

A aplicação de uma proposta teórico-vivencial na formação inicial dos professores de Física

João Amaro Ferreira Neto*

Wilton Rabelo Pessoa**

Resumo

Embora seja reconhecida a importância de aspectos afetivos na formação de professores de Ciências, há uma predominância de aspectos cognitivos, por vezes vistos como condição suficiente para a formação docente na referida área. Assim, apesar do crescente interesse na pesquisa sobre fatores não cognitivos, é comum observarmos práticas de formação pautadas numa perspectiva estritamente intelectual do ensino e aprendizagem científica. Uma possível explicação para essa dificuldade em mudar o paradigma pedagógico seria a desconsideração de que aquilo que é transmitido afetivamente, na história dos sujeitos, não pode ser transformado considerando-se apenas a dimensão cognitiva na formação docente, pois constitui-se também em aspectos irrefletidos que ecoam no espaço escolar, mobilizando processos inconscientes que interferem diretamente na constituição da subjetividade dos atores dos processos pedagógicos. O cerne deste trabalho é o desenvolvimento de estratégias de ensino teórico-vivenciais com alunos do curso de Licenciatura em Física da UFPA/Belém, na disciplina de Didática Geral, em que se criaram situações que envolviam a prática de sala de aula na educação básica e a relação do professor com o conhecimento científico. A intenção era fazer emergir não apenas o sujeito do inconsciente, mas também as dimensões social, histórica e intersubjetiva, pois o professor é um sujeito que surge na presença do aluno. A Psicanálise foi utilizada como referencial para estruturação da proposta de trabalho, bem como análise dos resultados. Observou-se, durante a análise parcial das informações coletadas, uma herança psíquica transmitida e que constituía subjetividade dos sujeitos, estruturando o espaço pedagógico e perpetuando “jeitos de ser”. O que foi transmitido ao aluno da licenciatura, durante a sua história escolar, além do conteúdo, é um lugar a ocupar e uma carga a assumir. E o não tratamento desta dimensão afetiva, pode alienar o sujeito, colocando-o em um processo de repetição.

Palavras-chave: formação de professores; afetividade; psicanálise; ensino de ciências.

* Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. E-mail: amargont@yahoo.com.br

** Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. E-mail: wiltonrabelo@yahoo.com.br

Applying a theoretical and experiential proposal in the initial formation of Physics teachers

Abstract

Although the importance of affective aspects in the formation of Science teachers has been recognized, there is a predominance of cognitive aspects, some times seen as inadequate for teacher formation in that field. So, despite the growing interest in research on non-cognitive factors, formation practices based on a strictly intellectual perspective of the teaching and learning of Science are frequently seen. A possible explanation for this difficulty in changing the educational paradigm would be to regard the fact that what is affectively transmitted in the history of the subject cannot be transformed, if only the cognitive dimension in teacher formation is considered. This is so because the subject's history is also made up of unthinking aspects that echo in the school space, mobilizing unconscious processes that directly interfere in the subjectivity of the actors of the pedagogical processes. The core of this study is the drafting of the oretical and experiential learning strategies, with students on the degree course in Physics at UFPA, Belém, in the subject General Didactics, in which situations are created involving classroom practice in basic education and the teacher's relationship with scientific knowledge. The intention was to bring out not only the subject of the unconscious, but also the social, historical and intersubjective dimensions, since the teacher is a subject who appears in the presence of the student. Psycho analysis was used as a reference for structuring the proposal for this study, and the analysis of the results. During the partial analysis of the information collected, a psychic inheritance that is transmitted and is the subjectivity of the subjects, structuring the pedagogical space and perpetuating the "ways of being", was noticed. What was transmitted to the degree course students, during their school history, as well as scientific knowledge, is a place to occupy and a task to take on. And if this affective dimension is not treated, the subject could be alienated and placed in a repeating process.

Keywords: teacher education; affectivity; psychoanalysis; science teaching.

Segundo Paro (2010), se colocarmos lado a lado, uma aula típica de doutorado com a aula típica do primeiro ano do Ensino Fundamental, perceberemos a vigência da mesma forma de relação entre educador e educandos: o professor explicando um conteúdo a um grupo de alunos, sentados à sua frente, e confinados numa sala de aula, por um período entre quatro a cinco horas diárias.

E o que poderia ser feito para mudar esse cenário? Scoz (2011) argumenta que, em geral, os mentores e implementadores da formação de professores têm a concepção

que, oferecendo informações, conteúdos, ou trabalhando apenas a racionalidade dos profissionais, produzirão, a partir do domínio de novos conhecimentos, mudanças em suas posturas e formas de agir. E complementa dizendo: “Essa pode ser uma das razões pelas quais tantos programas que almejam mudanças cognitivas, de práticas e posturas, mostram-se ineficazes causando, além disso, desperdício de tempo e dinheiro.”

Esta maneira de pensar não leva em consideração que o professor vai produzindo sentidos em seus processos de aprender e ensinar, aos quais são inerentes suas condições sociais e afetivas, pensamentos e emoções. Gatti (2003) chama atenção para o fato de que: “Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivos e culturais.”

Todos aqueles que já passaram por um curso de licenciatura tiveram oportunidade de conhecer propostas muito boas de ensino, mas, a aplicação das mesmas, em sala de aula, parece uma realidade distante, quando acontece, é por conta de uma excepcionalidade ou exigência institucional, não representando, desta forma, efetiva mudança na prática docente.

No que diz respeito a uma mudança de atitude, Rodrigues (2003) diz: “Atitude é uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afetiva pró ou contra um objeto social definido, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a este objeto”. Segundo ele, a atitude é integrada por três componentes claramente discerníveis e intimamente interligados:

- o componente cognitivo – que se refere aos pensamentos que a pessoa possui em relação ao objeto social (conhecimento, maneira de encarar o objeto, etc.).
- o componente afetivo – sentimento pró ou contra um determinado objeto social.
- o componente comportamental – é a prontidão para responder, comportar-se de determinada forma em relação a esse objeto social. Poderíamos dizer que é o resultado da combinação da cognição com o afeto.

Desta forma, uma consequência de se abordar apenas a dimensão cognitiva na formação de professores, seria uma repetição de modelos conhecidos por eles desde o início de suas vidas na escola. Situações que envolveriam, por exemplo, o uso do conhecimento como instrumento de controle, tornando o assunto difícil; a avaliação

como instrumento de coerção, caso os alunos não se comportem; escutar muito pouco os alunos em suas indagações, com medo de uma pergunta difícil, etc. “Não por acaso, a imagem do professor foi, historicamente, associada à de um indivíduo que exige a disciplina do alunado por meio da aplicação de instrumentos punitivos” (ZUIN, 2008, p. 40).

Estas atitudes seriam uma repetição de modelos transmitidos entre as gerações de docentes que continuam trabalhando de uma maneira muito semelhante a seus professores, mesmo tendo conhecido, durante a graduação ou pós-graduação, uma estratégia mais interessante de agir em sala de aula ou, mesmo tendo se angustiado com essas situações enquanto aluno. E o não falar sobre esta dimensão afetiva; muitas vezes não se fala para manter os mitos que invadem a docência, e que podem ser alimentados pela necessidade narcísica dos professores; pode contribuir para a perpetuação da prática docente em vigência, como uma herança afetiva transmitida entre as gerações de professores. Somos o que somos através do outro, que nos constitui identitária e narcisicamente, e quanto mais silenciosos são estes processos, mais poder tem sobre nós, pois, nos aliena de nós mesmos. Nesta perspectiva, poderemos passar anos, ou a vida toda, tentando corresponder expectativas dos outros.

Sendo a atitude uma combinação dos componentes cognitivos, afetivos e comportamentais, concluímos que sua mudança precisa contemplá-los. Falar, teoricamente, sobre Psicologia ou Didática, pelo que já foi exposto, não é suficiente. Há necessidade de se fazer contato com as emoções por trás da profissão de professor, abrindo espaço nos cursos de licenciatura para falarmos e trabalharmos medos, crenças, boicotes, lideranças, dinâmica grupais, conflitos, poder, controle, punição, recompensas, traumas, herança psíquica, escolha profissional, etc. Esses seriam alguns tópicos que poderiam melhorar a relação do professor com sua profissão.

Entendemos então que, a mudança da forma como o professor atua em sala de aula é precedida pela inovação na maneira de conceber a formação inicial docente, incluindo-se nestas, propostas de ensino que contemplem a dimensão afetiva na relação entre o professor, aluno e conhecimento. Este trabalho tem por objetivo propor uma estratégia de ensino em que os aspectos afetivos da mudança de atitude do professor, em sua prática docente, sejam contemplados, dando um maior significado para o estudo das teorias estudadas.

A estratégia proposta aqui tem como eixo norteador criar situações em que o sujeito em formação possa aparecer, através de suas ações, sem preocupação em corresponder expectativas acadêmicas e, principalmente, escolares. As situações serão criadas a partir de vivências grupais, seguidas de reflexões e discussões sobre o que foi

vivido e sentido durante a aplicação das mesmas. De acordo com Granjon (2003, p.?): “Dizer, de certa forma, é fazer novamente existir, o que possibilita algum trabalho de elaboração. Não ter palavras para dizer é ficar à mercê do que não pode circular como imaginado e, muito menos, simbolizável.”

Simbolizar é uma das maneiras de lidarmos com a repetição diante de certas situações da vida, é simbolizando aquilo que nos assombra, como se fosse um fantasma na escuridão, que lidamos com nossos medos. Um exemplo filogenético desta situação restrita ao ser humano, por conta do desenvolvimento da linguagem, seria a simbolização dos fenômenos naturais através da criação de mitos e ritos.

Somente depois deste trabalho inicial é que o referencial teórico entra, fazendo relação direta das mesmas com as práticas docentes. A idéia é fazer com que o licenciando possa, partindo dessa vivência assistida, construir uma relação entre o seu jeito de ser, enquanto professor, e a teoria apresentada. Outro ponto seria, como afirma Nasio (1993), criar condições para que o sujeito se torne estranho a si mesmo, e:

Em vez de querer induzir transformações no paciente e situar a finalidade da análise em termos de mudança ou de cura, a Psicanálise visaria criar condições para que o sujeito depare, como que vindo de fora, com o estranho nele mesmo, com a coisa mais íntima de seu ser. (NASIO, 1993, p. 87)

Nasio se refere ao tratamento de um paciente, mas, entendo que a mudança que se deseja em um atendimento psicanalítico tem a mesma natureza das transformações que se espera quando trabalhamos com a dimensão afetiva do professor em formação. Um destes aspectos é fazer com que o sujeito se implique de suas próprias transformações, pois, somente ele poderá fazê-las, cabendo àquele que é responsável pela condução do trabalho vivencial o papel de mediador dos processos em questão.

Assim, criar um espaço de aprendizagem em que o professor em formação possa ter a oportunidade de viver experiências focadas na dinâmica afetiva de sala de aula, provavelmente, produzirá uma quebra do ciclo das repetições de modelos pedagógicos, pois, este processo criará oportunidade para elaboração daquilo que constitui sua subjetividade e identidade docente, proporcionando reflexão e reelaboração identitária, já que o individuo seria estimulado a se perceber diante de suas ações frente a uma situação proposta.

Referências

RODRIGUES, A. *Psicologia social para principiantes*. 8. ed. Petrópolis-Rj: Vozes, 2003.

GATTI, B. A. *Formação continuada e professores: uma questão psicossocial*. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 119, p.192, jul. 2003.

PARO, V.H. *Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCOZ, B. J. L. *Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar*. Petrópolis, Rj: Vozes, 2011.

GRANJON, E. A elaboração do tempo genealógico no espaço do tratamento da terapia familiar psicanalítica. In: CORREA, O.B.R. (Org.). *Os avatares da transmissão psíquica geracional*. São Paulo: Escuta, 2000.

ZUIN, A. A. S. *Adoro odiar meu professor: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

NASIO, J.-D. *Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

Recebido em: 15 maio 2015

Aceito em: 24 maio 2015