

Pesquisa na formação docente: uma experiência desde um estágio em docência no Ensino Superior

Jáder de Castro Andrade Rodrigues¹
Maria Rita Avanzi²

Resumo: Este artigo compartilha reflexões sobre o papel da pesquisa na formação docente, a partir do relato de um professor de Biologia da educação básica sobre sentidos por ele atribuídos a atividades desenvolvidas no estágio em docência no ensino superior, no âmbito do Doutorado em Educação em Ciências. No contexto das disciplinas de Licenciatura em Ciências Biológicas em que foi desenvolvido o estágio, buscamos formar uma comunidade de pesquisa, composta por licenciandas(os), doutorando, professora formadora e a comunidade de uma escola pública de educação básica, no Distrito Federal. Recorremos às concepções conhecimento-para-prática, conhecimento-em-prática e conhecimento-da-prática para refletir sobre a relação teoria-prática. A narrativa do estagiário-doutorando sobre a experiência formativa traz sua primeira atuação como docente no ensino superior, a partir do par experiência/sentido larossiano. Acreditamos que a experiência relatada pode contribuir para se pensar e refletir sobre saberes e fazeres educativos em Biologia, fomentando o processo formativo de professores(as)-pesquisadores(as).

Palavras chave: pesquisa na formação docente, experiência formativa, estágio docente, ensino superior.

1 Professor de Biologia na Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília - UnB, jadercastro5@gmail.com;

2 Docente do Núcleo de Educação Científica do Instituto de Ciências Biológicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade de Brasília - UnB, mariarita@unb.br;

Formação docente: primeiras reflexões

Neste artigo intentamos refletir sobre o papel da pesquisa na formação e atuação docentes, procurando reconhecer potencialidades e desafios de um processo formativo vivenciado por estudantes de graduação, por um estagiário-doutorando e pela professora responsável pelas disciplinas de Práticas de Educação em Biologia (PEB I e PEB II), que compõem o currículo da Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade de Brasília (UnB).

Inspirada em questionamentos sobre a presença da prática investigativa na formação de docentes de educação básica, em especial os trazidos por Lüdke (2001; 2005), a segunda autora deste artigo conduz as disciplinas como um exercício de prática docente aliada à pesquisa, ambas desenvolvidas em escolas públicas de educação básica do Distrito Federal (DF). Durante o segundo semestre de 2019, as turmas foram acompanhadas pelo primeiro autor, que cursava Estágio em Docência no Doutorado em Educação em Ciências da UnB.

Nesse semestre, a disciplina representou um encontro entre sujeitos em diferentes momentos formativos: licenciandas(os), doutorando e professora formadora, na universidade; além de estudantes, professoras(es) de uma escola pública de educação básica do DF. Essa espécie de “laboratório³ de pesquisa e prática docente” nos motivou a registrar reflexões sobre essa experiência, dado seu potencial em aproximar elementos que, historicamente, vem sendo tratados de modo fragmentado na formação docente: universidade/escola pública, graduação/pós-graduação, teoria/prática, pesquisa/prática docente.

A discussão sobre as relações entre conhecimentos produzidos em instituições acadêmicas e no chão de escolas de educação básica na área de educação tem sido pautada desde a década de 1990. São conhecidas as críticas do movimento professor-pesquisador sobre as pesquisas que simplesmente usam o professor como objeto de estudo (ZEICNHER, 2008). Esse movimento teve repercussões em trabalhos desenvolvidos no Brasil,

3 Nossa inspiração para pensar a disciplina como *laboratório de pesquisa e prática docente* é inspirada em Bruno Latour (2000) que compreende laboratório como espaço composto por uma comunidade social, onde se discutem argumentos, interesses e ideias no processo de fabricação das ciências. Portanto, vai além da noção de laboratório como espaço físico, apresentando o sentido de um espaço-tempo de construção de conhecimento e produção de pesquisa.

incluindo aqueles que tratam da pesquisa na formação docente (LÜDKE, 2005; PESCE; ANDRÉ, 2012).

Nessa perspectiva, retomamos Cochran-Smith e Lytle (1999) para pensar o papel da pesquisa na formação e atuação docentes. As autoras identificam três concepções sobre a relação teoria-prática no aprendizado docente: conhecimento-para-prática, conhecimento-em-prática e conhecimento-da-prática. Na primeira, a relação se configura como aplicação ou transferência de conhecimentos produzidos em pesquisas acadêmicas para a prática docente em escolas de educação básica. Aqui a reflexão do(a) professor(a) sobre a prática ganha o sentido de reprodução de um saber produzido pela pesquisa universitária, a qual definiria o que seria “prática eficaz” (ZEICHNER, 2008). A segunda concepção, conhecimento-em-prática, é representada por reflexões que a(o) professor(a) desenvolve sobre sua prática como oportunidade de aprendizado na docência, assumindo um papel de sujeito que reflete e gera conhecimentos na ação. Por fim, na concepção conhecimento-da-prática, a sala de aula e a escola são compreendidas como lócus de investigação intencional pelo(a) professor(a). Nesse caso, o aprendizado docente ocorre quando a(o) docente gera conhecimento da prática em um trabalho coletivo de investigação conectado a questões sociais, culturais e políticas (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

Derivado dessa noção de conhecimento-da-prática, as autoras propõem o constructo investigação como postura, central para compreender as relações conhecimento-prática e pesquisa-prática.

Professoras e professores em formação que adotam uma postura investigativa trabalham em comunidades de pesquisa para gerar conhecimento local, observar e teorizar sua prática, interpretar e interrogar a teoria e a pesquisa de outras pessoas. A ideia de que o trabalho das comunidades de pesquisa é social e político é fundamental para essa noção; isto é, implica em problematizar os arranjos atuais da escola; as maneiras pelas quais o conhecimento é construído, avaliado e usado, além dos papéis individuais e coletivos de professoras(es) em promover mudanças (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p.289).

Com base nessas ideias, as disciplinas que são palco das reflexões aqui desenvolvidas buscam contribuir para o desenvolvimento desta postura investigativa, com o intuito de constituir uma “comunidade de pesquisa”. Almejamos nessa comunidade, a produção de conhecimentos a partir de questionamentos que emergiam das vivências com a escola de educação básica, em uma troca solidária entre professora formadora, estagiário-doutorando, estudantes de graduação e comunidade escolar.

A compreensão de formação que pauta nossas reflexões atribui à subjetividade um status de conhecimento. Significa dizer que consideramos central a atribuição de sentidos pelos sujeitos a experiência de formação. É a partir desta abordagem que se desenvolve este relato de experiência sobre a prática vivenciada, com ênfase na perspectiva do estagiário-doutorando.

***Experienciando* sentidos da formação docente no estágio supervisionado no nível superior**

Conjugamos o verbo experienciar no gerúndio para pensar a formação docente com o intuito de estabelecermos a ideia de conjug[ação], de continuidade, pois as experiências se prolongam no tempo e no espaço: as que aconteceram, as que estão acontecendo e aquelas que ainda estão por vir. Nesse processo, ação e reflexão são mutuamente preponderantes para o entendimento da própria experiência, seja ela pessoal, pedagógica e/ou profissional.

Apoiamo-nos nas contribuições de Jorge Larrosa acerca da experiência no campo pedagógico. Ao abordar suas relações com as linguagens, o autor apresenta os dois pontos de vista em que a educação tem sido discutida na última década: o do par ciência/tecnologia, defendido pelos positivistas, e o do par teoria/prática, defendido pelos críticos. Se pela ótica crítica, a educação é uma *práxis* reflexiva, o autor propõe uma terceira perspectiva: o par experiência/sentido (LARROSA, 2011).

Nesse olhar larrosiano, experienciar é um processo com um caráter formativo, se fizermos o exercício da reflexão e atribuirmos sentido às nossas vivências enquanto professoras(es). Portanto, o par experiência/sentido permeia os processos envolvidos na *práxis* reflexiva da formação docente, pois, a partir dessa experiência, damos sentido aos que nos acontece (LAROSSA, 2002). Para o autor, “nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como *práxis* reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica” (p.21).

Dessa maneira, quando “nomeamos” nossas experiências pedagógicas, estamos ressignificando as relações entre teoria e prática. Destarte, enquanto educadoras(es), passamos a usar uma nova ótica para compreender a teoria-prática de maneira indissociável. Nessa direção, a formação docente nos convoca a uma reflexão em “que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade” (CUNHA, 2013, p.611). Portanto, ao articularmos teoria-pesquisa-prática-experiência no contexto da formação inicial e continuada de professoras(es),

estabelecemos correlações entre esses componentes de modo a enfatizar a importância da interdependência na estruturação desse conjunto e, conseqüentemente, no seu caráter formativo. Pensamos a formação docente a partir da relação entre esses pilares, pois eles sustentaram as ações desenvolvidas no estágio em docência apresentadas neste trabalho.

A interdependência entre esses elementos pressupõe que seus componentes não podem – ou pelo menos não poderiam – estar dissociados do processo de construção dos saberes e fazeres pedagógicos. Como reflexo, as experiências construídas no chão da escola colocam professoras(es), junto a seus coletivos institucionais, como protagonistas da ação pedagógica, rompendo com práticas tradicionais de ensinar e aprender (CUNHA, 2013).

Nesse contexto, o relato de experiência aqui apresentado traz condições subjetivas e objetivas do primeiro autor que, desde uma trajetória progressiva como docente da educação básica, se lança pela primeira vez aos desafios da docência no nível superior. Do mesmo modo, as reflexões que emergem carregam particularidades relacionadas a sentimentos e anseios gerados por suas expectativas quanto a sua formação e atuação docentes. Esta produção escrita se configura como uma narrativa em primeira pessoa, que apresentamos a seguir como disparador das reflexões deste artigo, trazendo suas percepções pessoais e sentidos por ele atribuídos a suas primeiras experiências enquanto docente no ensino superior.

Experiência formativa de um professor que se tornou estagiário

A disciplina Estágio em Docência no Nível Superior 1, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, me deu a oportunidade de iniciar meus primeiros passos como professor de estudantes da graduação. Mesmo com toda a insegurança natural de quem inicia algo novo, preciso demarcar e valorizar todo o cuidado, paciência e sensibilidade que a professora formadora teve comigo nos processos de orientação que antecederam esses meus primeiros passos na docência no nível superior.

Tive como desafio a regência nas disciplinas PEB I e PEB II, pois ela é a professora responsável por estas na Licenciatura em Ciências Biológicas da UnB. Uma marca do seu trabalho e de sua atuação enquanto professora e orientadora é a horizontalidade das relações e a percepção de uma realidade docente que não se enquadra na sistematização hierárquica da relação professora-estudante. Dessa maneira, tive a oportunidade de me sentar ao seu lado para pensarmos juntas o planejamento e o cronograma das atividades,

a proposta das ementas, as visitas à escola-campo, as orientações, atendimento e avaliação de grupos de trabalhos.

Portanto, eu fui incluído em todo o processo e projetos pensados para estas disciplinas e fui encorajado a me apresentar às licenciandas(os) enquanto um professor colaborador, exatamente por ser professor de Biologia da educação básica da rede pública. Assim como disse Jorge Larrosa (2002), a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca, e foram estas percepções larrosianas e avanziadas acerca da experiência docente que me tocaram e me tornaram empoderado para dar sentido à minha *práxis* e refletir sobre como eu poderia contribuir para a formação destas futuras professoras(es) de Biologia.

Logo na minha primeira regência na disciplina, tive a oportunidade de me apresentar como estudante do programa de doutorado e falar sobre os caminhos que me levaram até a educação básica na rede pública. Ao pensar em minha atuação, pude compartilhar um pouco sobre os trabalhos que desenvolvi e que venho desenvolvendo no âmbito da pós-graduação, os quais emergem de minhas práticas e de processos de ensino-aprendizagem em Biologia, no contexto de escolas públicas. Esta característica do meu processo formativo (pesquisas desenvolvidas a partir de vivências “no chão da escola pública”) foi evidenciada pela professora. Percebi que ela visava a minha participação na disciplina no sentido de trazer “um sopro de esperança” para as(os) licenciandas(os), visto que, a realidade da educação básica, seja no DF ou em Goiás, onde atuo no ensino médio, tem levado muitas(os) jovens a desistirem dos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, das salas de aula.

Nos primeiros encontros, foi aberto um diálogo sobre a possibilidade de os grupos desenvolverem seus projetos em uma única escola-campo, uma maneira de contornar razões que inviabilizavam o desenvolvimento da disciplina em instituições de ensino diferentes. Portanto, para dar sentido à expressão “sopro de esperança”, foi apresentado o Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional São Francisco, carinhosamente apelidado pela comunidade escolar de “Chicão”. Esta escola, apesar de estar localizada na região administrativa de São Sebastião-DF, desconstrói estereótipos de uma escola pública da periferia.

Para apresentar o espaço-tempo em que a escola se situa, sua função social, a comunidade escolar, os pensamentos comunitário e de respeito à diversidade que permeiam os processos formativos e de expressão artística, tivemos a participação do vice-diretor em uma aula da disciplina. Na roda de conversa com este educador do “Chicão”, as(os) licenciandas(os)

participaram, tiraram dúvidas e levantaram questionamentos sobre as práticas e projetos desenvolvidos como o Festival Chica de Ouro, o *Selfie* Pedagógico, o Trabalho de Conclusão de Curso, a Feira do Conhecimento, dentre outras atividades. Após conhecerem uma escola de periferia com esse diferencial, pude observar que as(os) licenciandas(os) se mostraram estimuladas(os) a sentir-viver de perto estes princípios que orientam as práticas pedagógicas do “Chicão” e que têm rendido premiações a equipe escolar (gestores e docentes) e estudantes.

É interessante apontar que, antes mesmo de me matricular na disciplina de Estágio em Docência, no semestre anterior, eu já havia tido a oportunidade de acompanhar as(os) licenciandas(os) da disciplina PEB I (e que posteriormente cursariam PEB II) em uma visita ao “Chicão”. Sendo assim, pude conhecer a metodologia de desenvolvimento destas disciplinas: em PEB I, a proposta de fazer uma “escuta sensível” na escola-campo ao desenvolver a pesquisa diagnóstica. A partir destes primeiros olhares e vivências, elaboram uma proposta educativa para o ensino de Biologia, que é desenvolvida na disciplina de PEB II junto à comunidade escolar.

Através desta experiência, tive a oportunidade de acompanhar futuras(os) professoras(es) de Biologia em seus processos de formação inicial. Por meio de todos esses momentos formativos relatados até aqui, pude aprender não só como atuar na docência no nível superior, mas também como orientar trabalhos acadêmicos. Isto, pois foi possível participar direta ou indiretamente na construção de cada etapa da pesquisa diagnóstica desenvolvida pelos grupos de estudantes em PEB I, bem como da execução dos projetos na escola-campo, em diferentes momentos pedagógicos, pelos grupos de PEB II. Além de auxiliá-los com a aplicação de questionários, ou transporte de recursos e materiais, pude acompanhar a escrita do trabalho e também a prática. Assim, foi possível observar a interação entre problemas de pesquisa e objetivos levantados anteriormente, até a fase em que os grupos colocaram em prática os passos de pesquisa e suas sequências didáticas.

Como maior desafio desta experiência formativa na docência no nível superior, destaco a minha insegurança em dialogar com as licenciandas(os) sobre as teorias-práticas utilizadas em seus trabalhos. Em minha autoavaliação, esperava um amadurecimento epistemológico que me permitisse contribuir significativamente com as reflexões sobre as demandas de seus trabalhos, apresentando caminhos teórico-metodológicos pertinentes a cada temática proposta. No entanto, notei que eu fui um professor de educação básica que questionava a pesquisa realizada por acadêmicos e doutores

sobre aquilo que eu vivia no chão da escola. Em meu processo formativo, durante e após a graduação, eu não me preocupava com a teorização e com a literatura acadêmica acerca das práticas em educação em Biologia, pois fazia distinção entre teoria e prática. Os trabalhos escritos por mim, na especialização e no mestrado, eram uma sistematização e formalização das práticas educativas desenvolvidas durante minhas aulas. No entanto, na ocasião pensava que apenas cumpria uma exigência para a titulação. Hoje, após a experiência como estagiário-doutorando, percebo que eu já havia iniciado o processo formativo como um professor-pesquisador, pois pesquisava e refletia sobre minhas próprias práticas.

Essa mudança de perspectiva só foi possível, pois, tive a oportunidade de assumir múltiplos papéis ao longo dessa experiência enquanto estagiário/docente no nível superior. Acredito que o exercício reflexivo, relacionado à dimensão teoria-prática, tenha me transformado e me amadurecido como estudante e, principalmente, como professor-pesquisador. Sendo assim, pude articular as experiências transformadoras relatadas aqui com minhas ações e atuações, não só como ator social, mas também, como doutorando que busca desenvolver sua pesquisa acadêmica atrelada à sua formação enquanto professor no ensino superior. Por isso, sigo conjugando o verbo experienciar no gerúndio, com a ideia de que ainda estou experienciando, refletindo, me transformando, me revendo, me ressignificando.

Considerações Finais

Ao propormos reflexões sobre a narrativa de um professor da educação básica que ocupa um lugar de estagiário no ensino superior, buscamos apresentar suas experiências reflexivas próprias, relacionando-as à dimensão teoria-prática e ao papel da pesquisa na formação e atuação docentes. As vivências relatadas pelo estagiário- doutorando transitam entre um lugar de resistência a práticas pautadas por uma concepção de **conhecimento-para-prática**, durante sua atuação como docente de educação básica, para as noções de **conhecimento-em-prática** e **conhecimento-da-prática**. As contribuições da literatura o ajudaram a tecer reflexões sobre a relação docência/pesquisa, a partir do estágio em docência no ensino superior.

A ideia de formar uma comunidade de pesquisa em educação motivou as atividades nas disciplinas da Licenciatura em que o estágio se desenvolveu. Esse **laboratório de pesquisa e prática docente** se configurou um espaço, ao mesmo tempo, rico e desafiador para as trocas de experiências e a construção de saberes/fazeres docentes entre todos envolvidos: professoras(es)

de educação básica em formação, docente do ensino superior em formação e professora formadora.

A concepção de laboratório que pautou estas reflexões se distancia da ideia de um laboratório de análises clínicas, permitindo pensar esse processo de formação de professoras(es)-pesquisadoras(es) a partir de uma dinâmica em que não há procedimentos e métodos padronizados, passíveis de serem replicados. As experiências aqui relatadas foram desestabilizadas por inúmeras variáveis e, ao mesmo tempo, foram desestabilizadoras nesse processo formativo. Essa é a principal característica que gostaríamos de ressaltar sobre o aprendizado docente, a capacidade de promover mudanças de perspectivas, de atitudes e, conseqüentemente, de práticas pedagógicas.

Referências

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, L.S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities Sage Journals online. **Review of Research in Education**, Jan. 1999.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002, 20-28.

LARROSA, J. B. La experiencia de la lectura. **Estudios sobre literatura y formación**. 3. ed. ampliada. Fondo de Cultura Económica. México, ed. Eletrônica, 2011.

LATOURETTE, B. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade a fora**. São Paulo, Ed. Unesp, 2000.

LÜDKE, M. O professor, o saber e sua pesquisa. **Educacao & Sociedade**, ano XXII, no 74, Abril/2001

LÜDKE, M. O professor e sua formação para a pesquisa. **EccoS Revista Científica**, vol. 7, núm. 2, julho-dezembro, 2005.

PESCE, M.; ANDRE, M. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. v.4, n.7, p.39-50, jul./dez. 2012

ZEICHNER, K.M. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n.103, p.535-554, maio/ago, 2008.