

## TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR DE FÍSICA

**BAROLLI, E. (1) y VALADARES, J. (2)**

(1) Departamento de Ensino de Práticas Culturais. Universidade Estadual de Campinas  
[bethbarolli@gmail.com](mailto:bethbarolli@gmail.com)

(2) Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. [bethbarolli@gmail.com](mailto:bethbarolli@gmail.com)

---

### Resumen

Procuramos compreender alguns dos mecanismos que permitiram a um professor de Física de uma escola pública da cidade de Belo Horizonte, Brasil, construir práticas inovadoras em meio a um grupo de professores fortemente resistentes a inovações curriculares. Com base no referencial teórico de René Kaës, pudemos concluir que elementos da formação inicial, ancorados pela implantação de uma política educacional potencialmente emancipadora, puderam se constituir em *intermediários* que sustentaram os impasses vividos pelo professor naquela escola: continuar ocupando o lugar a ele assinalado pelo grupo de professores resistentes ou pautar sua prática na aprendizagem dos alunos. Ao enfrentar esse impasse o professor pôde valorizar seu processo de formação inicial na medida em que houve a criação de um espaço transicional *entre-deux* lugares: formação e profissão.

---

### Objetivos

Nosso objetivo é o de compreender o percurso de um professor de Física em início de carreira que, a despeito de sua inserção numa escola em que os professores encontravam-se resistentes a inovações curriculares, passou a conduzir seu ensino apoiado em práticas que rompiam com opções pedagógicas já instituídas. Ao ter como motor de sua prática a aprendizagem dos alunos, este professor se percebe imerso em dilemas, sobretudo no que se refere às conseqüências em assumir ou não o lugar a ele assinalado pelo grupo de professores. É neste cenário, também marcado pela implantação de uma nova política educacional, que buscamos encontrar rupturas e continuidades na prática desse professor, e as condições que tornaram possíveis os processos de criação de um estilo docente original.

### Marco teórico

Para compreensão das mudanças ocorridas utilizaremos conceitos retirados do referencial de Kaës (2005). Neste referencial a educação pode ser entendida como Instituição a partir dos conflitos identificatórios que nela se fazem e desfazem. A Instituição realiza um investimento psíquico considerável destinado a fazer

coincidir, em uma unidade imaginária, âmbitos e lógicas diferentes, de forma a reduzir seus aspectos conflitantes e a criar uma relação *isomórfica* entre sujeito e grupo, isto é, um sentimento de pertencimento por meio de matrizes identificadoras e ideais compartilhados. Para proceder à busca pela ligação e gerenciamento entre o sujeito, o grupo e a Instituição, Kaës utiliza o conceito de *intermediários*, instâncias psíquicas que desempenham a função de passagem e de criação em momentos de ruptura. Como organizadores grupais, estruturam e sustentam o vínculo social e uma parte da identidade do sujeito. Consideramos dois desses organizadores; primeiro, o *contrato narcísico*, que dá significado à tensão vivida pelo sujeito entre ser um fim em si mesmo e, simultaneamente, em se constituir em elo, beneficiário e servidor de um lugar assinalado no grupo institucional. Segundo, os *pactos denegativos*, um acordo comum e inconsciente entre os membros do grupo daquilo que deve ser rejeitado. Para que um grupo se mantenha, não há somente a necessidade da identificação com um objeto comum: espera-se que algo seja excluído das representações.

## **Análise dos dados**

Coletamos os dados por meio de uma entrevista com o professor, gravada e transcrita a posteriori. O professor formou-se em Física numa Universidade pública brasileira e iniciou a carreira do magistério numa escola pública no ano de 2000. Em sua trajetória na Universidade, relata que considerava o saber pedagógico inoperante, em contraposição ao saber do campo disciplinar da Física, subentendido como intrinsecamente formador. Ao ingressar na escola, encontra professores que mantinham como solda entre si uma hostilidade com os eixos da Escola Plural: uma proposta pedagógica com potencial emancipador que implicava em mudanças curriculares originais. Os professores afirmavam a não adesão a essa política educacional considerando que *os alunos não queriam nada e, por isso, eles também não dariam nada*. Além disso, ao contrário do que propunha a Escola Plural, o contexto escolar não se apoiava num processo formativo: não existiam espaços de diálogo e de trocas de experiências didáticas entre professores. A avaliação dos alunos, longe de se constituir em acompanhamento das aprendizagens, servia como roteiro classificatório.

O professor se inseriu na rede desses vários discursos, encontrando um lugar fortemente assinalado. Para pertencer a esse grupo, aderiu ao *pacto denegativo* e ao *contrato narcísico*. De um lado, a unidade dos professores parecia garantida de antemão pelo pacto de não questionar a prática docente já instituída e não implementar a Escola Plural, rotulada como uma proposta *que não tinha nenhuma vantagem*. Por outro, a ênfase no ensino de conteúdos de Física era justificada como forma de garantir a elevação dos patamares de conhecimento. Os alunos que não se adequavam a essa cultura eram rotulados de *incapazes e vagabundos*. Como as novas diretrizes impediam que esses alunos fossem punidos por meio dos antigos processos de avaliação, eles eram considerados inimigos a serem combatidos. A dupla ruptura – com as novas diretrizes educacionais e com os alunos – servia de sustento para a coesão do grupo.

Porém, a seguir o professor relata seu incômodo trazido pela não-aprendizagem de seus alunos. Perturbava-se não só com o fato de os alunos entregarem em branco as provas, mas também com a forma com que eram tratados pelos professores. Centra o seu foco em algo que até então era por ele deixado de lado: os alunos como personagens principais da escola. É esse aspecto que colocou em questão o pertencimento do professor àquele grupo. Passou a incomodá-lo, inclusive, freqüentar a sala dos professores. Todos esses desconfortos colocavam em questão tanto o *contrato narcísico* quanto os *pactos denegativos* daquele grupo. **Como o professor enfrentou esse impasse?**

Dois elementos foram decisivos para esse enfrentamento. Ao se referir a sua formação inicial o professor destaca o papel que teve o professor de Prática de Ensino de Física que, como ele mesmo afirma, conseguiu, já naquela ocasião, *balançar* suas convicções. O reencontro com esse professor nesse período de crise foi um dos elementos que lhe serviu tanto de apoio quanto de continente de suas angústias.

Participar de um grupo de estudos que se reunia com regularidade junto ao professor de Prática de Ensino parece ter sido fundamental para construir uma nova sensibilidade na percepção de seus alunos. A partir dessa sensibilização, que induziu a reflexões sobre a própria prática, o professor reencontra um segundo elemento, não menos fundamental, que também havia participado de sua formação inicial: um material didático para o ensino de Física cujo eixo didático-pedagógico se assenta, sobretudo, na vivência dos estudantes com elementos e sistemas do cotidiano (GREF, 1998).

A partir desses elementos, reencontrados e recriados, surgiram novas possibilidades do trabalho pedagógico em sala de aula. As reflexões sobre o que estava dando certo ou não, sobre as ressonâncias encontradas com os alunos, a utilização do material didático, a forma como passou a preparar os alunos para enfrentar o vestibular, se por um lado levavam a uma sobrecarga de trabalho, por outro lhe traziam o reconhecimento dos alunos e da coordenação da escola. Além disso, serviam-lhe para ampliar as fronteiras de seu lugar anteriormente assinalado pelo *contrato narcísico* ao qual aderiu em sua chegada à escola. Implicaram ainda na ruptura do *pacto denegativo*, contribuindo para seu isolamento do grupo de professores resistentes às mudanças.

A transformação da sua prática encontrou um caminho decisivo: a capacidade de inventar um projeto em um grupo intermédio entre os grupos de formação inicial e o grupo da escola. Este projeto se configurou como um fenômeno transicional, que lhe permitiu se deslocar de uma situação na qual se percebia dando aula para si mesmo para outra em que se encontrava preocupado com a aprendizagem dos alunos. Como ele mesmo afirma: *para mim foi árduo. Eu tive que tirar esse olhar porque parecia que eu estava dando aula para mim mesmo. Foi a melhor coisa que aconteceu comigo na Escola Plural, de eu passar a me preocupar com a aprendizagem.* Tal fato sugere a dificuldade, mas não a impossibilidade, de um professor construir práticas emancipadoras dentro de uma escola extremamente conservadora.

### **Conclusões**

A originalidade da mudança na prática do professor foi criada no seu reencontro com sua formação inicial. Nesse processo, dois *intermediários* – apoiados pelos pressupostos da Escola Plural – serviram para suturar a ruptura desse professor com a escola; primeiro, o contato com o material didático. A possibilidade gerada pelo material propiciou a resolução, mesmo que parcial, de sua forma de ensinar: os textos e as experimentações criaram um clima de maior participação dos alunos. Segundo, os diálogos com o professor de Prática de Ensino sobre outras formas de *escutar os alunos e de criar novos saberes*. A ampliação de suas competências gerou uma relação não mais de exterioridade com seus saberes, mas de se ver capaz de produzir e legitimar suas opções pedagógicas. Ao mesmo tempo, houve uma valorização de seus processos de formação, pois a criação de um espaço transicional se fez nesse *entre-dois* lugares: formação inicial e profissão. A tensão vivida entre o reconhecimento de seu desejo e o desejo de reconhecimento foi recompensada pelos atores sociais da escola.

### **Bibliografia**

GRUPO DE REELABORAÇÃO DE ENSINO DE FÍSICA. 3 v. *Mecânica, Física térmica, e Óptica e Eletromagnetismo*, 4a edição. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

KAËS, René: *Os espaços psíquicos comuns e partilhados: Transmissão e negatividade*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

### **CITACIÓN**

BAROLLI, E. y VALADARES, J. (2009). Trajetória de um professor de física. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, pp. 690-692  
<http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-690-692.pdf>