

O conceito de 'pesquisa' e sua importância na formação docente¹

The concept of 'research' and its importance in teacher education

Walter Vieira Barros

Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO

Este trabalho objetiva discutir acerca de concepções de estágio supervisionado que possam contribuir para a formação docente na contemporaneidade. De acordo com Britzman (2003), há três mitos culturais que permeiam a formação docente: a) tudo depende apenas do professor; b) o professor é um *expert*; e c) a profissão de professor como *self-made*. Esses mitos fundamentam concepções de estágio e formação docente como os modelos apresentados por Wallace (1991) e por Pimenta e Lima (2017). Entendo que a formação docente aliada à pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2017), em que práticas sensíveis ao contexto de atuação possam ser desenvolvidas pelos professores, parece ser uma alternativa que possibilita o desenvolvimento de uma educação mais crítica. Dessa forma, apresento a análise de um recorte dos dados gerados em uma pesquisa qualitativa de base etnográfica que realizei com um grupo de dez licenciandos em Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal de Campina Grande matriculados no componente curricular Estágio de Língua Inglesa: 3º ano do Ensino Médio. Com base nesse recorte, analiso como a concepção de pesquisa orientou a prática de duas duplas de licenciandos que, na minha leitura, se aproxima da perspectiva de estágio como pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE

Mitos culturais. Formação docente. Estágio supervisionado

ABSTRACT

This paper aims at discuss on supervised internship conceptions that may contribute to teacher education in the contemporaneity. According to Britz-

Walter Vieira Barros

Doutorando e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Licenciado em Letras-Língua Inglesa pela UFCG. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8802-2030>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6670033484989283>

Recebido em:
24/06/2021

Aceito em:
27/05/2022

MAI / AGO 2022
ISSN 2317-9945 (on-line)
ISSN 0103-6858
P. 05-13

¹ Uma versão preliminar deste texto foi publicada nos anais do evento IV COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO, realizado em 2018 pelo PET-Letras da Universidade Federal de Campina Grande.

man (2003), there are three cultural myths that permeate teacher education: a) everything depends on the teacher; b) the teacher as expert; and c) the teachers are self-made. These cultural myths underlie conceptions of internship and of teacher education, as the models presented by Wallace (1991) and Pimenta and Lima (2017). I understand that teacher education based on a research notion (PIMENTA; LIMA, 2017), in which locally contextualized practices can be developed by teachers, seems to be an alternative that enables the development of a critical education.

In this way, it is presented an analysis of a fragment of the data produced in an ethnographic qualitative research developed with ten undergraduate English teacher trainees enrolled in the discipline *Estágio de Língua Inglesa: 3º ano do Ensino Médio* at the Federal University of Campina Grande. Based on these data fragment, it is analysed how the conception of research guided the practice of two pairs of English teacher trainees which, in my reading, comes close to the perspective of internship as research.

KEYWORDS

Cultural myths. Teacher education. Supervised internship

1. Introdução

Este trabalho é parte das discussões de uma pesquisa (BARROS, 2019)² realizada a nível de mestrado, na linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A referida pesquisa discute acerca das implicações do uso das novas tecnologias digitais digitais, mais especificamente do uso do *smartphone*, para o ensino de língua inglesa e, conseqüentemente, para a formação do profissional que ensina essa língua no contexto investido – estágio supervisionado no 3º ano do Ensino Médio.

Neste trabalho, enfoco a discussão sobre o estágio supervisionado, ressaltando a concepção de *estágio como pesquisa*. Para isso, apresento a análise de fragmentos de dois relatos de experiências (contextualizando-os, quando necessário, com notas de campo) que demonstram como o estágio aliado à pesquisa possibilita um espaço para que os estagiários desenvolvam práticas pedagógicas sensíveis ao contexto de atuação, abordando questões mais educacionais e formativas, não se limitando a uma lógica de mera transmissão de conteúdo.

Para isso, o presente texto está estruturado em duas seções, além desta Introdução e das Considerações finais. A primeira trata de uma revisão de literatura, em que discuto os mitos culturais envolvendo a profissão e a formação docente, bem como as concepções de estágio supervisionado. Na segunda seção, apresento uma breve análise de fragmentos de dois relatos de experiência que ilustram uma aproximação com a noção de estágio como pesquisa, perspectiva aqui defendida.

2. Concepções de estágio e formação docente

2 Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFCG (CEP/HUAC) e pode ser verificada na Plataforma Brasil com o número CAAE: 85575518.5.0000.5182

Mitos culturais são imagens e definições ideais que funcionam de modo a tornar unitária, determinada e certa a realidade que buscam produzir (BRITZMAN, 2003). No caso da formação de professores, esses ideais fornecem uma aparência de ordem, controle e certeza no fazer docente. Com isso, os mitos servem de referência, a partir dos quais um professor se reconheceria como tal ou como não possuidor do que seria preciso para se tornar um.

De modo geral, Britzman (2003) apresenta três mitos culturais relacionados à docência. O primeiro reflete a ideia de que tudo depende do professor. Com base nesse mito, o professor precisa controlar os alunos para não ser controlado, pois o controle é essencial para que haja a aprendizagem. Com isso, caso algo fuja do controle e não ocorra como esperado, a culpa será apenas do professor. O segundo mito propaga a noção de professor como *expert*, um especialista, aquele que deve saber todas as repostas, métodos e teorias. Nessa perspectiva, o professor sente-se em uma constante busca para preencher a falta de conhecimento, uma vez que parece nunca saber o suficiente para ensinar. No entanto, essa busca é no sentido de encontrar respostas, modelos ou propostas elaborados por terceiros que teriam legitimidade para tal. Por fim, o terceiro mito entende a profissão como *self-made*, isto é, o professor se “autoconstrói”. Esse mito propaga a ideia de que alguém nasce para ser professor, logo se constrói por esforço próprio. Desse modo, desvaloriza-se o papel e a necessidade de uma formação docente, uma vez que a profissão seria quase como um dom, pois o (futuro) profissional já haveria nascido para aquela profissão. De acordo com esse terceiro mito, a pedagogia é reduzida ao produto da personalidade de alguém, sendo, portanto, substituída por “estilo de ensinar”. Esse estilo seria uma extensão da personalidade do profissional. Ao professor, que nasceu para essa profissão, cabe experimentar vários estilos, “como um figurino: você experimenta diferentes personagens até que o personagem correto é encontrado³” (BRITZMAN, 2003, p. 231, tradução minha⁴).

É possível perceber que esses mitos culturais são normativos, apagando as incertezas e contradições constitutivas da docência. Ao tratarem da formação docente, Pimenta e Lima (2017) destacam a importância do estágio supervisionado, mas explicam que este componente tradicionalmente foi entendido como o momento prático de um curso de licenciatura, ressaltando uma percepção que separa a teoria da prática. Isso porque muitos currículos de formação “têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si [...] que em geral estão completamente desvinculad[a]s do campo de atuação profissional dos futuros formandos” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 26-27). Logo, o estágio, que geralmente ocorre no final dos cursos de formação, seria o momento de aplicar as teorias estudadas. Nessa perspectiva positivista, duas das concepções de estágio apresentadas por Pimenta e Lima (2017) parecem dialogar com os mitos culturais discutidos por Britzman (2003): a imitação de modelo e a instrumentalização técnica. Na concepção de estágio como imitação de modelo, entende-se que a for-

3 “[...] like a costume: one tries on different personae until the right one is found”. (BRITZMAN, 2003, p. 231).

4 Todas as traduções presentes neste texto foram feitas pelo autor. Feito este esclarecimento, não utilizarei nas próximas traduções a expressão “tradução minha”.

mação do professor ocorre, basicamente, por meio da observação de professores experientes em aula e da posterior imitação e reprodução do que fora observado. Conforme explicam as autoras, “o pressuposto dessa concepção é que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são. Idealmente concebidos, competiriam à escola ensiná-los, segundo a tradição” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 28).

Dessa forma, fundamentada na noção de imitação, a atividade docente é reduzida “a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 29). Tal concepção se assemelha ao que Wallace (1991) denomina de ‘modelo *craft*’, em que o saber de uma determinada profissão pertenceria aos profissionais experientes. Assim, os licenciandos aprenderiam a profissão imitando as técnicas e seguindo as instruções dos professores mais experientes, como se estivessem escolhendo estilos ou personagens, até encontrar o modelo correto (BRITZMAN, 2003). Esses modelos observados de como ensinar, bem como os saberes que esse professor em formação passará para seus futuros alunos, são concebidos a partir de um paradigma tradicional, isto é, já estão prontos, já foram estabelecidos, cabendo-lhes executá-los, pôr em prática. Isso, conforme crítica exposta por Wallace (1991), demonstra uma lógica industrial, de linha de produção, ou, melhor dizendo, de reprodução.

A segunda concepção apresentada por Pimenta e Lima (2017) concentra-se na instrumentalização técnica, reduzindo o profissional ao prático, treinando-o para o domínio de técnicas eficientes. Essa noção aproxima-se das discussões de Wallace (1991) acerca do que ele denomina de ‘modelo da ciência aplicada’, em que uma profissão é reduzida a técnicas construídas e transmitidas pelos especialistas que, na área de formação de professores, estão distantes dos contextos de atuação destes. Nas palavras do autor, nessa concepção, “cabe aos formandos colocar as conclusões das descobertas científicas em prática. Se falharem, é porque talvez eles não entenderam as descobertas corretamente ou porque não as aplicaram adequadamente⁵” (WALLACE, 1991, p. 9).

Essa forma de entender a formação de professores também dialoga com o que Giroux (1985) critica e denomina de proletarização do trabalho docente. De acordo com o autor, essa proletarização diz respeito a uma

tendência de reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados [...] cuja função passa a ser gerenciar e implementar programas curriculares ao invés de desenvolver ou se apropriar criticamente de currículos para atender interesses pedagógicos específicos⁶ (GIROUX, 1985, p. 190).

Por fim, Pimenta e Lima (2017) defendem uma noção de estágio como pesquisa, que se constitui como uma alternativa à perspectiva positivista das noções de estágio como imitação de modelo e instrumentalização téc-

5 “It is up to the trainees to put the conclusions from these scientific findings into practices. If the trainees fail, it is perhaps because they haven’t understood the findings properly, or because they have not properly applied the findings [...]” (WALLACE, 1991, p. 9).

6 “[...] tendency to reduce teachers to the status of specialized technicians [...] whose function then becomes one of managing and implementing curricula programs rather than developing or critically appropriating curricula to fit specific pedagogical concerns” (GIROUX, 1985, p. 190).

nica. Nas palavras das autoras,

a pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos nos quais os estágios se realizam; por outro, e em especial, exprime-se na possibilidade de *os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio*, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo *compreender e problematizar as situações que observam* (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 39-40, grifo nosso).

Desse modo, a formação docente possibilita que o profissional possa assumir uma postura de pesquisador de sua própria prática (cf. LOPES, 2013) e não mais se restringir a implementar métodos ou abordagens conforme foram elaborados por terceiros, distantes de seu contexto local de atuação. De acordo com Britzman (2003), a noção de professor pesquisador possibilita desenvolver práticas sensíveis ao contexto local, em que o profissional teoriza sobre sua prática e pratica o que teoriza (KUMARAVADIVELU, 2001), sempre considerando a relação indissociável entre teoria e prática em contextos sempre marcados pelo contraditório, pelo incerto e pela diferença.

Para o desenvolvimento desse tipo de formação docente, é preciso, conforme sugere Lopes (2013), ultrapassar a visão positivista de que o conhecimento é desconectado de um conhecedor e de um lugar e que, portanto, seria universal. O conhecimento é sempre produzido por alguém em algum contexto sócio-histórico-cultural, sendo, portanto, local para alguém (LOPES, 2013).

O ensino de um componente curricular, nessa perspectiva, deixa de ser a finalidade da educação para tornar-se o *meio* (ARAUJO, 2000, p. 98; BRASIL, 2006, p. 90), possibilitando, assim, uma mudança de concepção de educação, que deixa de concentrar esforços no conteúdo que se propõe a ensinar/transmitir para focar no aprendiz e na sua formação. Desse modo, ao tratar do ensino de línguas na escola regular – língua inglesa, por exemplo –, pode-se entender o componente curricular como um *meio* para se alcançar “a construção de personalidades morais, autônomas e críticas” (ARAUJO, 2000, p. 98), aspectos mais educacionais e formativos do sujeito que faz parte desse mundo incerto, complexo e globalizado.

3. Experiências no estágio supervisionado de língua inglesa no 3º ano do Ensino Médio

Uma pesquisa (BARROS, 2019) qualitativa de base etnográfica (ANDRÉ, 2005) foi desenvolvida no componente curricular Estágio de Língua Inglesa: 3º ano do Ensino Médio, ofertada no período de 09 de abril de 2018 a 06 de agosto de 2018, no curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa, pela Unidade Acadêmica de Letras (UAL), do Centro de Humanidades (CH), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Para esse componente curricular de estágio, dez licenciandos se matricularam e foram organizados em duplas para o desenvolvimento das atividades do estágio supervisionado. O componente curricular foi dividido em três grandes etapas: a) a primeira etapa foi o momento em que ocorreram

aulas com o professor-formador e com o estagiário docente⁷ na UFCG, para a leitura e a discussão de textos que fundamentariam as práticas no campo de estágio dos licenciandos; b) na segunda etapa, ocorreu o período de observação e de regência de aulas no campo de estágio⁸, bem como encontros semanais para discussões sobre o planejamento e para o compartilhamento de experiências, ideias, dúvidas e sugestões; e c) apresentação de textos acadêmicos escolhidos pelos licenciandos e escrita e apresentação dos relatos de experiência.

No final do estágio supervisionado, cinco relatos de experiências foram elaborados. Para o recorte apresentado neste artigo, analiso fragmentos de dois relatos, produzidos por duas duplas de licenciandos⁹, e notas de campo feitas pelo pesquisador, ilustrando práticas realizadas em contexto de estágio que dialoguem com a noção de estágio como pesquisa.

Para a elaboração das práticas realizadas no campo de estágio, os licenciandos foram orientados a identificarem, durante o período de observação das aulas, algum evento específico ou algum aspecto daquele contexto que pudesse fundamentar o planejamento das aulas. A primeira dupla explica no relato de experiência que escolheu o tema “Violência contra a mulher” para trabalhar no período de regência das aulas com base em algo observado na turma em que iriam atuar. De acordo com o relato de experiência dessa dupla, durante uma aula do período de observação, os alunos do 3º ano do Ensino Médio estavam conversando e a professora titular da turma pediu silêncio, principalmente aos meninos, porque, segundo ela, a voz de homem soa mais alto. Em resposta ao comentário da professora, um dos alunos falou: “mas quando falamos no ouvidinho de vocês é bom, não é?” (RED¹⁰ L1/L7, 2018, p. 5).

Nas aulas ministradas por essa dupla de estagiárias, discutiu-se acerca do que seria violência contra a mulher, suas diferentes dimensões (física, verbal, simbólica), bem como a diferença entre paquera e assédio. Embora essas discussões fossem feitas a partir da leitura de textos (propagandas, tirinhas, fragmentos de textos da internet) em inglês e da escrita de frases em inglês, o objetivo não era a transmissão de determinados conteúdos, mas a problematização de questões mais educacionais, voltadas para a formação cidadã dos aprendizes e, assim, o componente curricular parece ter sido entendido como *meio* (ARAÚJO, 2000; BRASIL, 2006).

A segunda dupla, conforme notas de campo, antes de iniciarem as observações das aulas no campo de estágio, planejava trabalhar a temática do *bullying* em suas aulas no período da regência. Porém, durante o período de observação, os licenciandos perceberam que os alunos do 3º ano do Ensino Médio estavam bastante interessados no funcionamento da universidade,

7 O estagiário docente é o autor deste artigo.

8 Turmas de 3º do Ensino Médio em duas escolas da rede estadual de ensino na cidade de Campina Grande, Paraíba.

9 “L” se refere a licenciando(a) e a enumeração foi feita pela idade, sendo L1 o(a) mais novo(a) e L10 o(a) mais velho(a). Contudo, para o recorte apresentado neste artigo, será feita referência apenas a duas duplas: “L1/L7” e “L5/L9”.

10 A abreviação RED (Relato de Experiência Didática) será utilizada nas referências das citações diretas dos relatos de experiência elaborados pelos licenciandos.

fazendo-lhes perguntas a respeito dos cursos, da estrutura física da universidade, das bolsas disponíveis, da forma de ingresso etc. De acordo com o relato de experiência da dupla,

[...], tomamos como referência o que foi observado durante o período designado para mapeamento da turma [...] os mesmos [os alunos] tinham interesse em entender como ocorre o funcionamento de uma faculdade pública, as bolsas existentes, as características dos cursos ofertados (RED L5/L9, 2018, p. 3).

Dessa forma, a nova temática que orientou as aulas da segunda dupla no campo de estágio foi “curiosidades sobre a universidade”. Ao final do relato, eles avaliam de forma positiva a experiência, uma vez que a turma foi bem participativa nas discussões. Ademais, a dupla argumenta que o ensino engajado com temáticas presentes na realidade dos alunos é importante para que eles tenham acesso e discutam não apenas os conteúdos linguísticos do componente curricular, mas também questões “da sociedade e do mundo ao seu redor” (RED L5/L9, 2018, p. 10).

Como é possível perceber, nos exemplos das duas duplas, as aulas de língua inglesa não ficaram centradas e nem tiveram como ponto de partida aspectos linguísticos e estruturais, conteúdos que tradicionalmente são entendidos como pertencentes a esse componente curricular. Isso porque o foco maior não está nesses conteúdos¹¹, mas em questões educacionais, mais formativas, em que o componente curricular é entendido como meio para trabalhá-las (ARAÚJO, 2000; BRASIL, 2006).

A lógica que fundamentou a escolha do tema que, por sua vez, orientou toda a prática desenvolvida no período de regência das aulas, vai de encontro a uma lógica de imitação de modelos ou de implementação de práticas já elaboradas, com base no que especialistas entendem como formas eficientes de ensino (GIROUX, 1985; PIMENTA; LIMA, 2017; WALLACE, 1991). As duplas buscaram desenvolver práticas mais sensíveis ao contexto de atuação, trabalhando temas que, de alguma forma, se mostraram pertinentes e presentes nas turmas em que esjavam estagiando. Dessa forma, a própria sala de aula é entendida como campo de investigação, pelo licenciando, para o desenvolvimento do fazer docente, bem como de investigação de determinado tema por todos os sujeitos envolvidos em sua problematização durante as aulas.

Esse tipo de formação docente, em que o estágio é entendido como espaço de pesquisa, cujas práticas são desenvolvidas de modo sensível ao contexto da sala de aula e aos que nele estão envolvidos (PIMENTA; LIMA, 2017), demonstra um questionamento da realidade estável, determinada e controlável que os mitos culturais sobre o fazer docente buscam construir (BRITZMAN, 2003). Com isso, o professor pode estar mais preparado a lidar com o novo, com o contraditório e com as incertezas que são constitutivas do processo educacional, ao invés de tentar apagá-las em prol da implementação de planejamentos previamente elaborados, desconectados e distantes do contexto de atuação.

11 Isso **não** significa dizer que os conteúdos específicos do componente curricular devam ser desconsiderados, mas que tais conteúdos deixam de ser o centro, deixam de ser a finalidade, para ser o *meio*.

4. Considerações finais

Conforme sinalizei no início deste trabalho, apresento parte das discussões de uma pesquisa (BARROS, 2019) realizada no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), com o intuito de discutir acerca de concepções de estágio supervisionado que possam contribuir para a formação docente na contemporaneidade.

A partir das discussões e dos diálogos estabelecidos entre os diferentes textos e autores mobilizados, foi possível perceber como os mitos culturais em relação a formação docente buscam apagar as incertezas e os conflitos constitutivos do fazer docente, tendo reflexo em determinadas concepções de formação docente e de estágio. Como alternativa a uma tendência positivista, concordo com Pimenta e Lima (2017), ao defenderem a noção de estágio como pesquisa, por considerar as características contextuais de cada sala de aula, ao invés de tentar apagá-las, buscando homogeneizar tais contextos e sujeitos neles envolvidos.

Conforme discussão dos fragmentos analisados, argumento que a noção de componente curricular como *meio* contribuiu para que a perspectiva de estágio como pesquisa orientasse as práticas desenvolvidas pelos licenciandos durante o período de regência das aulas no estágio supervisionado. Assim, as práticas foram realizadas de forma sensível aos alunos e ao contexto em que os estagiários foram inseridos, demonstrando um modo como o estágio pode contribuir para a formação de profissionais mais abertos à incerteza, que buscam desenvolver estratégias para lidar com a contingência constitutiva do fazer docente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.

ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, jul./dez. 2000.

BARROS, W. V. **Letramentos digitais**: um estudo com a mediação do smartphone no estágio supervisionado de língua inglesa no Ensino Médio. Dissertação de Mestrado em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/6854> Acesso em: 10 julho 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, v. 1, 2006, p. 85-124.

BRITZMAN, D. P. Practice makes practice: the given and the possible in teacher education. In: _____. **Practice makes practice**: a critical study of learning to teach. Albany: State University of New York Press, 2003. p. 221-241.

GIROUX, H. Teachers as transformative intellectuals. **Social Education**, v. 49, n. 5, p. 189-197, 1985.

Leitura

Nº 73 Ano 2022

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quartely**, v. 35, n. 4, 2001. <http://dx.doi.org/10.2307/3588427>

LOPES, C. R. Repensando os saberes: mudanças nos paradigmas epistemológicos e a formação de professores de língua estrangeira. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 13, n. 13, p. 941-962, 2013.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

WALLACE, M. J. **Training foreign language teachers: a reflective approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.