o que vem dos deuses, vindo dessa posição a sua essência tanto demoníaca quanto genial.

Um deus com um homem não se mistura, mas é através desse ser que se faz todo o convívio e diálogo dos deuses com os homens, tanto quando despertos como quando dormindo; e aquele que em tais questões é sábio é um homem de gênio, enquanto o sábio em qualquer outra coisa, arte ou ofício, é um artesão. E esses gênios, é certo, são muitos e diversos, e um deles é justamente o Amor (PLATÃO, 1983, p. 35).

Após essa caracterização genealógica e topológica do Amor, feita por Diotima, somos introduzidos por ela no universo de um mito sobre o nascimento de *Eros*. Neste mito platônico, o Amor (*Eros*) é filho de Recurso (*Poros*) e Pobreza (*Penia* ou *Aporia*), tendo sido concebido nos festejos do nascimento de Afrodite (*Vênus*), a deusa bela. E sabemos que essa concomitância da data do nascimento desta deusa com a data da concepção do Amor nos assinala a íntima relação, estabelecida por Platão, entre o belo e o amor.

As interpretações filosóficas e populares mais frequentes – feitas pelos comentadores desse diálogo platônico – enfatizam a filiação paterna de *Eros*. Seu pai, sem dúvida, não é qualquer um dos deuses, ele é *Poros*, filho de *Métis*. Esta, alguns traduzem simplesmente por sabedoria, e outros, por “uma forma particular de

inteligência, uma prudência refletida” (DETIENNE; VERNANT apud GAUTHIER et al., 1998, p. 361). Jacques Lacan proporá a seguinte tradução – além de Expediente e Recurso – para *Poros*: “*Astúcia* também, já que *Poros* é filho de *Métis*, que é mais a invenção que a sabedoria” (LACAN, 1992, p. 125). É a própria abertura à inventividade que caracteriza essa deusa, mãe mítica de *Poros* e de toda a heurística moderna.

Embora concisas, essas poucas ilustrações de uma *métis* em ação são suficientes para relevar alguns de seus traços essenciais: perspicácia e sagacidade, antecipação e senso de oportunidade. A *métis* se aplica a campos muito diversos onde a eficiência prática e o sucesso são procurados. Ela está presente no devir e na ação e opera junto a realidades inapreensíveis. Ela atua no campo do dúbio e do equívoco e se adapta à simultaneidade e à imprevisibilidade das situações. Polimorfa e múltipla (...), ela pode ser aplicada a realidades fugazes, mutantes, desconcertantes, ambíguas, que não se prestam nem à medida precisa, nem ao cálculo exato, nem ao raciocínio rigoroso. A *métis* comporta todo um conjunto de atitudes mentais que combinam a perspicácia, a clarividência, a inteligência das situações, a previdência, a sutileza, a vivacidade de espírito, a sagacidade, a inteligência prática, a esperteza, o senso da conveniência, da oportunidade (*Kairos*), enfim, um saber feito de perspicácia, uma cultura (GAUTHIER et al., 1998, p. 362-363).

Observamos então que o traço familiar comum que – nuançado pelas interpretações mais conhecidas desse mito – diz respeito às características herdadas por *Poros* de sua mãe (*Métis*) denota sempre inteligência astuta, inteligência inventiva e inteligência prática.

Contudo, na difusão filosófica e na leitura corriqueira desse mito, a ascendência materna de *Eros* frequentemente é desprezada ou mesmo ignorada. Sua mãe, *Penia* – expressão traduzida por “pobreza” ou mesmo “miséria” ou ainda por “aporía” – nos interessa aqui pela maneira como, mesmo em sua total falta de recursos e não tendo nada a oferecer, seduz a um deus embriagado e com ele faz um filho. É no mínimo impressionante como uma reles mortal, mulher grega

e ainda sem recursos, é ativa, desejante no amor, como também o é a forma como – do “nada a ter a oferecer” – seduz *Poros* e com ele concebe um filho, *Eros*.

Não estaria o professor em situação similar à herança de *Eros*? O professor não se considera, em seu ensino e ao menos eventualmente, desafiado por fenômenos reais ocorridos em sala de aula, frente aos quais o seu conhecimento *a priori* não lhe basta ou lhe é inútil, inoperante ou mesmo impossível? Isso, por si somente, não nos autorizaria a formular o conceito de aporia docente? Uma vez suscitadas essas questões, afirmamos aqui a importância dos saberes provenientes da prática docente para além dos saberes pedagógicos clássicos: disciplinares, curriculares, pedagógicos e didáticos.

2. DO MITO AO CONCEITO

Com certeza esse nascimento mítico do conceito de aporia influenciou a sua apropriação (e, por consequência, difusão) pela filosofia, pela retórica e pela lógica. Desta, sabemos que aporia significa um impasse, uma dificuldade de dar prosseguimento a um raciocínio por ausência de recursos e/ou pela condição impenetrável de alguns objetos. Não de todo e qualquer recurso, pois, em filosofia, é esclarecido que se trata da falta de recursos racionais para o prosseguimento de uma operação lógica qualquer, operação essa característica do raciocínio. Trata-se, portanto, de destacar, com este conceito, um suposto lugar em que a razão para, em que algo faz limite ao saber.

Vejamos o que alguns dicionários generalistas nos dizem sobre este verbete:

Do gr. *aporía*, pelo lat. *aporia*. S. f.

Filos. Dificuldade de ordem racional, que parece decorrer exclusivamente de um raciocínio ou do conteúdo dele. [Cf. antinomia e paradoxo.]

Hist. Filos. Conflito entre opiniões, contrárias e igualmente concludentes, em resposta a uma mesma questão.

Ret. Figura pela qual o orador finge hesitar, ter dúvidas, na escolha de uma expressão, de um rumo para o discurso (AURÉLIO, 1999).

Esse termo é usado no sentido de dúvida racional, isto é, de dificuldade inerente a um raciocínio e não de estado subjetivo de incerteza. É, portanto, a dúvida objetiva, a efetiva dificuldade de um raciocínio ou da conclusão a que leva um raciocínio (ABBAGNANO, 1970).

Filos. Dificuldade lógica, sem solução. Ret. Dúvida retórica, dúvida simulada pelo orador (KOOGAN/HOUAISS, 1999).

Ausência de passagem ou de movimento; embaraço, dificuldade, pobreza. Em Aristóteles, dificuldade a resolver; “estar em presença de duas opiniões contrárias e igualmente racionais, em resposta a uma mesma questão”. Para os modernos, a palavra é usada somente em seu sentido mais forte: dificuldade lógica da qual é impossível libertar-se; objeção ou problema insolúveis (LALANDE, 1951).

Ret. A dúvida, real ou professada, acerca do que se faz ou do que se diz. Filos. Enigma ou quebra-cabeça ocasionado pelo levantamento de objeções filosóficas sem qualquer solução possível, em especial nos trabalhos de Sócrates. Do Grego, literalmente: estado de ser diante da perda (COLLINS, 1998).

Esclarecemos aqui que o significado retórico da expressão não foi pertinente à investigação realizada, tanto por conter a simulação como recurso estilístico de um autor ou orador como por dizer respeito à criação literária. No entanto, incorporamos as acepções etimológica (por enfatizar a passagem ou movimento difícil em uma dada situação – *a*: prefixo de negação; *poros*: passagem ou movimento) e lógico-filosófica (que nos diz tratar-se de um problema de difícil resolução, por isso mesmo impenetrável). Porém, se extrairmos essa característica de simulação do significado retórico de aporia, manteremos a sua pertinência ao tema aqui tratado e estaremos assim reafirmando a involuntariedade do sujeito que nela cai, em consonância com as acepções etimológica, filosófica e lógica. Enfim, adotamos essas nuances por nos interessarmos – na atividade docente – pelas repercussões que as faltas, falhas e perdas no ensino têm sobre o agente docente.

Observa-se então que o conceito de aporia, no seu desdobramento filosófico e lógico, traz as marcas

significativas do mito citado por Sócrates, atribuído por este a Diotima e registrado por Platão. E desse mito destacamos que a pobre Aporia é, por definição e por estrutura, aquela que não tem nada a dar senão sua própria falta constitutiva. E é inspirado nessa personagem que Platão chega a concluir que o Amor é carente do que é bom e do que é belo, desejando isso mesmo de que é carente.

Neste sentido, o discurso de Diotima, representante de Sócrates na cena do “Symposium”, argumenta que o amor só pode ser articulado em torno de sua falta constitutiva, a aporia. Falta que incidiria, como é frequente nas tragédias da Antiguidade, sobre o destino do herói, combinada com o seu característico estado de “não saber para onde é levado”.

3. ESCLARECIMENTOS METODOLÓGICOS

Destacamos, portanto, a íntima relação entre “a falta” e “o não saber”. A interseção desses dois elementos foi digna de notação para a construção/escrita deste artigo. Interessamo-nos em focalizar *post factu* os momentos e as situações em que o professor julgou-se sem recursos racionais objetivos – das mais diversas ordens: conteúdos da disciplina, currículo, programa, pedagogia, ação cotidiana e experiência profissional – para dar continuidade ao seu ensino, independentemente das causas em jogo. E, assim, construímos uma cartografia – ou, mais exatamente, um mapeamento genérico – das dificuldades ou aporias docentes presentes nos campos escolar e epistêmico, com a devida consideração pelo “estado de ser” dos professores entrevistados diante dessas faltas e perdas.

E foi pensando em construir e delimitar o objeto da pesquisa (a aporia docente) que adotamos *a priori* o sentido – o mais genérico possível – de “saber” como sinônimo de “conhecimento”, tendo sido por meio das representações que os professores têm de suas atividades

docentes que nos deixamos guiar. Mesmo considerando as distinções teóricas entre *saber*, *conhecimento* e *representação* apresentadas por Penin (1995), não as utilizamos aqui, justo porque a pesquisa não visou construir uma tipologia epistêmica e tampouco uma semiologia do conhecimento e, sim, focalizar as relações do campo escolar com as aporias e com os saberes que aí circulam, em especial com os “saberes da experiência” do professor.

E, nessa generalidade do conceito de saber ou conhecimento, incluímos as competências, as habilidades e as atitudes, bem como as interpretações feitas por esse agente de ensino, o professor. Evitamos ainda cair em qualquer catalogação dos saberes de professores, tendo preferido aderir ao ponto de vista filosófico de Larrosa:

Porque o que a educação transmite junto com o saber é, sobretudo, uma determinada relação com o saber. E essa relação pode ser de aceitação ou de questionamento. Tudo depende da distância justa e da capacidade do *logos* pedagógico, por sua própria estrutura dialógica, de iluminar, inquietar e subverter os modos de saber que limitam, conformam, organizam, modulam e modelam nossa experiência do real como algo evidente e já feito. Questionando o saber recebido, interrogando seus pressupostos, distanciando o modo em que de forma surda e inconsciente estrutura nossa experiência, o *logos* pedagógico põe também em questão o sujeito do saber, o despoja de sua arrogância e de sua segurança, o inquieta e o mobiliza (LARROSA, 1997, p. 47).

A investigação das situações de aporia docente colocou em questão – mais do que as relações dos agentes de ensino com os seus próprios saberes – a própria natureza desses saberes construídos pelos professores no decorrer de sua trajetória profissional. Também colocou em foco alguns dos fundamentos epistemológicos desses saberes, algo de sua gênese, confirmando a existência de uma enorme distância entre estes e os conhecimentos promovidos pelos cientistas, pela universidade e pelas academias.

E de posse desta antinomia – aporia X saber docente – bem como de um exercício de suspeição permanente quanto ao que sustenta este último na vertente dos “saberes da experiência ou da prática” (TARDIF et al., 1991), restou-nos o trabalho de campo. E, uma vez construído o problema/questão de pesquisa e dispondo de um universo empírico, faltava-nos o sujeito a ser indagado e interrogado. Por isso não tivemos o menor escrúpulo – mesmo tendo colhido material quase que exclusivamente por meio de entrevistas com professores – em pensar os professores entrevistados como sujeitos pesquisadores de seu próprio ensino, ensino esse que se relaciona com cinco dimensões:

- a do professor, enquanto sujeito singular com suas idiossincrasias e singularidades;
- a do estabelecimento-escola, enquanto espaço público revelador das subjetividades dos grupos que nele circulam em suas relações de poder;
- a da sociedade e mesmo a da cultura, com suas exigências e políticas educacionais, enquanto reveladoras de uma subjetividade pertencente ao entorno social (1) e com reflexos nos estabelecimentos e nos agentes escolares envolvidos;
- a do grupo dos especialistas que realizam a seleção e a transposição do objeto do saber em objeto de ensino, os representantes da noosfera (2);
- o do contexto de época em que a realidade educacional – com o respectivo valor social dado ao conhecimento, ao ensino e à escola – ocorreu, enquanto revelador de um espírito de época e de uma respectiva cosmovisão.

4. A SALA DE AULA E SUA PROPENSÃO À APORIA DOCENTE

Neste aspecto, consideramos dignas de registro algumas das pesquisas que deslocaram o foco investigativo do fracasso escolar do aluno – e de seu meio familiar e cultural – para o ensino do professor, em sala de aula e em pleno exercício do magistério ou docência.

Centrar-se nas faltas, falhas e limites do saber docente consistiu em estratégia para escapular ao determinismo estruturalista que estabeleceu – como corolário lógico – a abolição do sujeito em favor da estrutura. Neste aspecto, a formação de saberes a partir da perspectiva da falta correspondeu à emergência do professor como agente social criativo. Foi também uma tentativa de sair do pessimismo pedagógico – embutido nas concepções de “herança” e “capital cultural” – presente na obra de Pierre Bourdieu. Do mesmo modo, pretendeu deslocar o foco do conceito de “erro” ou “equivoco” – presente nas aprendizagens do aluno e central em diversas abordagens psicológicas – para os saberes do professor e para o seu ensino. Para tal, foi necessário, para além de toda perspectiva estruturalista, sustentar a existência do professor-ator-autor, investigando as representações de que o mesmo dispõe em sua prática, principalmente daquelas que dizem respeito aos momentos críticos e às situações-limite atravessadas. Empregamos aqui este verbo (atravessar) e o substantivo dele derivado (atravessamento) para indicar as saídas, repetitivas ou criativas, utilizadas pelos professores visando ultrapassar as aporias na/da profissão, por procurarem os mesmos ir além do mal-estar concomitante à vivência das mesmas, bem como das ações que imediatamente as acompanham.

Curiosamente, ao serem indagados sobre suas experiências de aporia, os professores referiram-se principalmente a situações recentes – com, no máximo, um ano e meio de ocorrência. Perguntamo-nos se situações similares não ocorreram em seus inícios no magistério, se foram esquecidas e apagadas da memória consciente ou mesmo se foram metabolizadas e incorporadas na forma dos “saberes da experiência”, com tudo aquilo que este comporta de indizível, de impossibilidade de representação e, por conseguinte, de transmissão. Esta questão não é pertinente ao tema pesquisado, mas nem por isso sem relações com o

mesmo, visto o seu caráter intrusivo e interdependente – já que contamos com a capacidade do professor de evocar lembranças de sua prática, enfim, com a sua memória sobre o ensino e seus obstáculos.

No cenário das aporias vividas, um elemento constantemente referenciado pelos professores foi a sala de aula.

Em primeiro lugar, à ideologia aplicacionista, que concebe a sala de aula como um lugar simples, contrapomos uma visão complexa da sala de aula. Muitas variáveis entram em jogo na sala de aula e o professor não pode fazer como se elas não existissem. Ao contrário, deve levá-las em conta ao mesmo tempo, e esse é o verdadeiro problema do professor. Por isso o professor não poderá aplicar ingenuamente os resultados da pesquisa à resolução dos problemas que encontra; levando em conta a complexidade da situação em que se encontra, ele deverá, na verdade, usar esses resultados de forma prudente (GAUTHIER et al., 1998, p. 398).

A presença de variáveis as mais diversas – desde as internas e também aquelas que se originam do entorno social e da noosfera – torna o ambiente da sala de aula o mais propenso possível a ocorrência de aporias docentes. É evidente que tal propensão atinge preferencialmente ao professor iniciante, por estar ele na condição de “entrada na carreira ou etapa de sobrevivência” (HUBERMAN apud NÓVOA, 1995), situação esta em que está *a priori* mais vulnerável ao chamado “choque de realidade”, não tendo tido ainda tempo e meios de criar estratégias de ensino a partir de sua prática em estado de início. Observamos, no entanto, que, mesmo em se tratando de professores com larga experiência docente, a possibilidade de cair em aporia estava presente potencialmente a cada novo dia, a cada nova aula, a cada nova turma, a cada novo estabelecimento de ensino, a cada novo método pedagógico e a cada nova política educacional. Os momentos de aporia vividos no exercício da profissão, portanto, constantes, prestando-se por isso mesmo à função de balizar a temporalidade docente, a passagem

dos anos na carreira. Elas, conseqüentemente – quando não ignoradas por quem as viveu – tornam-se marcos por meio dos quais o professor registra o passar dos anos em sua própria carreira.

Portanto, tomar o seu próprio trabalho, o trabalho docente, como objeto de reflexão, análise e interpretação, sempre retroativa e retrospectivamente, parece ser o grande desafio que se coloca hoje à pesquisa do saber docente e à formação de professores.

Para tal, colocamos em paralelo o saber docente e a verdade que a aporia docente nos mostra: a falta radical de recursos, de não saber o que fazer. Usamos então o termo “verdade” como sendo o efeito do confronto, em nada ideal, dos modelos trazidos da história estudantil e da formação inicial, bem como aqueles construídos e reconstruídos ao longo da carreira, com a diversidade de realidades encontradas na *práxis* docente cotidiana. Neste aspecto, destacamos a sala de aula como a situação, por excelência, em que o ensino real de um professor se faz. Para ela convergem realidades multifacetadas, fragmentadas, novas, complexas e, por tudo isso, surpreendentes. Nela se fazem presentes e se entrecruzam as múltiplas dimensões que compõem o campo da educação: a micro (a escola, a turma, o aluno) e a macro (a seleção e formalização do saber escolar em currículo, método e disciplina, a ideologia universitária e as políticas para a educação, o valor dado ao saber escolar por uma sociedade etc.). E foi por essa complexidade e riqueza que a sala de aula se destacou como ambiente visado pelas pesquisas em educação.

Quanto ao professor, não é sem razão que – frente à multiplicidade/complexidade de fatores presentes na sala de aula – muitas vezes somente resta a ele “agir na urgência e decidir na incerteza” (PERRENOUD, 1996), principalmente quando se vê sem recursos ou sem saber o que fazer para dar prosseguimento a seu ensino, de modo que ensinar não é somente fruto de um processo reflexivo, é também não perder a ação docente quando a

reflexão/raciocínio falha, abrindo-se assim uma chance para a intuição educativa.

As aporias vividas pelo professor em contexto de sala de aula nos mostraram a existência de um saber em situação, de um saber situado no real da sala de aula e, por isso mesmo, personalizado (TARDIF et al., 1991), saber esse, portanto, dinâmico e sempre em aberto, em função da variação da conjuntura: a escola, a turma escolar, o aluno, o saber, o método... Todas essas diferenças – somadas à complexidade do próprio conceito de aporia – nos apontaram uma impossibilidade estrutural de domínio de sua ocorrência, das aporias. Não sendo possível, por isso mesmo, prevê-las e tampouco prevenir suas irrupções, no máximo podemos atribuí-la às contingências e, posteriormente, delas tirar algum proveito.

5. AS CONTINUIDADES NOS SABERES DA EXPERIÊNCIA

A principal regularidade – regularidade esta encontrada na relação entre os saberes da experiência e as aporias vividas pelos professores – nos indicou uma subordinação lógica daqueles em relação a estas. Havia, anteriormente à parte empírica da pesquisa, uma suspeita de que a passagem por situações de aporia não seria sem consequências para o agente de ensino. Mas, a partir das entrevistas realizadas, começou a delinear-se uma relação mais íntima entre esses dois termos. Vários professores disseram que, por mais insuportável que tenha sido a vivência dessas situações, foram por ela forçados a concluir algo sobre a deficiência da formação inicial feita na universidade – a prática prestou-se a evidenciar, algumas vezes, a falta de conhecimento teórico do professor. Esta conclusão veio acompanhada de um sentimento provisório de “não saber” (fosse em relação ao conteúdo da disciplina, ao currículo ou aos recursos pedagógicos e didáticos) que, uma vez admitido,

mobilizou novas buscas e novos horizontes de formação e, algumas vezes, servindo de catalisador heurístico, de modo que a angústia pedagógica vivida durante e após a aporia docente pôde abrir novas perspectivas de formação e de investimento na profissão. Da angústia então foram arrancadas forças para novos movimentos de formação – uma vez evidenciada a certeza de que era preciso ir além da formação inicial, universitária ou não.

Para os professores que indicaram – sempre por meio da menção à ocorrência de aporias vividas e, algumas vezes, atravessadas – essa continuidade, a mesma traduziu-se, mais tarde, em clareza da causalidade. A aporia docente passou a ser tida, posteriormente – uma vez abrandado o mal-estar inicial proveniente da impossibilidade de o saber docente recobrir toda a verdade educacional – como causa, a duras penas, de um processo epistêmico-escolar aí iniciado e, por isto mesmo, como o fundamento lógico-dialético dos saberes da experiência. O desnudamento da insuficiência/impotência teórica, didática e experiencial do professor – devido a seu estado de aporia –, levou-o à busca de aperfeiçoamento profissional. Por isso destacamos aqui a sequência lógica dos elementos participantes desse processo: aporia → angústia → autocrítica → aperfeiçoamento.

Outros excertos ilustraram-nos a complexa relação da teoria com a prática, porém pelo viés da impossibilidade de a primeira “dar conta” de toda a segunda. Para os professores em questão, foi inevitável terem sido abalados nos saberes trazidos da formação inicial, para que aí se iniciasse um processo de relativização dos mesmos. E essa relatividade – dos saberes produzidos pela universidade e trazidos de sua formação inicial – encontrou o seu ponto máximo no confronto com as realidades escolar e discente. Uma abordagem docente mais realista – que culminasse em um saber construído a partir da prática profissional cotidiana, principalmente em sala de aula

(saber da experiência) – somente foi conquistada pela travessia por situações de aporia no ensino. O realismo pedagógico desses professores pareceu dever-se, mesmo que parcialmente, a esses momentos fundamentais de choque e de confronto. A aporia docente veio acompanhada de uma tensão que mobilizou algum tipo de ação e que, uma vez feita, corrigiu-se e ajustou-se posteriormente.

No “Symposium” há todo um arranjo estilístico feito para mostrar ao leitor que o amor é carente do que ele deseja ou, em outros termos, que a falta constitutiva de *Eros* é o fundamento de seu desejo, sua causa. Acreditamos poder transpor esse mesmo raciocínio para as relações entre o “saber da experiência” e a “aporia” docentes. Nesse sentido, é notório que o professor em ação depara-se, a todo instante, com contingências as mais diversas que interferem – chegando algumas vezes ao desafio e à contestação – em seu ensino. A *práxis* no magistério traz, por um lado, uma inquietude permanente quanto ao “por vir” e, por outro, tende a estimular o professor a relativizar o ideal epistêmico promovido pela universidade – com sua respectiva simulação de saber, ilusão de um aluno-padrão e de um ensino homogêneo – por meio do confronto com o campo real que é a escola e, naquilo que nos interessou aqui, a sala de aula. Esta é o palco causador de mal-entendidos os mais diversos, justo por ser o lugar em que entram em dissídio e conluio as tais “ínfimas e últimas diferenças” (PERRENOUD, 2000): de classe, de grupo, de estilo e de desejo. Lugar, como em todo e qualquer grupo, da diversidade de sujeitos subordinados a uma mesma estrutura cultural – e ainda lugar de fracassos e de limitações, tanto quanto de sucessos e atravessamentos de entraves ao ensino e à aprendizagem.

Também constatamos, por meio das aporias docentes, a insuficiência epistêmica quanto aos saberes trazidos da formação inicial. O professor, principalmente quando “entregue à própria sorte”

(TARDIF, 1999) normalmente é confrontado por essas realidades: a da escola e a da sala de aula. Evidentemente essa insuficiência não significa a recusa dos saberes universitários e, sim, quando de sua existência, a relativização e adaptação dos mesmos a essas realidades, a ressignificação promovida pelo contexto escolar. Verificamos então a incapacidade da teoria de esgotar toda a prática docente. Paradoxalmente, quando a prática demonstrou ao professor seu despreparo teórico, a procura por uma maior instrução e a troca entre os pares se intensificaram.

Outra continuidade encontrada diz respeito às relações entre a aporia e a temporalidade docentes. A passagem do tempo na carreira docente encontrou nela, na aporia, a função de demarcador histórico. Queremos dizer com isso que, para aqueles que não fizeram esforço para esquecê-la, a aporia marcou um tempo no ensino do professor, de modo que não havia como ser o mesmo antes e após a sua ocorrência.

CONCLUSÕES

Pelas considerações feitas até aqui, podemos afirmar que as aporias docentes são deflagradas pelas situações de ensino mais inusitadas e que tendem a ser acompanhadas de efeitos singulares sobre os agentes do ensino escolar, os professores. Sua essência, porém, apresentou-se como oculta, ou seja, invisível e silenciosa. Talvez porque sua essência, tal como a de *Aporia*, seja a falta constitutiva, aquilo que não se tem e que, por isso mesmo, pode ser capaz de pôr em movimento uma ação iniciadora de um processo epistêmico. Uma falta que pode produzir, por sua própria condição, conhecimento...

Apresentamos, a seguir, a título de conclusão, alguns aforismos decorrentes da pesquisa realizada. Eles têm aqui a função de, mesmo que genericamente, sintetizar os resultados a que chegamos.

A aporia docente é, então:

- deflagrada pelas situações de ensino mais inusitadas – devido à constelação de fatores em jogo no universo escolar;
- vivida como fenômeno inesperado e imprevisível;
- marcante para o agente escolar que a vive (o professor), com efeitos singulares e imprevisíveis sobre o mesmo;
- paradoxal, ou seja, valorizada privadamente – desde que admitidas e superadas – e desvalorizadas publicamente na forma de vergonha ou inibição social e profissional;
- o oposto de toda e qualquer tentativa de transformar o professor e seu ensino em simulacro – nesse sentido, podemos tomá-la como um contraponto à simulação do saber;
- marcadora do percurso docente no magistério, cumprindo assim a função de balizar a passagem dos anos na carreira;
- favorecedora à desestabilização, normalmente momentânea, do sistema de ensino do professor, principalmente de suas experiências de formação e de ensino passadas;
- o coração do saber da experiência e, devido ao fato deste último ser tido como o “núcleo vital” de todo saber docente (TARDIF et al., 1991), de todo e qualquer saber do professor;
- promotora da reorganização/rearranjo do saber teórico e acadêmico do professor, principalmente a partir de seu confronto com as mais diversas e adversas realidades escolares;
- o fundamento lógico-dialético dos saberes do professor;
- o fundamento epistêmico e hermenêutico de toda e qualquer transmissão de conhecimentos levada a cabo na realidade escolar;
- a responsável pelas adaptações feitas pelo professor em relação ao programa, ao currículo, à turma e ao aluno, abrindo assim o horizonte para as pedagogias diferenciadas (PERRENOUD, 1995);
- ambígua quanto aos seus efeitos imediatos, podendo ser acompanhada de ações equivocadas (repetições descontextualizadas de antigos modelos) que somente retratariam o caráter inadequado da ação docente como obstáculo à necessidade de efetivar novas mudanças e adaptações em seu ensino;
- ambivalente, devido à tendência do professor em atribuir-lhe ou uma origem exterior à sua ação e ao seu ensino ou, pelo contrário, a se julgar (e ao seu ensino) como sua causa elementar e imediata;
- difícil de ser suportada durante sua ocorrência, deixando inoperante momentaneamente o próprio saber da experiência;
- precisamente pelo exposto acima, um estímulo à reflexão, mudança, adaptação, improvisação e invenção no modo de ensinar – o fundamento pragmático-heurístico do ensino;
- um fenômeno contingencial que diz respeito intimamente à formação de professores;
- um fenômeno que torna relativos os ideais promovidos pela inteligência acadêmica;
- um fenômeno que pode desencobrir a insuficiência de conhecimentos teóricos por parte do professor;
- um estímulo à busca de novos horizontes de aperfeiçoamento e capacitação;
- a prova cabal da incapacidade de a razão dominar todas as variáveis presentes no campo da educação escolar;
- a prova incontestável das limitações do saber docente, quando confrontado por realidades que fogem a qualquer modelo (teórico, pedagógico ou didático) herdado ou adquirido durante a carreira;
- o ponto de abertura permanente, no saber da experiência, a novos registros e aprendizagens;
- o ponto de ancoragem para ações pedagógicas e didáticas diferenciadas;
- a evidência empírica de que cada professor reage a ela como pode ou suporta, em função não somente da situação, mas também de seu modo de ser, de seu humor, de seus preconceitos... Portanto, suportá-la é seu primeiro desafio, sendo o segundo a análise de sua própria reação à mesma e a tomada de providências cabíveis.

Considerando que o saber da experiência docente possui uma posição estratégica frente aos demais (os da ciência da educação e os disciplinares), podemos afirmar então que, por tudo isso, a aporia docente encontra-se em uma posição politicamente privilegiada face aos saberes do professor. A sua política de “falta a ser” permite ao professor se deixar mover pelas faltas inerentes a seus saberes e, deste modo, sustentar as características de construção, desconstrução e reconstrução permanentes que permeiam a relação de todo ator/autor social com os saberes diversificados. Uma falta que, uma vez admitida, mobiliza o sujeito rumo à busca de novos horizontes e à assimilação de novos conhecimentos, de novas habilidades, de novas competências.

Ao parafrasear Tardif & Lessard (2011), Cardoso e outros (2012) reafirmam a importância estratégica de o agente de ensino despojar-se de idealismos, que nada mais fazem do que distanciar o seu ensino da realidade em que o mesmo se faz. Para tal,

... é preciso não desconsiderar as perspectivas teóricas que abordam o ensino “pelo alto”, mas complementá-las com perspectivas que analisem a escola, os professores e seu trabalho “por baixo”, ou seja, a partir da aproximação entre o pesquisador e a escola, o pesquisador e os professores, que são, de fato, os atores dos processos de ensino que atuam diariamente nas salas de aula de todo o mundo (CARDOSO; DEL PINO; DORNELES, 2012, p. 11).

O realismo pedagógico presente na sala de aula – contraposto ao idealismo e ao estruturalismo pedagógicos – nos evidenciou ser ela, a sala de aula, o *locus* privilegiado em que a aporia docente se faz presente. Talvez por ser ela um lugar aberto à multiplicidade de interações humanas (TARDIF; LESSARD, 2011). O certo é que, uma vez presente, a aporia aí vivida pelo professor pode levá-lo por mares nunca dantes navegados e, quem sabe, à invenção de novos modos de navegação bem como à descoberta de novas rotas.

TEACHER’S APORIAS

Abstract

Teacher’s knowledge approach under the optics of the lack of resources in the teaching (teacher aporia) has been demonstrating us the way teacher builds knowledge thanks to and in spite of the difficulties found in their way. Analyzing the degree of importance given to have been through difficult situations and critical moments in his own teaching, as well as inspiring in the platonic myth of Pores and Aporia (stated by Sócrates in The Banquet of Plato), we considered the registers (representations) that the professor features under this same obstacle moments and limit situation. The teacher’s Professional experience and his subjection to the daily aporias is the main aim of this article. That is, the approach of teacher knowledge – as a unique experience experimented in a real teaching situation – through the aspect of no knowledge.

Keywords: Teacher aporia. Teacher knowledge. Experience knowledge.

EL PROFESOR E SUS APORIAS

Resumen

El abordage del saber docente bajo la ótica de la falta de recursos em la enseñanza (aporia docente) no há demostrado como el profesor construye sepas gracias y a pesar de los percalços y dificultades encontrados en su camino. Investigando el grado de peso dato ao pasage por situaciones difíciles y momentos críticos en su propia enseñanza así como inspirándose en el

mito platônico de Poros y Aporia, consideramos los registros (representaciones) que el profesor dispone sobre esos mismos momentos-obstáculo y situaciones-límites. La experiencia profesional del profesor y su subordinación a las aporias vividas em su cotidiano es el foco de este artículo, qual sea, el abordage del saber docente – como modalidade singular de la experiencia vivida em situación real de enseñanza – por medio de la vertente del no-saber.

Palabras clave: Aporia docente. Saber docente. Saberes de la experiencia.

NOTAS

- ¹ Chevallard (1991) nomeou de “sistema de ensino *lato sensu*” ou “entorno social” a sociedade laica com suas necessidades e demandas.
- ² Chevallard (1991) definiu a “noosfera” como estando entre o sistema de ensino *stricto sensu* e o entorno social, sendo por isso mesmo “... o centro operacional do processo de transposição...” (p. 34), ou seja, o lugar em que uma sociedade de especialistas no funcionamento didático seleciona e manipula os saberes a serem ensinados.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

AURÉLIO & Outros. *Dicionário Aurélio Eletrônico – Século XXI*. Rio de Janeiro: Abril Editora, Nov. de 1999.

CASTRO, Júlio E. Professores em aporia: as representações da falta, falhas e limites do saber docente. Rio de Janeiro, RJ. *Dissertação de Mestrado em Educação*. PUC-Rio: 2000, 127p.

CARDOSO, A. A. (UFPEL); DEL PINO, M. A. B. (UFPEL); DORNELES, C. L. (UFRGS). Tardif e Gauthier: contribuições para o campo da pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: *IX ANPED Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul* (2012). Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556>>. Acesso em 16 de maio de 2016.

CHAVALLARD, I. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. 2ª ed. Buenos Aires: Aique, 1991.

COLLINS. *Dicionário da língua inglesa*. São Paulo: Disal Editora, 1998.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996.

FISCHER, R. M. B. Editorial. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 5-10, jan./jun. 1997.

GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M.; TARDIF, M. (Org.). *Le savoir des enseignants: unité et diversité*. Montreal: Logiques, 1993.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

KOOGAN/HOUAISS. *Enciclopédia e dicionário ilustrado*. Rio de Janeiro: Delta, 1999.

LACAN, J. *O seminário – livro 8: a transferência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LALANDE, A. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris: PUF, 1951.

LARROSA, J. Saber y Educación. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 33-55, jan./jun. 1997.

MELLOUKI, M. Conclusion. In: GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M.; TARDIF, M. (Org.). *Le savoir des enseignants: unité et diversité*. Montreal: Logiques, 1993, p. 207-231.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 13-33.

PENIN, S. T. S. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 92, p. 5-15, fev. 1995.

PERRENOUD, P. *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF, 1995.

PERRENOUD, P. *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF, 1996.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PLATÃO. *O Banquete*. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Coleção Os Pensadores).

SALGUEIRO, A. M. *Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro, 1998.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. Présentation. In: GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M.; TARDIF, M. (Org.). *Le savoir des enseignants: unité et diversité*. Montreal: Logiques, 1993. p. 11-21.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *Le travail enseignant au quotidien*. Laval: PUL, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

Enviado em 22 de fevereiro de 2017.

Aprovado em 26 de agosto de 2017.