



Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
ISSN: 1806-5104
ISSN: 1984-2686
rbpec@ufmg.br
Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
Brasil

A Inserção Profissional de um Professor de Física

Melgaço Valadares, Juarez; Villani, Alberto

A Inserção Profissional de um Professor de Física

Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, vol. 16, núm. 1, 2016

Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571662475004>



Este trabalho está sob uma Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0.

A Inserção Profissional de um Professor de Física

Professional Integration of Physics Teacher

Juarez Melgaço Valadares
 Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas
 Gerais - UFMG juarezm@ufmg.br, Brasil
juarezm@ufmg.br

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571662475004>

Alberto Villani
 Instituto de Física Universidade de São Paulo - USP, Brasil
avillani@if.usp.br

Recepção: 31 Maio 2014
 Publicado: 02 Março 2016

RESUMO:

Nosso objetivo com este trabalho foi compreender o percurso de um professor de Física que, a despeito de sua inserção numa escola em que os professores encontravam-se resistentes a inovações curriculares, conduziu seu ensino apoiado em práticas alternativas. Tal cenário foi marcado pela implantação de uma política educacional, a Escola Plural, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Para a nossa análise, utilizamos o conceito de intermediário, retirado da teoria psicanalítica de René Kaës. Acreditamos que esse ensaio possa trazer contribuições tanto no que se refere às descontinuidades existentes entre a formação inicial e a inserção profissional, quanto na compreensão das práticas que se efetivam nas escolas em função das mudanças nas diretrizes educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Professor novato, ensino de Física, saberes profissionais, políticas públicas.

ABSTRACT:

In this work we try to understand the trajectory of a physics teacher who led his teaching through alternative practices, even after arriving at a school where teachers found to be extremely resistant to curricular innovations. The school searched is of the Municipal Education of Belo Horizonte, Minas Gerais, and passed through the implementation of a new education policy, the Plural School. For our analysis, we use the concept of intermediary, taken from the psychoanalytic theory of René Kaës. We believe that this research brings contributions both as regards the employability of new teachers, and in the understanding of practices that take place in schools due to changes in the wider educational guidelines.

KEYWORDS: Novice teachers, physics teaching, professional knowledge, public policies.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco central analisar, por meio de uma perspectiva teórica ancorada em conceitos da psicanálise, os impasses enfrentados pelos professores em início de carreira em suas inserções no mundo do trabalho. Nosso olhar volta-se para aspectos relacionados à sua aceitação pelo coletivo da escola, às interações mantidas com os alunos, pelos conteúdos que domina, bem como a um refinamento gradual da sua capacidade de escuta dos segmentos da comunidade escolar. Para um professor em início de carreira sempre surge um “frio na barriga” ao cruzar os muros de uma escola pública pela primeira vez. Perguntamos: Que dificuldades são vivenciadas? Que continuidades e rupturas existem entre a formação inicial e a inserção profissional? Que mediações os docentes constroem em suas práticas? Vejamos os caminhos percorridos e os resultados alcançados por outros autores.

Em seu trabalho, Bejarano e Carvalho (2004) relataram as frustrações que surgem entre os professores iniciantes frente ao que imaginam ser uma boa aula e o que é proposto pela direção escolar, bem como o modelo de escola que possuem onde vão atuar. Também foram relatados, durante a pesquisa, os conflitos surgidos com os alunos e a falta de apoio dos gestores da escola diante dessas situações. Ressaltamos um

resultado interessante desse trabalho: a maioria dos docentes mencionou uma convivência pacífica com os professores mais experientes. Para os autores, isso permitiria delinear algumas fases pelas quais passariam os professores iniciantes. No primeiro contato, o professor novato avalia os limites de sua aceitação no novo ambiente, associado ao medo de não dominar os conteúdos específicos e perder o controle da sala de aula. Passado esse momento, o professor passaria para uma fase de descentramento, no qual se preocuparia mais com a aprendizagem dos alunos. Os autores concluem ainda que muitos dos conflitos vivenciados pelos professores nascem de suas crenças, em confronto com o currículo oficial das escolas e com as exigências burocráticas.

Souza (2009) aponta que a formação inicial é a primeira fase de um longo e diferente desenvolvimento profissional, dentro do qual o sujeito oscila entre duas identidades: ser estudante ou se assumir como professor. O início da carreira docente constitui um período marcado por crises, momentos no qual a angústia e os medos assumem enorme importância, e que vão diminuindo com o tempo e a experiência. Dessa maneira, a forma de administrar o tempo não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio e tensão; está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas que absorve no ambiente profissional. Segundo o autor, a promoção de uma maior aproximação entre formação inicial e formação continuada, por meio da discussão de situações problematizadoras, contribuiria para a formação de um professor-reflexivo.

O objetivo desse trabalho é 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 por meio de práticas que rompiam com opções pedagógicas já instituídas. Este cenário foi marcado pela implantação de uma política educacional considerada inovadora, a *Escola Plural* (BELO HORIZONTE, 1994; 1995; 1996).

A situação torna-se mais complexa quando a entrada do professor na escola coincide com mudanças nas políticas públicas e com a presença de reações diferentes às novas diretrizes. Em nosso caso, deparamos, por um lado, com uma mudança na política pública que quebrava, na visão dos professores, o ideal de universalidade representado pela racionalidade e pela abstração oriunda da escola republicana, ainda parte dos laços sociais nas instituições escolares (GIUST-DESPRAIRIES, 2011), e, por outro, com os caminhos de um professor nessa instituição para encontrar maneiras de lidar com a alteridade nesses momentos de ruptura.

A escola plural

No final de 1994, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH), Minas Gerais, Brasil, apoiada por uma parcela dos professores da Rede Municipal de Ensino, apresentava ao Município a proposta político-pedagógica **Escola Plural**. No documento de apresentação da proposta, conhecido como Caderno Zero (BELO HORIZONTE, 1994), a SMED-BH assumia, como proposta de Governo, a pluralidade de práticas pedagógicas em curso em diversas escolas da cidade, cujos eixos recusavam o papel de agentes de uma exclusão escolar e social. O documento inicial propunha uma reflexão conjunta, a partir do diálogo com essas práticas, sobre a exigência de novos caminhos institucionais para a garantia do direito popular à educação e à realização plena de todos como sujeitos socioculturais.

Deparamos com a construção de uma política educacional da “periferia para o centro”, cuja diretividade e segurança seriam dadas pelo fortalecimento da autonomia das escolas na construção de suas práticas, a partir das novas lógicas resultantes das direções apontadas pela sistematização das experiências transgressoras. Na dimensão teórico-conceitual (AMARANTE, 1999), uma nova concepção de escola era gerada no recolhimento e na articulação entre essas múltiplas experiências. A possibilidade de aproveitar as riquezas contidas nessas práticas nos sugere a necessidade de um tratamento teórico, dentro do qual concepção e execução não sejam percebidos como polos dicotômicos.

A utopia mantida pela Escola Plural relacionava-se ao seu caráter aberto e inacabado, uma construção em processo; não se devia ter medo de conjugar autoridade e autonomia, centralização e descentralização, diziam os textos da Proposta. Paulo Freire (1996), ao discutir sobre a passagem da “curiosidade ingênua” para a “curiosidade epistemológica”, leva-nos a refletir sobre os aspectos essenciais da formação docente: a construção do “pensar certo”, que não se acha nos guias sobre a ação que os “iluminados” e “assessores” escrevem a partir do centro e dos gabinetes, e sim produzida por ambos, gestores e professores, em colaboração.

Um de seus eixos refere-se aos “processos de formação plural”. Nessa perspectiva, a proposta curricular da Escola Plural orientava-se em três campos: no campo social, pelo direito à educação e para a construção de alunos participativos e mais autônomos; no campo epistemológico, retomava as questões pertinentes à pesquisa acadêmica, a qual salienta a importância dos processos interativos (cognitivos, sociais e afetivos) em sala de aula; no campo das práticas pedagógicas, novos sentidos para a articulação do ensino e da aprendizagem, com novos vínculos entre os conhecimentos disciplinares, a sala de aula e os problemas contemporâneos e sociais. Vislumbrava-se, portanto, uma tentativa, ainda em concordância com o texto, de recuperar os professores e seus saberes como sujeitos de seus processos, e capazes de enfrentarem as dificuldades que surgissem na escola.

No campo técnico-assistencial (AMARANTE, 1999), percebemos uma redefinição estrutural que propiciava novos espaços de socialização, construção e troca conjunta, ou seja, a possibilidade de outros contratos e a produção de novas subjetividades a partir das especificidades de cada escola. Ao olhar os sujeitos envolvidos e seus tempos e períodos de socialização – infância, pré-adolescência, adolescência, e da juventude – como tempos de vivências plenas, e não como preparação para a vida futura, procurava-se criar espaços para aprender, para socializar, para a cultura e o lazer. Enfim, os textos apontavam para uma escola capaz de construir e perceber as virtualidades educativas da materialidade da escola para seus sujeitos. Uma “Escola Plural, onde a criança tem prazer em aprender”: a produção do *homo ludens*.

Essa redefinição da política educacional exigiu investimentos em recursos físicos e materiais, entre 1993 e 1996, que vale destacar: a extensão do tempo de duas horas semanais para reuniões coletivas nas escolas de 3º ciclo e Ensino Médio; o fator 1.5 para o cálculo do número de professores para cada escola, isto é, cada escola possui, em média, 50% a mais de professores para o trabalho com os alunos, o que implicou na ampliação do quadro de pessoal e na realização de novos concursos públicos – uma vez que todos os profissionais da RME são concursados. Nessa articulação, o envolvimento dos professores da rede na concepção e implementação do projeto político pedagógico da RME é o primeiro destaque. Ao contrário de outras redes ou sistemas educacionais que contratam profissionais de instituições externas para elaborar suas propostas pedagógicas, a Escola Plural foi concebida e implantada por boa parte dos professores da própria PBH, principalmente os que tinham implementado práticas inovadoras; isso significou um reconhecimento às suas iniciativas.

Por sua vez, a escola tradicional, em oposição à *Escola Plural*, carrega seu mito de racionalidade e universalidade, que oculta a subjetividade, fazendo com que a voz dos professores e alunos tenham dificuldade em se constituírem. A RME-BH deparava-se com uma ruptura na política educacional, uma vez que os antigos referenciais não estavam desconstruídos e os novos códigos eram ainda precários. Portanto, delimitava-se um “antes” e um “depois” na proposta educativa, uma fronteira na qual as representações díspares – tradicionais e inovadoras – se faziam presentes, mescladas em cada um de seus profissionais e nas escolas, e conviviam lado a lado na instituição.

No entanto, a manutenção dessa tensão parece possível, somente se a nova política pode apresentar triunfos, o primeiro dos quais seria não ter dúvida quanto ao sucesso do processo de mudança. Em nosso caso, essa crença durou dois anos, tendo como resultado um fortalecimento ‘histórico’ das resistências às mudanças, principalmente pelos docentes do Ensino Médio. Nesse cotidiano escolar, buscamos as rupturas e continuidades, os enfrentamentos e os atalhos na prática desse professor.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação, como instituição, prolonga-se na história. Encontramos um movimento de transmissão e perpetuação de ideais sob um viés diacrônico, porém perpassado, em cada momento histórico, pelos diversos âmbitos que lhe atribuem certas especificidades: políticos, jurídicos, socioculturais e assistenciais. E, em cada local, esses mesmos âmbitos adquirem tonalidades diferentes, em função das forças sociais que disputam a hegemonia nesse campo. As políticas públicas encontram-se no ponto de amarração de uma diacronia e sincronia temporal. Em função das tensões específicas entre os vários âmbitos mencionados, ou ampliam ou reduzem o espaço simbólico. São, assim, consideradas de curto prazo, definidoras momentâneas das representações da educação em jogo: quem educa, quem é educado, o que é formar. Enfim, assinala funções e designa lugares e formas de atuação a todo o sistema de ensino e a seus profissionais.

Os valores instituintes que a Proposta Escola Plural carrega com ela determinam o sentido dado à organização do sistema de ensino e ao trabalho que exige de seus membros. Assim, os sujeitos ajustam suas histórias de vida aos grupos e ao novo enquadramento organizacional. Na esperança de compreender as relações entre sujeito, grupo e instituição, utilizamos conceitos extraídos do referencial formulado pelo psicanalista René Kaës (1984, 1991, 1997, 2004, 2005).

A obra de René Kaës (1997), para quem a instituição é uma ordem na qual se funda um coletivo com o objetivo de realizar uma tarefa necessária para o funcionamento social, revela-se importante para a análise de nossos dados. Os investimentos e contra-investimentos na tarefa primária são elementos da realidade comum, compartilhada e conflitiva simultaneamente, uma vez que tal tarefa reforça, em seus membros, o sentimento de pertencimento e a identidade da instituição. Segundo esse autor, duas dificuldades impõem-se para se pensar a instituição: na primeira, experimentamos nossa dependência nas identificações simbólicas e imaginárias que mantêm juntas a cadeia institucional e a trama de nossos vínculos; corremos o risco de que a singularidade de nossa fala não se faça reconhecer. A segunda dificuldade revela a sua função de pano de fundo de nossa subjetividade, pois a instituição nos precede, nos determina e nos inscreve nas suas malhas e nos seus discursos (KAËS, 1991).

Estamos, assim, frente a uma organização do discurso que se determina em redes interferentes, cada uma delas evidenciando as tensões entre o sujeito e a instituição. Essa, para dar conta de toda heterogeneidade, realiza um investimento considerável, destinado a fazer coincidir, em uma unidade imaginária, esses âmbitos e lógicas diferentes, de forma a reduzir ao máximo seus aspectos conflitantes e a criar uma relação *isomórfica* entre sujeito e grupo, estabelecendo um sentimento de pertencimento, por meio de matrizes identificadoras e ideais compartilhados. Para proceder à busca pela ligação e pelo gerenciamento entre o espaço do sujeito singular e o espaço constituído pela sua inserção na instituição, Kaës utiliza o conceito de *formações intermediárias*, cuja tarefa é dar conta de uma transformação temporal ou de uma ligação ou mediação entre estruturas heterogêneas. Segundo o autor, são formações originais que emanam da dimensão intersubjetiva, pois não pertencem nem ao sujeito singular nem à instituição da qual faz parte, mas à sua relação. Assim, somente após uma ruptura podemos compreender o que estava compartilhado anteriormente entre os diversos sujeitos e a instituição, bem como os lugares até então assinalados, as representações e formações comuns.

É nessa direção que o conceito apresenta seu vigor na obra de Kaës: uma nova abordagem nas interações entre a ordem psíquica do sujeito e a ordem social e cultural, suas continuidades e rupturas. O autor (1984) interroga, como objeto de pesquisa, o que ocorre quando o sujeito ou o grupo vivencia uma experiência de ruptura: na resposta, deparamo-nos com aspectos pertinentes à alteridade: o não-eu, o não-vínculo, o não-nós, e não o mesmo. Dessa forma, esse teórico foca a sua análise exatamente no intervalo entre esses dois momentos, entre uma perda da segurança e uma aquisição ainda incerta, no momento em que os novos laços ainda não são confiáveis e não estão construídos.

Várias características associadas ao conceito de intermediário são percebidas nas relações entre continuidade e ruptura, permanência e transformação (KAËS, 2005). A primeira característica refere-se a seu processo de articulação, pensada como uma redução de antagonismos em uma situação de conflito que ocorre em um campo de forças em oposição: trata-se de articular, sob formas diferentes, os elementos em conflito. Em segundo, a categoria do intermediário se impõe, quando se manifesta a necessidade de se estabelecer uma continuidade entre elementos separados. Por fim, é um processo de ligação entre vários elementos de um sistema, segundo o modelo metonímico ou metafórico. No primeiro modelo, prevalece a identidade das percepções e das representações, do regime das identificações; já no segundo, ocorre a diferenciação dos processos, dos papéis, dos lugares e das tarefas. Essas duas modalidades organizacionais são polaridades antagônicas e em oposição dialética. Nesse jogo, podem ainda articular-se outras polaridades, percebidas sob outro viés: entre a posição ideológica e a posição mitopoética. Nesse caso, a configuração de um grupo na posição ideológica cumpre uma dupla função: na primeira, cumpre uma função identificatória ou de reconstrução de uma identidade comum. A segunda função é cognitiva, uma representação coerente da razão das coisas serem de um modo e não de outro, sendo redutora, uma vez que a incerteza e a complexidade com respeito às relações são negadas. Por sua vez, a posição mitopoética refere-se às posições e condutas mais flexíveis, adaptadas aos acontecimentos e às suas transformações, tolerando os sentidos imprevistos. Essas polaridades, segundo René Kaës, são coextensivas à grupalidade: certos grupos se estabelecem sobre uma ou outra dessas posições; outros, por uma alternância entre ambas. Essas tensões entre o aberto (modelo metafórico ou posição mitopoética) e o fechado (modelo metonímico ou a posição ideológica) acentuam e mobilizam deslocamentos nos investimentos diante de uma situação de ruptura ou crise.

Consideramos aqui três principais formações intermediárias, articuladas entre si, e que sustentam o vínculo social e uma parte da identidade do sujeito. O primeiro, o *contrato narcísico*. Kaës, em vários de seus trabalhos, retoma o texto de Freud [1974(1914)], em *Sobre o Narcisismo, Uma Introdução*, ao mencionar que todo sujeito leva uma dupla existência: ser um fim em si mesmo e, simultaneamente, elo, beneficiário e servidor de uma cadeia social e geracional, possuindo um lugar assinalado no grupo e, para assegurar esse lugar e sua continuidade, o conjunto deve investir nele, em um efeito de mútua determinação. Da maior ou menor mobilidade desse lugar, o sujeito pode encontrar maior ou menor dificuldade em retomar o discurso do grupo (mitos, valores, ideologias, utopias) por sua própria conta.

A segunda formação considerada por Kaës, buscada em *O Mal-Estar na Civilização*, de Freud [1974(1929)], é a *comunidade de direito*, consecutiva à renúncia pulsional dos sujeitos ao contrato ao qual aderem; diz respeito às compensações do sujeito na formação do vínculo e na sua manutenção, obtidas a partir de suas renúncias: parte de sua soberania, de suas tendências agressivas. Dessa forma, ela é uma formação biface: tem uma função para o sujeito e para o grupo.

Por fim, a terceira formação consiste nos *pactos denegativos*, um acordo comum e inconsciente entre os membros do grupo daquilo que deve ser rejeitado, cumprindo uma função tanto para o sujeito quanto para a manutenção do conjunto. Para que esse conjunto se mantenha, não há somente a necessidade da identificação com um objeto comum: espera-se que algo deva ser deixado de fora, excluído das representações. Os pactos mergulham os sujeitos no desconhecimento e seus mecanismos são múltiplos: “o recalque, o qual produz a retirada de representações que possam gerar rupturas; a repressão, forma mais dura para a retirada de circulação do indesejado; a negação, elemento essencial de toda regulação social e fundador da realidade humana e social” (FERNANDES, 2005, p. 131).

É com essa herança teórica sobre as rupturas, continuidades e fronteiras que procuramos compreender a trajetória profissional desse professor de Física em sua inserção profissional.

METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Nossa análise teve como foco os impasses vividos pelo docente e as saídas encontradas na resolução de seus conflitos. Trata-se de uma situação que envolve a relação do professor consigo mesmo; dele com o grupo docente; e dele com as políticas públicas em vigor. Buscamos identificar, nas interações mantidas por esse professor com os diversos campos que atravessam o cotidiano escolar (AMARANTE, 1999), os elementos que possibilitaram as mudanças em sua prática pedagógica, consideradas como rupturas no transcurso das experiências escolares.

O embasamento psicanalítico procura responder às nossas indagações sobre as mediações entre o sujeito singular e a realidade histórica. Tal embasamento permite-nos compreender o investimento dos sujeitos em suas buscas e nos tempos gastos para a mudança, a partir de uma reflexão sobre uma prática docente singular. Trata-se de interrogar os conflitos e sofrimentos desse professor inserido em uma instituição, e de mostrar como certos traços dominantes do sistema escolar, em suas identificações com uma escola republicana, estão ligados à intersubjetividade e às formas das práticas que sustentam esses laços. Assim, trata-se da inserção e da crise do sujeito na instituição, enquadradas pelos valores que essa promove.

A nossa intenção é compreender a educação como instituição em seu aspecto essencial: os conflitos identificatórios que nela se fazem e se desfazem no cotidiano de suas organizações, enquadradas pelo tempo histórico. Os sentimentos de hostilidade, de distância, de insegurança e de impotência que surgem frequentemente nos grupos profissionais diante da instauração de valores instituintes fizeram-nos compreender a importância de se buscar aproximações com outras áreas de conhecimento; buscamos novas articulações teóricas que acreditamos necessárias para conhecer de forma mais aprofundada alguns dilemas que perpassam as políticas públicas para a educação. Tais articulações permitem, inclusive, que nos afastemos de estereótipos e *slogans* que normalmente as pesquisas ensaiam sobre o cotidiano escolar (VILLANI et al., 2006).

Realizamos vinte entrevistas com docentes da Rede Municipal de Belo Horizonte, com o objetivo de compreender a evolução e transformação das diretrizes educacionais no Município. Os dados deste trabalho foram coletados por meio de uma entrevista individual, gravada em áudio e transcrita a posteriori. O professor foco de nossa análise formou-se em Física, em 1997, e entrou para a Rede Municipal de Belo Horizonte no ano de 2000. A sua lotação deu-se em uma escola cujo público é de grande vulnerabilidade social, com 1300 alunos, aproximadamente, à época da entrevista.

A partir de uma pergunta introdutória, quando se pediu ao professor que relatasse as suas experiências profissional e formativa, criou-se uma narrativa desde a sua formação inicial até a sua inserção na escola; ressaltando-se os dilemas e as lacunas percebidas ao longo desse período.

Estamos diante de uma memória individual, apoiada em tempos e espaços institucionais, que nos coloca frente a temas como o peso da tradição instituída, por um lado; e o da transformação, por outro. E justamente nessa tensão que faremos os recortes necessários para a análise dos dados, uma vez que dela decorre a localização dos elementos transicionais criados pelo professor não apenas para superar a crise, mas também os conceitos necessários para pensá-la.

ANÁLISE DOS DADOS

Processos de formação

Aspectos importantes foram salientados pelo professor, ao se referir à sua trajetória formativa: em primeiro, enunciou a dicotomia entre a formação disciplinar em Física e os conhecimentos pedagógicos adquiridos na

Faculdade de Educação (FaE), sendo estes últimos considerados *elucubrações absurdas*, em face de sua pouca vivência e conhecimento do ambiente escolar:

P: Formei em 1997, na UFMG. Na Física. Não tem evento nenhum de professor naquela Física lá. Pouquíssimos. Na FaE (Faculdade de Educação) para mim as discussões eram simplesmente esdrúxulas, na época eu não dava aula ainda, para mim aquilo era uma **elucubração absurda**.

Para o entrevistado, a maioria dos professores da FaE era *inoperante*. O entrevistado ressaltou a importância de dois professores na Faculdade de Educação, um por ser *fera* e o outro por *balançar as suas concepções sobre o ensino de Física*:

P: o único professor que me chamou a atenção lá na FAE foi o de psicologia da educação, eu disse “esse cara é fera”, mas o restante para mim foi inoperante. E aí depois no último período teve o curso do professor D, que foi Prática de Física. Aí com o D, já começou a dar umas balançadas.

Podemos inferir que sua trajetória formativa é marcada pela (quase) negação do saber pedagógico em função do saber disciplinar, de conteúdo, devido à *inoperância* do primeiro e da dimensão formadora intrínseca do segundo. Derivam, daí, certos modos de relação com os meios e com o saber, entre inércia (inoperante) e atividade (*ser fera*), entre os hábitos e iniciativas do se tornar professor.

Menciona também que desconhecia por completo a Proposta Escola Plural, implementada desde o ano de 1995, pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte:

P: Quando eu fui para a Rede, em 2000, eu não conhecia bem a Rede Municipal. Não tinha a menor ideia do que era a Rede Municipal (...) **assim eu não conhecia bem a proposta Escola Plural**. Na verdade, quando eu fiz o concurso, eu nem tinha lido os livrinhos da Escola Plural que tinham sido pedidos no concurso.

Apesar de amplamente divulgada pela imprensa e ser objeto de investigação em diversos trabalhos da própria Universidade, a Escola Plural não fazia parte de seu repertório de conhecimentos. Tardif (2003) menciona, de forma explícita, essa relação de exterioridade entre o *vir a ser* professor e os saberes da formação profissional, fazendo com que o professor desvalorize o seu próprio percurso formativo. Deparamos, aqui, com a sensação de insatisfação que o entrevistado nos sugere, de que a política educacional pública ter ficado no meio do caminho entre a sua formação inicial e sua inserção profissional. Começava, assim, a sua relação com o desconhecido, isto é, deveria articular por si, em seu cotidiano profissional, seus investimentos, sua formação, sua inserção na rede pública e as novas políticas educacionais para o município.

Inserção profissional na Rede Municipal de Educação

Sua inserção em uma escola da RME-BH, em 2000, é marcada por um momento singular: um grupo de professores do ensino médio que mantém como solda entre seus elementos toda a sua hostilidade com os eixos norteadores da Escola Plural:

P: Então, quando eu entrei na escola, havia uma **ferocidade, uma resistência muito grande ao Projeto Escola Plural**. Isso era notório na escola, principalmente no ensino médio do noturno (...) era muito grande a resistência ao projeto Escola Plural.

Tal fato sugere uma ruptura dos vínculos entre parte dos professores da escola e o grupo de gestores responsáveis pelo acompanhamento da implementação da proposta educacional. O percurso dessa escola mostra não apenas uma reação às diretrizes do município, mas podemos inferir a construção de uma onda conservadora, uma tentativa de preservar um roteiro mítico do passado escolar, tal o viés ideológico narrado pelo entrevistado (*resistência feroz*): uma clausura institucional de maneira a preservar o objeto idealizado. Temos um agrupamento em um modelo *metonímico* ou numa *posição ideológica*, em concordância com Kaës. Simultaneamente, não se coloca em contato com o vazio gerado pela proposta Escola Plural, e, com isso, evita-

se também uma crise de identidade, mantendo aquele grupo de professores coeso. Em nossa interpretação, implica em um grupo que se refere somente a si mesmo, e do qual torna particularmente difícil separar-se e diferenciar-se (KAËS, 2005).

Neste caso, quando de sua chegada à escola, o entrevistado se insere nas tramas e conflitos de vários discursos já instituídos no contexto intraescolar, e dentro da qual ele encontrará um lugar fortemente assinalado:

P: Como eu não conhecia profundamente, eu fiquei muito no nível da superficialidade, e **desconhecimento comum** que a maioria tinha. A Escola Plural é ruim e tal, e muitas vezes eu engrossei a fileira daqueles que achavam que a Escola Plural da forma que tinha sido estabelecida não era vantagem nenhuma e **que talvez a forma de a gente tratar a escola, como tradicional, entre aspas, seria uma boa proposta para aquela realidade lá.**

A chegada de um estranho faz com que a violência dos processos grupais possa ser destinada a ele. *Engrossar a fila* implica aceitar os termos e lugares assinalados pelos professores e pela escola, isto é, sua adesão *ao pacto denegativo* e *ao contrato narcísico* (KAËS, 2005). De um lado, o relato parece apontar que a unidade do grupo de professores e da escola era garantida de antemão pelo pacto de não questionar a prática docente e não aprofundar a proposta da Escola Plural, rotulada como um obstáculo comum *que não tinha nenhuma vantagem*. Por outro lado, ao falar da tradicionalidade “entre aspas” o professor nos sugere certa ambiguidade, presente em seu discurso. Para que possa se perceber naquele lugar instituído, o professor promove uma conciliação consigo mesmo e com o grupo: ser tradicional, em sua visão, implica numa preocupação de ensinar os conteúdos da Física a seus alunos, como forma de garantir a elevação dos patamares de conhecimento, e *passar em um vestibular, melhorar de vida*, etc. Uma concepção, segundo ele próprio, *conteudista, em que ensinar é transmitir uma grande quantidade de conteúdos*:

P: E me lembro muito, de uma forma muito clara, que no primeiro semestre, que eu peguei aula lá no ensino médio lá eu sofri muito. Sofri porque eu dava aulas em escolas particulares, então **eu fui muito com aquele ritmo de escola particular para as escolas, sabe.**

A representação que o professor possui sobre os processos de *ensinagem* nos sugere um retorno à sua formação inicial, marcada pela crença de que os conteúdos da Física carregavam uma dimensão formadora intrínseca, e que ele seria o portador e transmissor desse saber. Por outro lado, podemos considerar a visão daquele grupo de professores como tradicionalista, no sentido proposto por Chantal Mouffe (2003). Uma visão que, ao negar a circulação do conhecimento e da cultura, reprime o sentido social das diferenças culturais, chegando a atacar a tarefa básica da educação, colocando professor e aluno em um mesmo patamar: *se os meninos não querem nada eu não vou dar nada*. Essa visão foi explicitada na seguinte transcrição:

P: **Eu fazia o coro dos frustrados**, sabe, o coro dos sofridos, dos reclamantes, e depois eu passei a escutar aquilo de uma outra forma sabe, porque a gente ouvia casos absurdos em sala de aula, de professores que chegavam dentro de sala e **chamavam os meninos de vagabundos**, que eles não têm cultura nenhuma, que o filho dele, o filho dela estudam em escola particular, que eles vão ser empregados de meu filho, sabe, então umas coisas assim que eu fiquei “puxa vida, num sei, as coisas não podem ser desta forma”, e aí a sala dos professores começou a ficar meio incômoda, porque era o tempo todo esse tipo de coisa. E, além da reclamação tinha também a inércia, a inércia do seguinte, **“bom, esses meninos não querem nada então eu também não vou dar nada. Eles continuam dessa forma, está ótimo, o problema é deles”.**

Neste ponto, percebemos citações extremas, que permitem clarear a visão de uma argumentação tradicional e hegemônica de que as variações do sucesso escolar referem-se aos pertencimentos dos alunos a classes sociais diferentes: torna-se necessário, para manter tal tradição, cristalizar certa cisão na escola, transformando essa segregação em natural e legítima. Os alunos que não se adéquam a essa cultura são rotulados de desviantes e mesmo *vagabundos*. O contato do professor com a realidade torna-se intolerável, uma vez que a experiência de sua falta de domínio o leva a refugiar-se na construção de um passado mítico ou a projetar um outro exterior que punirá esses alunos: *serão empregados de meu filho* (GIUST-DESPRAIRIES, 2011). Encontramos aqui a violência e hostilidade pela quebra do *pacto denegativo* (KAËS, 2005). Essa escola

não oferece mais aos sujeitos os mecanismos de proteção, de se fazerem reconhecer e ninguém investe em ninguém. A dupla ruptura – com a Secretaria Municipal de Educação e com os alunos – serve de sustento para a coesão do grupo, e mantém a *ferocidade* constantemente mobilizada. Para os professores do Ensino Médio, as mudanças propostas pela Escola Plural são catastróficas?

A adesão do professor entrevistado a esse pacto, quando da sua entrada na escola, pareceu ser necessária à criação de seu pertencimento aquele grupo. Decorre daí uma aproximação, “entre aspas”, entre a concepção de tradição do professor, centrada na transmissão de conteúdos disciplinares, e o projeto escolar dos professores, caracterizado pela continuidade que se reclamava com o passado e que, na interpretação daquele grupo, foram solapados pelas diretrizes da Escola Plural. Porém, a grande marca relatada pelo professor foi o incômodo trazido pela não aprendizagem de seus alunos. Seu estado de ânimo foi vislumbrado pelo seguinte excerto:

P: Eu pessoalmente, meus alunos devem ter tido problemas. Então assim, eu fui muito nesse ímpeto, e vi que a coisa assim não andava de jeito nenhum, **as provas que eu fazia, os alunos entregavam a prova em branco**, nem tinham o trabalho de preencher o gabarito, entregava a prova, os alunos ficavam em sala querendo sair o tempo todo, sabe, e **assim eu ficava chateado com essa situação**.

Esse dilema parece tocar fundo o entrevistado, e permitiu o vislumbre de algo até então invisível: a presença dos alunos não mais como um “um mau grupo”, mas como personagem principal da escola. É essa *ausência-presença* do aluno que irá sustentar, para o professor, a construção de novas possibilidades. Para Kaës, uma negatividade relativa como perspectiva organizadora de um novo projeto profissional: “algo que foi e não é mais, não foi e poderia ser, ou ainda, aquilo que tendo sido não o foi suficientemente, por excesso ou por falta, mas poderia ser de outro modo” (KAËS, 2005, p.100). Vejamos o excerto a seguir, retirado da entrevista:

P: Eu acho que nesse ponto a Escola Plural me jogou no chão, sabe. Eu nem sei se foi a Escola Plural, mas aquela realidade da escola. **A realidade da escola me jogou no chão. E me fez estar modificando grande parte da minha relação com o estudante**. Isso para mim hoje eu vejo muito salutar, muito saudável. Porque eu consegui me ver sensibilizado por essa questão, porque eu vejo gente até hoje que já tem, sei lá, vinte anos de escola que até hoje não percebeu essas questões. E continua lá “Não, não pode ser assim, a escola não é para todo mundo”.

A vivência dessa perturbação indica, nesse primeiro momento, a sobrecarga emocional do professor frente uma situação que não pode resolver com as pautas tradicionais. Esse dilema poderia levá-lo a um conflito: ou manter uma situação paralisante – *já que eles não aprendem, eu não vou ensinar* – e que garantia seu pertencimento e identidade naquele grupo, ou desencadear todo um potencial de mudança, recorrendo a experimentações criadoras de novos estilos de relação e expressão, a uma busca aberta do antagonismo, aos imprevistos da desordem, à invenção de novos equilíbrios, mas que poderia ocasionar a sua ruptura com o grupo. De um lado, um universo homogêneo, objetivo, marcado por uma cultura única; do outro, um mundo social caracterizado pela heterogeneidade, relativismo, o local, a subjetividade, um universal que oscila no heterogêneo (GIUST-DESPRAIRIES, 2011).

Façamos nossa as perguntas de Kaës, ao mencionar as possíveis maneiras em que são vividas, elaboradas e utilizadas subjetivamente as componentes de uma crise, no interjogo da dependência entre sujeito, grupos e instituições: o que ocorre quando, sob efeito de certos acontecimentos, a experiência (de ruptura) questiona o sujeito na continuidade de si mesmo, na organização de suas identificações e ideais, no emprego de certos mecanismos de defesa, na confiabilidade de seu pertencimento a certos grupos, na eficácia de um código comum a todos aqueles que, como ele próprio, pertencem a uma mesma instituição? Deparamos, aqui, com um excesso de estranheza. Vejamos como o professor sai desse dilema.

Primeiramente, temos que compreender a identidade daquele grupo de professores, uma vez que mantinha sob certa clausura os intercâmbios intersubjetivos, conforme já mencionamos. Nesse caso, inferimos que esse enquistamento criava um espaço fechado, onde não existia uma demanda de formação do grupo; no contexto escolar não se propiciava espaços de discussão, diálogo ou tentativas de solucionar o problema. A avaliação

dos alunos, longe de ser um espaço de trocas e mediações, era simplesmente um roteiro classificatório, de controlar e ser controlado:

P: No entanto, a escola como um todo não aceitou e até hoje não aceita essa proposta da Escola Plural. Dessa forma, a gente estava ainda muito vinculado à questão de avaliações, **então os processos avaliativos dentro da escola eram processos de final, e não um processo de diagnóstico e acompanhamento do aluno**, uma avaliação que não tinha intuito de você estar mudando o percurso, tinha pouco significado, e era mais mesmo infelizmente de rotular o aluno “esse é bom, esse é ruim”

Mais do que nunca, podemos perceber a forma como o modelo de avaliação proposto pela Escola Plural foi recebido e posto em prática pelos professores, que continuavam desvalorizando uma avaliação mais formativa e procuravam manter o predomínio de uma cultura social de discriminação. Além disso, as reuniões pedagógicas, introduzidas pelas diretrizes da Escola Plural, que poderiam complementar essas discussões, jamais eram realizadas, pois não era prioridade da gestão escolar:

P: Então as nossas reuniões pedagógicas eram no semipresencial, mas quando eu cheguei lá a gente não precisava de ir no semipresencial, foi uma norma do diretor, quando a gente precisasse a gente podia ir lá, só que virou um problema sério porque quando a gente precisou de ir ele não quis ir (risos), “Não, eu já assumi outro compromisso”, então acabou que não teve (risos). **Então, todo o movimento da escola para discutir, discutir algum projeto, ...não se conseguia fazer.** Porque não conseguia momentos para discussão. Então esses processos todos que envolviam a pedagogia da escola, **eu nunca vi ser discutidos dentro da escola. Nunca.** Então, como eu falei, ficava muito a cargo do próprio professor.

Sobremaneira, inferimos do trecho anterior uma desconfiança da escola em relação às ciências da educação e aos saberes pedagógicos, e que começavam a ser valorizados pelo professor. Essa resistência protegia os professores e o sistema escolar de um questionamento que poderia alterar o *status quo*. Simultaneamente, a organização do trabalho escolar recebia o mesmo tratamento. Mesmo a questão das distribuições de aulas, tempos de projeto e coordenação não eram visíveis para a maioria dos professores. Em nossa leitura, a organização docente funcionava em forma de confraria, na qual os privilégios ficavam restritos aos professores mais antigos ou aqueles que apoiaram os diretores em suas eleições:

P: Olha, a questão do 1.5 na escola ela sempre foi muito obscura. Chegou a ponto de a gente descobrir que tinha pessoas que trabalhava lá nos três turnos, infelizmente, **no tempo em que eu estava lá eu nunca soube como era distribuído o tal do 1.5**, só depois que eu saí de lá é que a gente começou a ter mais clareza, **a gente começou a perceber depois que tinha muitos privilégios na escola, separava horas para alguns, para outros**, tinha assim negociação de horas para quem apoiou na campanha (para eleição de diretores), sabe, tinha, e isso rendeu muito dentro da escola.

Os tempos de projeto, que na maioria das demais escolas da rede eram destinados ao trabalho com os alunos, aqui se destinavam aos docentes. Os projetos de formação em serviço promovidos pela Secretaria Municipal de Educação também não encontravam eco no cotidiano escolar, mesmo sendo ministrados no próprio ambiente de trabalho. Um deles foi o Projeto Rede pela Paz, criado para refletir e propor ações contra a violência nas escolas:

P: Em 2002 ainda teve lá o Programa Rede pela Paz, e aí eu acho que foi um momento interessante, eu senti na escola uma coisa interessante. Começou cheio, mas terminou com cinco pessoas. A maioria não quis continuar com as discussões, deu muito problema na realidade. Então assim, a escola, na verdade, pelo menos no tempo que eu estava lá, nunca se discutiu nada, de tal forma que os trabalhos eram muito individualizados. **Cada um fazia, sabe, e os professores que tinham uma disponibilidade maior faziam coisas interessantes, e aqueles que achavam que não deviam fazer não faziam mesmo não, porque não tinha problema.** Então assim, todas as questões de currículo, que incluem avaliação, diagnósticos, a própria relação com a comunidade,... de uma forma geral, para a escola, não havia discussão nenhuma. A questão mesmo era centrada na própria pessoa: se ela quisesse fazer ela fazia; se não, era normal.

E mesmo essa disponibilidade pessoal encontrava restrições dentro dos professores de uma mesma área do conhecimento:

P: Pois é. Na Física à noite tinha dois professores. Eu e mais um. (...) Então assim, eu nunca tive, talvez um orgulho bobo meu, eu nunca cheguei perto dele para conversar sobre o que a gente fazia. Nunca. Como ele nunca também pediu uma

aproximação, eu também não. Do outro professor de Física que tinha, quando eu cheguei ele já estava lá, a gente conseguiu ter um diálogo legal. Ele era formado em matemática, só que ele tinha uma dificuldade muito grande em Física. Então ele me procurava sempre, a gente ficava discutindo, conversando, eu explicava para ele, e a gente fazia alguns exercícios juntos, então dava para a gente poder estar levando.

Percebemos, ao longo do relato do professor, como a escola construiu uma identidade originária de um projeto institucional, que reelaborava os elementos introduzidos do exterior, por meio de um metabolismo que lhe é própria. E, nesses encontros de extrema hostilidade, entre uma escola e as mudanças provocadas pelas políticas educacionais, deparamos com um professor de Física que, a partir de uma sensibilização com seus alunos, conseguiu efetivar mudanças em suas práticas. Em nossa visão, ele investe para a emergência de um espaço distinto, num impulso de diferenciação. Perguntamos: Como, a partir de um lugar fortemente assinalado pela identidade escolar, este professor construiu novas relações com o conhecimento e com seus alunos? A resposta encontra-se, em nossa leitura, em articuladores situados fora da escola.

Construindo os intermediários fora da escola

Veremos agora que a transformação da prática deste professor 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, que constitui uma aquisição fundamental, projeto que é um fenômeno transicional e se situa em um espaço onde existe a confiança. Em primeiro, o reencontro com o Professor D. de Prática de Ensino, que serviu tanto de apoio, quando de contentor de suas angústias:

P: E aí foi uma época que eu voltei a andar com o D. (Professor da UFMG), e voltei a ter encontros com ele, a gente montou um grupo de discussão lá, sobre ensino de Física, de astronomia, comecei a conversar muito com ele, e ele começou a contar um pouco da história dele, ele dava aula em colégio municipal e aí contou um pouco o que acontecia quando começou a surgir o que eles chamavam de alunos diferentes: “Que linguagem que esses alunos tem, que linguagem que a gente tem que ter com esses alunos?” Então a gente conversava muito sobre isso, **então o D. foi para mim um elemento importantíssimo sabe, para eu começar a estar reconhecendo que tipo de aluno eu tinha na realidade.**

A brecha revelada nos encontros com o Professor D., situava não apenas as formações em Física necessária para trilhar novos caminhos com seus alunos (os trabalhos com astronomia), mas em uma relação com o desconhecido que requer – em vez de mais conhecimento na lógica de acumulação – o reconhecimento, segundo a lógica das diferenças culturais, de outras verdades e sujeitos culturais. Um novo modo de perceber seus alunos, de contar e de dar conta, o surgimento de uma nova sensibilidade. A partir dessa sensibilização, que induziu a reflexões sobre a própria prática, o professor reencontra outros elementos que participaram de sua trajetória formativa: o material do GREF (Grupo de Reelaboração do Ensino de Física). O excerto a seguir mostra a apropriação transformadora que o professor fez de sua herança e saber disciplinar:

P: Eu fiquei assim: “puxa vida, o quê que eu estou fazendo?”, e na época, não tinha livro, o ensino médio não tinha livro, você adotava o que queria, mas os alunos não compravam, alguns professores faziam apostila, eu na época... comecei com a (livro) Beatriz Alvarenga, e aí eu... **comecei a usar o livro do GREF, eu tinha os livros do GREF em casa, e achei assim a proposta do GREF muito legal.** E aí comecei a usar o livro do GREF. E aí eu achei que **houve uma ressonância melhor, aconteceu uma coisa muito legal, eu gostei muito... Principalmente no terceiro ano** o GREF trabalha muito os elementos, as partes do chuveiro, ferro elétrico, e o que é uma coisa muito próxima da maioria dos estudantes, muitos são eletricitas, ou trabalham com isso, as donas de casa levavam ferro para a gente brincar, desmontar, o pessoal levava chuveiro, então assim, eu achei essa coisa muito legal. Então a partir daí eu comecei a só usar o GREF no terceiro ano quase todo e no segundo e no primeiro, parcialmente, e eu vi que começou a ter bom resultado.

A partir desses elementos encontrados e criados, surgiram novas possibilidades do trabalho pedagógico em sala de aula. Porém, nos parece que o elemento essencial nessa mudança é o reconhecimento que alunos

e coordenadores fizeram de seu trabalho. O trecho a seguir mostra seu entusiasmo com as mudanças que aconteceram em sua prática:

P: É engraçado porque o pessoal reconhecia isso mesmo. É muito interessante isso. Eu lembro que a coordenadora falava muito das coisas que eu fazia, a coordenadora principalmente, porque ela que passava nas turmas. **Principalmente os alunos, sabe**, os alunos tinham um carinho muito grande por mim, então eu achava que a coisa que eu estava fazendo estava surtindo efeito, isso que eu fazia tinha um reconhecimento, eu tinha uma caixa de ferramentas que tinha um tanto de brinquedo lá dentro, eu levava os brinquedos para a sala, desmontava e montava coisas, tinha um tanto de experimentos, demonstrações para ser feito em sala. (...) E então eu levava os brinquedos, eu comprava esses brinquedos de 1,99, e pegava no colégio particular onde trabalhava ... E então essas minhas práticas foram muito reconhecidas lá, felizmente eu tive muito sucesso no tempo em que fiquei lá, reconhecimento dos alunos, reconhecimento dos professores, da coordenação, principalmente, então isso foi uma coisa legal. Isso gerou comparações, isso dos meninos, com outros professores da escola, essas coisas assim. Mas de qualquer forma assim, eu mesmo fazendo essas coisas todas, de 2002 em diante, eu comecei, depois dessas conversas que eu tive com o professor D., eu comecei a me despreocupar com esses fatores da seriação, dessa questão do conceito sabe, eu praticamente eu parei de pensar nessas coisas e eu comecei a pensar muito mais no quê que eu estava fazendo sabe, “o quê que é que eu estou ensinando para esse pessoal?” Essa era a minha preocupação. E aí que eu comecei a pensar o quê que é que eu tinha que ensinar para eles. E como na escola nunca houve nenhuma discussão sobre a questão do currículo, nunca, nunca teve discussão sobre isso na escola.... Sabe, no início do ano tinha que fazer lá o plano de trabalho, e aí pegava o livro, copiava, depois entregava sabe. **Não tinha discussão sobre essas questões entendeu, dentro da escola.**

Essas novas reflexões *sobre o que estava dando certo ou não, sobre as ressonâncias encontradas com os alunos, os cursos de astronomia, a utilização do GREF, a forma como passou a preparar os alunos para enfrentar o vestibular*, se por um lado levavam a uma sobrecarga de trabalho e ao grande reconhecimento pelos alunos, por outro contribuía para ampliar as fronteiras de seu lugar anteriormente assinalado pelo *contrato narcísico* construído na sua chegada à escola. Sobretudo implicava na ruptura do *pacto denegativo* e tal fato trazia certo incômodo, inclusive seu isolamento perante o grupo:

P: É, mas de qualquer forma, isso era uma preocupação muito minha, passou a me incomodar, por exemplo, **a ir para a sala dos professores**, uma coisa que até então eu não tinha problemas.

Tal fato nos sugere a dificuldade, mas não a impossibilidade, de um professor construir práticas emancipadoras dentro de uma escola extremamente conservadora, refratária a mudanças. A busca de *aulas mais consistentes com os ritmos dos alunos, e em ressonância com os conteúdos disciplinares*, se fez mesmo contra toda a posição ideológica daquele grupo docente (KAËS, 2005). Essa transformação ocorreu a partir de suportes de “outros grupos”: além daqueles representados pelo professor D. e pelo GREF, podemos acrescentar a utopia contida nas diretrizes educacionais, e utilizada por ele, para promover as mudanças. Mesmo que o reconhecimento desses direitos ocorresse de maneira dolorida:

P: Ah sim. **Isso para mim foi árduo, muito árduo.** (...) E aí eu tive que tirar esse olhar, porque, na verdade, parecia que eu estava dando aula para mim mesmo, sabe, então eu dava aula para mim mesmo. E passei realmente a preocupar se a pessoa está realmente aprendendo ou não. É: para mim isto foi árduo porque até então eu não tinha esse tipo de preocupação. (...) Então assim, era muito fácil fazer isso. Delegar à pessoa toda a responsabilidade, então quando eu vi que era tão excessiva essa dificuldade que os alunos tinham, e depois da fala do professor D. eu pensei: “Nossa, o quê eu estou fazendo?” **Isso para mim foi a melhor coisa que aconteceu comigo na Escola Plural foi isso, sabe. De eu passar a me preocupar, de me preocupar com a aprendizagem.** Até então meu negócio era a ensinagem, e é interessante porque depois eu fui fazer uma avaliação do meu curso de Física. Você não tem momento nenhum para discutir isso. Eu nunca tive momento nenhum para preocupar, para discutir isso.

Deparamos no excerto anterior com a possibilidade do professor de se apoiar na própria política educacional, nos mitos que ela mesma transporta em seus textos. A possibilidade de projetar seus alunos no futuro carrega junto a ideia de investimento, formação de ideais e elaboração da alteridade.

A partir dessas questões, o professor ainda ressaltou duas mudanças importantes. Em primeiro, a importância que tem sua participação nas mudanças ainda em curso, isto é, *acredita que tem contribuições fecundas para os projetos daquela escola*. A construção deste roteiro utópico pode ser vista neste excerto:

P: Mas de qualquer forma eu acho que eu tenho muito a contribuir na minha escola. Seja dentro da minha própria sala de aula, mas que eu consiga puxar alguns assuntos para discutir, alguma coisa assim, eu ainda tenho essa esperança, e eu acho que, de uma forma geral, a escola parece que está mais aberta, mas não por um desejo dela, isso é o que eu acho interessante: **não é o desejo dela, mas sim por uma pressão que a escola está tendo que se abrir.** E eu acho que essa é a tônica sabe. E obviamente que encontra uma resistência muito grande no meio dos professores, da direção, isso é notório, mas isso é inevitável.

Em segundo, a partir de sua experiência profissional, conseguiu também questionar e refletir sobre novos aspectos a serem contemplados na formação de seus alunos, a possibilidade de selecionar conteúdos a partir dos avanços teórico-conceituais da sua área de conhecimento, trazendo novos dilemas e conflitos:

P: Quer dizer, no intuito de garantir educação para todo mundo, gerou-se a obrigatoriedade de aprender Física. Será que isto é certo? Vamos pensar nisso direito. Então eu acho que isso é uma interrogação interessante, e hoje isso me incomoda muito, hoje ensinar Física é um negócio difícil porque existem dois aspectos: primeiro, eu acho que existe um vestibular, que mesmo as escolas públicas, e aí tem muito aluno que quer fazer (...) ao mesmo tempo que eu mesmo não vejo relevância nenhuma numa série de coisas que acaba tendo que ser ensinadas. Eu acho que eu sou mais favor de uma discussão de ciência, de modelos da Ciência, do que propriamente dos conceitos científicos. Agora, a discussão da Ciência, de modelos científicos, do que que é Ciência, eu acho que isso daria conta de fazer isso, e não aprender as leis de Newton ou coisa parecida entendeu? Hoje eu estou pensando muito nesse sentido.

Podemos perceber que a capacidade criadora deste professor nasceu da tolerância ao dilema enfrentado e de sua utilização para estabelecer uma continuidade entre níveis separados (ruptura). Criando um espaço transicional, por meio das aberturas encontradas, conseguiu achar um lugar para colocar a herança recebida, e, simultaneamente, ir ampliando e entrelaçando os diversos âmbitos que perpassam a educação: jurídicos, políticos, disciplinares, pedagógico e psíquico. De mero transmissor de conteúdos da Física, passou a legitimar seus processos de formação inicial e a sua prática profissional, e a se ver como produtor de conhecimentos.

CONCLUSÕES

Vimos, ao longo deste trabalho, como as saídas encontradas pelo professor para mudanças em sua prática pedagógica estiveram condicionadas por um desapoio em grupos anteriores, mas servindo-se deles e do conhecimento herdado para as reorganizações criadoras. Tanto o sujeito, quanto o grupal e o cultural estiveram comprometidos na gênese e solução da crise, sobretudo pela capacidade de criar um apoio – aparato psicossocial – que assegurasse a continuidade supletória e de contenção da experiência de ruptura. Além disso, mais uma vez procuramos mostrar a importância de conceitos retirados da psicanálise de grupos e instituições na compreensão das formas de elaboração desta crise, de colocar em funcionamento as condições de sua liberação: a crise e sua elaboração permanente constituem aquisições que especificam o modo de existência humana (vínculos, afetos, saberes).

Deparamos aqui, neste grupo de professores, com um roteiro cultural **mítico** para o projeto escolar institucional, mesmo diante dos obstáculos que a realidade social e a política educativa lhe impõem. As principais características deste roteiro é preservar da contaminação um conhecimento e um espaço escolar de índole sagrada, e buscar formas de preservação mais sofisticadas. Mesmo que tal projeto implique tratar o aluno como inimigo a ser vencido, e não como um sujeito aprendente. Neste projeto, percebemos claramente o deslocamento, e mesmo uma ruptura, do eixo ensinar/aprender para o de avaliar/ser avaliado. Mas aqui chegamos ao objetivo desse trabalho: descobrir as pegadas deixadas por um professor de Física, que, mesmo enquadrado por este projeto e pela situação no contexto intraescolar, criou e vivenciou, com todos seus dilemas, a possibilidade de um roteiro **utópico** para o desenvolvimento de suas atividades. Cabe-nos aqui apontar as descontinuidades nessa trajetória e como foram suturadas pelos intermediários criados/encontrados pelo professor.

Em primeiro, a compreensão de que o ritual escolar é um intermediário entre uma tradição herdada na educação, as pesquisas recentes na área, e a implementação de políticas públicas: possibilidade do

entrevistado de romper com o *contrato narcísico* e, sobretudo, com o *pacto denegativo* daquele grupo de professores, e perceber a possibilidade de restaurá-lo em uma nova linhagem, a partir de suas marcas herdadas (VALADARES; VILLANI, 2004; 2007). Mesmo que de forma dolorosa (*não frequentar a sala de professores, pois ampliou os limites de seu lugar assinalado anteriormente*), e, ainda de forma incompleta (*tenho ainda o que contribuir na escola*), o professor se ancorou das novas fronteiras colocadas em cena pelos eixos da Escola Plural (*perceber o aluno como sujeito e orientar a sua prática pela articulação proposta entre ensino e aprendizagem*), para criar um espaço potencial de experimentação de novas práticas.

Porém, toda essa mudança se originou em seu incômodo com a não aprendizagem de seus alunos (*entregavam as provas em branco*) e com a forma com que os demais professores os tratavam no cotidiano (*vagabundos*). Acreditamos que toda a originalidade dessa mudança é criada no reencontro deste professor com a sua formação inicial, isto é, num “já aí” existente, ao qual ele retorna para reordenar as suas ações. Apesar das lacunas em sua formação inicial, e que segundo a sua interpretação foram geradas no campo pedagógico mais amplo (*Nunca ouviu falar de Escola Plural, a Faculdade de Educação é uma lenga-lenga*), a presença da *balançada* que sofreu no curso de Prática de Ensino de Física foram suficientes para buscar as suas respostas nos seus processos de formação. Vejamos melhor tal contextualização, pois decorre daí a importância dos significantes colocados à disposição do sujeito em sua formação inicial, e que ele pode ou não utilizar em função de sua história individual e inserção profissional.

Em primeiro, o contato com o material do GREF. A possibilidade gerada pelo material propiciou a resolução, mesmo que parcial, de sua forma de ensinar: os textos e as experimentações propostas criaram novo clima em sala de aula, com maior participação e envolvimento dos alunos. Em segundo, os encontros com o professor D. e os diálogos sobre as melhores formas de *escutar aquele grupo de alunos*. Deparamos com dois intermediários fundamentais, criados a partir de um reencontro com a formação inicial, para a constituição de novas práticas: no primeiro, o GREF proporcionou uma ressonância entre o professor e os alunos no que se refere ao conhecimento didático; e os encontros com o professor D., os quais permitiram a *abertura da percepção daqueles alunos não como adversários*, mas como grupos diferentes. Acoplou-se, nesse segundo caso, a intervenção pedagógica com os pressupostos epistemológicos da Escola Plural. A ampliação de novas competências, em outros âmbitos, foi criando uma relação não mais de exterioridade com seus saberes, mas de se ver como produtor de conhecimentos e capaz de legitimar suas ações e opções pedagógicas. Juntamente a essa mudança, uma valorização de seus processos de formação, pois a criação de um espaço transicional se fez nesse entre- dois lugares (formação e profissão).

Um fato importante é que, mesmo a duras penas, o investimento do professor se deu a partir do reconhecimento, por parte de alunos e alguns professores, de seu trabalho. A tensão vivida entre o reconhecimento de seu desejo e o desejo de reconhecimento foi recompensada pelos atores sociais envolvidos na escola, e, a partir daí, em seu maior envolvimento por uma maior abertura do ambiente escolar para aqueles alunos anteriormente excluídos. A articulação entre esse trabalho psíquico (investimento) e a herança cultural herdada foi possível, mesmo dentro de uma escola hostil e feroz (sem reuniões e com intensos privilégios em forma de confraria), por intermediários encontrados fora dos muros escolares, e pelas brechas abertas pelos novos significantes colocados em cena pela Escola Plural.

Um comentário crucial refere-se às políticas de formação: além de uma maior articulação entre conhecimento disciplinar, as pedagogias alternativas e as novas políticas públicas para a educação atentar-se para o fato de que as mudanças e inovações na área não são completas e definidas a priori. Ver as pesquisas e as atuações docentes sob esse prisma implica colocar-se apenas no Discurso da Universidade e/ou do Mestre (VILLANI; BAROLLI, 2006), o que traz certa impotência, sobretudo se essa visão encontrar uma ressonância com a inércia escolar mencionada por esse professor sobre a sua escola. Parece que a função da formação inicial, além dos conteúdos específicos da disciplina, é trazer e colocar à disposição vários materiais, experimentos, formas inovadoras de trabalhos, de forma que o professor possa reinventar seu percurso a partir desse já aí inventado e criado por ele. Vistas dessa forma, as pesquisas recentes na área de Ciências, e a formação

inicial e em serviço trazem mudanças consideráveis no fazer pedagógico, mesmo que não tão visíveis, como sugerem os trabalhos acadêmicos.

Um comentário crucial refere-se às políticas de formação: além de uma maior articulação entre conhecimento disciplinar, as pedagogias alternativas e as novas políticas públicas para a educação atentar-se para o fato de que as mudanças e inovações na área não são completas e definidas a priori. Ver as pesquisas e as atuações docentes sob esse prisma implica colocar-se apenas no Discurso da Universidade e/ou do Mestre (VILLANI; BAROLLI, 2006), o que traz certa impotência, sobretudo se essa visão encontrar uma ressonância com a inércia escolar mencionada por esse professor sobre a sua escola. Parece que a função da formação inicial, além dos conteúdos específicos da disciplina, é trazer e colocar à disposição vários materiais, experimentos, formas inovadoras de trabalhos, de forma que o professor possa reinventar seu percurso a partir desse já aí inventado e criado por ele. Vistas dessa forma, as pesquisas recentes na área de Ciências, e a formação inicial e em serviço trazem mudanças consideráveis no fazer pedagógico, mesmo que não tão visíveis, como sugerem os trabalhos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

- AMARANTE, P. Manicômio e loucura no final do século e do milênio. In: FERNANDES, M. I. A.; SCARCELLI, I.; COSTA, E. S. (org): Fim de Século: ainda manicômios? – São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1999.
- BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. A história de Eli. Um Professor de Física no início de carreira. *In: Revista Brasileira de Ensino de Física*. v. 26, n. 2, 2004. p. 165-178.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Escola Plural: Proposta Política Pedagógica. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Belo Horizonte: PBH/SMED, 1994. Cadernos da Escola Plural. Caderno 0.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal: **Construindo uma referência curricular para a Escola Plural: uma reflexão preliminar**. – Belo Horizonte: PBH/SMED, 1995. Cadernos da Escola Plural n.1.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal: **Proposta Curricular da Escola Plural: Referências Norteadoras**. – Belo Horizonte: PBH/SMED, 1995. Cadernos da Escola Plural, n.2.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal: **Uma Proposta curricular para o 1º e o 2º ciclos de formação**. Belo Horizonte: PBH/SMED, 1996. Cadernos da Escola Plural. n.3.
- FERNANDES, M. I. A: **Negatividade e Vínculo: a mestiçagem como ideologia**. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. – (Coleção Psicologia Social, inconsciente e Cultura / Coordenadora: Maria Inês Assumpção Fernandes).
- FREIRE, P: **Pedagogia da Autonomia : Saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura). 165p.
- FREUD, S. **O Mal-Estar na Civilização** (1930). Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. – Rio de Janeiro: Imago Editora, 1998. 116 p.
- FREUD, S. **Sobre o Narcisismo: Uma introdução (1914)**. Trad. Themira de Oliveira Brito, Paulo Henrique de Britto e Christiano Monteiro Oiticica. Edição Standard das Obras Psicológicas Completas. – Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1974.
- GIUST-DESPRAIRIES, F: O mito da escola republicana: uma fundação identificadora saturada. In: NICOLLE, O; KAËS, R: **A instituição como herança: mitos de fundação, transmissões, transformações**. – Aparecida, São Paulo. Ideias& Letras, 2011. (Coleção Psicanálise Século I)
- KAËS, R. Introduccion al analisis transicional. In: KAËS, R (Org): **Crisis, Ruptura y superacion: Análisis transicional en psicoanálisis individual y grupal**. – Buenos Aires: ediciones cinco. (Colección Texto y Contexto. Ana P. de Quiroga), 1984.
- KAËS, R. Realidade Psíquica e Sofrimento nas Instituições. In: KAËS, R.(Org): **A Instituição e as instituições: estudos psicanálticos**. Trad. Joaquim Pereira Neto. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991. p. 19 - 59.

- KAËS, R. **O grupo e o sujeito do grupo**: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo. Tradução José de Souza e Mello Werneck - SP: Casa do Psicólogo, 1997.
- KAËS, R. A polifonia do sonho: a experiência onírica comum e compartilhada. Tradução: Cláudia Berliner. – Aparecida, SP: Idéias& Letras, 2004 (Coleção Psicanálise Século I).
- KAËS, R. Os espaços psíquicos comuns e partilhados: transmissão e negatividade. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. (Coleção Psicologia Social, Inconsciente e Cultura / Coordenadora Maria Inês Assumpção Fernandes)
- MOUFFE, Chantall. **O regresso do político**. Lisboa: Gradiva Publicações, 1996. 206 p.
- SOUZA, D. B. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Saber Acadêmico**: Revista Multidisciplinar da UNIESP, n.8, 2009. p. 35-45.
- TARDIF, Maurice: **Saberes docentes e formação profissional** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325 p.
- VALADARES, J. M.; VILLANI, A. Grupo, trabalho coletivo e currículo.II Congresso Luso- brasileiro de Questões Curriculares. **Atas CD-Rom** . – UERJ. Rio de Janeiro, 2004.
- VALADARES, J. M.; VILLANI, A. Narrativas de um Professor de Física. Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de Ciências. **Atas CD-Rom**. – ABRAPEC: Florianópolis, 2007.
- VILLANI, A; BAROLLI, E; ARRUDA, S.M; FRANZONI, M; VALADARES, J.M; GURIDI, V; FERREIRA, D. B: Contribuições da Psicanálise para uma metodologia de pesquisa em Ensino de Ciências. In: SANTOS, F. M; GRECA, I. M (Org): A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 323 -390, 2006, 440p.
- VILLANI, A.; BAROLLI, E. Os discursos do professor e o Ensino de Ciências. **Pro-posições**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação: v.17, n. 1 (49), janeiro/abril 2006, p. 155-176.