

O Professor em formação e o conflito de currículos: Uma experiência de pesquisa-ação

Luciana Lins Rocha

Alice Maria da Fonseca Freire

Universidade Federal do Rio de Janeiro

ABSTRACT: The aim of this paper is to investigate my own pedagogical practice as a pre-service teacher of English as a Foreign Language at the School of Education of the Federal University of Rio de Janeiro, focusing on the drift between the roles of teacher and student, which are inherent in my position. Following the methodology of action research (Thiollent, 1986; McNiff, 1988; Kincheloe, 1997; Moita Lopes, Freire, 1998), I also investigate how the interaction of curricula (cf. Britzman, 1989) influences that drift. The results reveal that action research represents a possibility for the student teacher to discuss issues related to his/her classroom practice, developing critical reflection on it.

RESUMO: O objetivo deste trabalho é investigar a minha própria prática pedagógica enquanto professora pré-serviço de inglês como Língua estrangeira na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, focalizando a flutuação entre os papéis de aluna e professora inerentes à minha posição. Seguindo a metodologia da pesquisa-ação (Thiollent, 1986; McNiff, 1988; Kincheloe, 1997; Moita Lopes, Freire, 1998) investigo, ainda, como a interação entre currículos (cf. Britzman, 1989) influencia tal flutuação. Os resultados revelam que a pesquisa-ação representa uma possibilidade para que o aluno-professor discuta questões relacionadas à sua prática de sala de aula, desenvolvendo a reflexão crítica sobre ela.

O PROFESSOR EM FORMAÇÃO

KEY WORDS: action research, critical reflection, pre-service education

PALAVRAS-CHAVE: pesquisa-ação, reflexão crítica, formação de professores

INTRODUÇÃO

A formação de professores de inglês na UFRJ apresenta, necessariamente, dois momentos: o bacharelado, cuja finalidade é oferecer conhecimentos de língua e literatura ao futuro docente; e a licenciatura, cujo objetivo é torná-lo apto a lecionar nos ensinos fundamental e médio. Além de não atuarem de forma co-responsável, tais momentos de sua trajetória acadêmica não oferecem ao licenciando a oportunidade de refletir criticamente sobre sua própria prática através de um processo sistemático de investigação.

Percebendo, portanto, que falta ao docente em formação vivenciar esse tipo de experiência, o projeto “Pesquisa-ação na formação do licenciando em inglês como língua estrangeira” tem buscado oferecer ao licenciando-bolsista a oportunidade de se engajar em um processo de pesquisa-ação (cf. Thiollent, 1986; McNiff, 1988; Moita Lopes, 1996; Machado, 1997; Moita Lopes, Freire, 1998). Desse modo, na qualidade de licencianda em inglês e bolsista de Iniciação Científica do referido projeto desenvolvo esse trabalho, cujo objetivo é investigar minha prática enquanto aluna-professora, considerando principalmente a flutuação entre os papéis de aluna e professora e a forma como a articulação entre currículos (cf. Britzman, 1989) influencia tal flutuação.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os vários currículos: o conflito por voz

Faz-se mister definir a noção de currículo que norteia todo este estudo, uma vez que a visão tradicional deste enquanto conteúdo programático não é capaz de abranger todas as complexidades do

contexto polifônico em que o licenciando atua. Sendo assim, currículo é aqui entendido como um terreno propício ao conflito acerca do tipo de conhecimento selecionado e legitimado pelo sistema escolar (cf. Britzman, 1989; Moreira, 1998).

A fim de se tratar das complexidades do referido contexto, é necessário esclarecer a noção de voz aqui abarcada para se lidar com a sala de aula como um contexto polifônico. "Voz" é entendida em sua concepção política, ou seja, como "o direito à fala e à representação" (cf. Britzman, 1989, p. 146). Tal noção torna-se vital ao se tratar do professor em formação, uma vez que ele "vivencia o conflito de educar ao ser educado e, conseqüentemente, apropria-se de diversas vozes" (cf. Britzman, 1989, p. 145).

Considerar a sala de aula como um contexto polifônico, portanto, implica entender o currículo sob o prisma tripartido enfocado por Britzman (1989). Segundo a autora, é possível perceber a existência de três nuances: o currículo explícito, o implícito e o nulo. O currículo explícito engloba a noção tradicional de conteúdo programático, sendo definido como "o curso de estudos selecionado oficialmente" (cf. Britzman, 1989, p. 149). No que tange ao licenciando da UFRJ, pode-se dizer que ele se depara, durante o período de sua formação, com dois currículos explícitos: o da Faculdade de Educação (FE) dessa universidade, onde é apenas aluno; e aquele do Colégio de Aplicação (CAp), onde assume a posição híbrida de aluno-professor.

O currículo implícito, entretanto, representa "o próprio processo de aprendizagem" (cf. Britzman, 1989, p. 149), englobando, por exemplo, os valores e expectativas dos alunos bem como as regras da interação em sala de aula. Tecendo-se novamente um paralelo com o contexto vivenciado pelo licenciando, é possível observar a presença de dois currículos implícitos: o seu próprio, na condição de aluno-professor da FE da UFRJ, e o dos alunos das turmas em que atua no CAp dessa universidade.

A terceira nuance abarcada pela visão tripartida do currículo, *i. e.*, o currículo nulo, representa tudo aquilo que não é romeado nem reconhecido, ou ainda, "os silêncios do currículo oficial" (cf. Moreira, 1998, p. 13). O licenciando, mais uma vez, enfrenta a duplicação do currículo, posto que atua em dois contextos (FE e CAp) onde precisa lidar com conhecimentos renegados em duas instituições distintas.

O PROFESSOR EM FORMAÇÃO

No caso do licenciando, a questão da polifonia e do conflito de currículos se coloca de maneira crucial, uma vez que ele precisa atuar em meio a uma espécie de *polifonia duplicada*. O docente geralmente assume a função de mediador entre as vozes “dos alunos, a sua própria, do currículo e do contexto institucional compartilhado” (cf. Britzman, 1989, p. 144). O licenciando, enquanto aluno-professor, entretanto, atua como mediador entre as vozes presentes na instituição onde é apenas aluno (FE) e aquelas presentes no CAp, onde é aluno e professor. Sendo assim, torna-se clara a necessidade de um espaço para que esse futuro docente possa não só discutir tais questões mas também buscar compreendê-las e solucioná-las por meio da auto-reflexão.

Pesquisa-ação: sistematizando os conflitos

A pesquisa-ação, aqui entendida como uma metodologia de pesquisa de base social, surge como uma possibilidade de proporcionar um espaço para a auto-reflexão que possibilite ao licenciando compreender e superar os conflitos inerentes à sua posição híbrida: nem aluno, nem professor.

Representando uma possibilidade para se unir teoria e prática da educação, a metodologia da pesquisa-ação pressupõe o envolvimento do aluno-professor ou do professor em um processo contínuo de investigação de sua própria prática pedagógica com o objetivo de promover uma ação, aqui entendida como mudança, que não só é educacional como também política (cf. Thiollent, 1986; McNiff, 1988; Moita Lopes, 1996; Kincheloe, 1997; Moita Lopes, Freire, 1998).

Sendo assim, o professor, ou licenciando, que se propõe a iniciar o referido processo torna-se sujeito de pesquisa de sua própria investigação. No entanto, isso não significa que ele deva trabalhar sozinho. A proposta da pesquisa-ação conforme aqui colocada (cf. Thiollent, 1986; Moita Lopes, Freire, 1998) sugere a participação de um pesquisador titulado que atue como consultor, a fim de que ocorra a mediação entre o seu saber formal (rigor teórico-metodológico) e o saber empírico (prática) do sujeito de pesquisa. Ainda que não haja a presença desse pesquisador mais experiente, o professor deve contar com o apoio de um interlocutor como, por exemplo, um colega crítico (cf. McNiff, 1988).

Como se pode perceber, a pesquisa-ação se configura como uma alternativa a metodologias tradicionais de pesquisa em que a voz do sujeito é negligenciada. No que tange ao licenciando, a metodologia da pesquisa-ação, além de lhe permitir refletir sistematicamente acerca dos muitos conflitos que vivencia, permite-lhe, ainda, tornar-se sujeito de seu próprio processo de formação.

METODOLOGIA E CONTEXTO DE PESQUISA

O estudo segue a metodologia da pesquisa-ação (cf. Thiollent, 1986; McNiff, 1988; Kincheloe, 1997; Moita Lopes, Freire, 1998), tendo a investigação seguido o “roteiro para pesquisa-ação” sugerido por Moita Lopes (1996, p. 187):

1. Familiarização com os princípios e instrumentos da pesquisa-ação;
2. Monitoração do processo de ensino-aprendizagem através de notas de campo e/ou gravação em áudio;
3. Negociação da questão a ser investigada;
4. Negociação dos instrumentos de pesquisa a serem utilizados;
5. Pesquisa-ação na prática: coleta de dados;
6. Análise e interpretação dos dados: acumulação de evidência para teorização;
7. Relatórios de pesquisa: apresentação em seminários / congressos;
8. Negociação de novas questões de pesquisa (o processo recomeça na etapa três acima).

Utiliza-se, ainda, a metodologia da autobiografia como “método de reflexão e reinterpretção que procura situar o jogo dialógico entre teoria e prática, o individual e o social, voz e experiência, o papel e a pessoa” (cf. Butt, 1984; Pinar, Grumet, 1976; Woods, 1987 *apud* Britzman, 1989, p. 147). Sendo assim, cabe levantar aqui minha autobiografia enquanto licencianda em inglês.

O ensino fundamental e o ensino médio foram cursados em um colégio particular da cidade do Rio. Esse colégio já oferecia aulas de inglês desde a 4ª série do ensino fundamental. Na mesma época em que comecei a ter aulas de inglês na escola, ingressei em um curso livre de

O PROFESSOR EM FORMAÇÃO

metodologia áudio-visual, onde estudei inglês durante oito anos. O último desses anos foi dedicado ao curso que treina professores para atuar no próprio curso.

Em 1995, ingressei na UFRJ para cursar Letras (Português-Inglês); na mesma época em que comecei a lecionar em outro curso livre de metodologia áudio-visual. No segundo semestre de 1996, iniciei as atividades de pesquisa no Projeto Integrado SALÍNGUAS (Pesquisa em Sala de Aula de Línguas), sendo orientada pela Profa. Dra. Alice Maria da Fonseca Freire. Abandonei os cursos livres ao iniciar as atividades como bolsista de Iniciação Científica.

Sendo bolsista até a presente data, pude desenvolver, sob a orientação da Profa. Alice Freire, trabalhos centrados na problematização da formação do licenciando em inglês da UFRJ.

O Colégio de Aplicação da UFRJ configura o contexto de pesquisa. Os instrumentos utilizados neste trabalho são gravações em áudio de aulas de inglês do ensino fundamental (5^a e 6^a séries) nas quais co-participei junto à professora das turmas, aqui chamada de *Beth* e entrevistas realizadas com Beth e com uma colega crítica, aqui chamada de *Fernanda*. São utilizados, ainda, documentos em forma de provas e exercícios elaborados por mim e Fernanda, além de diários de pesquisa e notas de campo de reuniões com a professora orientadora Alice Freire.

ANÁLISE DE DADOS

No trecho retirado do diário do dia 25.08.99, busco discutir uma aula de inglês para a 6^a série do ensino fundamental em que eu e Fernanda conduzimos uma atividade durante toda a aula. Essa atividade consistia de sete pequenos textos em que sete pessoas diferentes comentavam sobre suas profissões sem nomeá-las. Os alunos deveriam sentar em duplas e chegar a um consenso sobre a profissão de cada personagem. É necessário apontar que essa atividade representou um “treino” para o teste que nós elaboraríamos para essa mesma turma, no qual estariam presentes dois dos sete textos.

LUCIANA LINS ROCHA E ALICE DA FONSECA

- 01 A professora interveio bem mais que nas outras participações. Será que isso
02 ocorreu pelo fato de alguns daqueles textos estarem na prova? Fernanda sentiu -
03 se pouco à vontade com esse fato, imaginando que sua atuação fora ruim. Eu não
04 pensei assim. Na verdade, não sei como categorizar isso: não me senti mal
05 porque, durante a atividade, já esperava “apoio” da professora. Várias vezes
06 pensei em perguntar a professora dúvidas dos alunos que eu não sabia responder
07 (“massagista” em inglês?), mas me contive. Não sei se pela presença da
08 Fernanda ou pelo fato de não querer que os alunos me vissem como aluna.
Trecho do diário de pesquisa do dia 25.08.99

O primeiro trecho selecionado configura a polifonia da sala de aula em que o licenciando precisa atuar. Enquanto licencianda, preciso lutar por voz própria em meio à *polifonia duplicada* discutida acima. Sendo assim, estou posicionada em uma situação complexa, uma vez que minha própria voz, ou seja, minhas expectativas enquanto aluna da Faculdade de Educação (currículo implícito), está em conflito não apenas com as vozes dos alunos da turma 16B, do contexto institucional do CAp e do currículo explícito dessa instituição. Há, ainda, um embate entre vozes outras: a Faculdade de Educação como contexto institucional, as expectativas de Fernanda enquanto licencianda (currículo implícito) e, acima de todas essas, a voz da profa. da turma, aqui chamada de Beth.

É importante ressaltar o quão significativa é a voz de Beth para mim. Além de representar o poder da instituição, ela também representa um exemplo de profissional competente, reflexivo e experiente. Enquanto professora regente da turma onde estagiei, Beth representa, ainda, a autoridade se capaz de julgar se determinada proposta está ou não de acordo com o currículo implícito dos alunos, uma vez que ela os conhece melhor do que eu.

O PROFESSOR EM FORMAÇÃO

É assim que, na busca pela mediação entre tantas vozes presentes no contexto onde atuei, procuro adequar minhas ações pedagógicas ao que para mim seria o tipo de procedimento ou de conhecimento reconhecido por Beth como legítimo e digno de espaço em sua sala de aula, i. e., o currículo explícito. Essa minha percepção acerca do que seria esse “currículo explícito” para Beth se coloca de maneira tão marcante que, em muitos momentos, ela sobrepuja aquilo que, para um futuro docente, deveria ser uma preocupação constante: o currículo implícito.

01 Após o teste, Beth nos questionou sobre a solução para a questão colocada por

02 Eliana. Não conseguimos resolver sozinhas, somente com a ajuda de Beth

03 chegamos a um consenso.

Trecho do diário de pesquisa do dia 01.09.99

O segundo trecho selecionado revela, ainda, a flutuação entre os papéis de aluna e professora na minha prática de licencianda, algo que se mostrou bastante recorrente. Durante a elaboração do teste, eu buscava solucionar as questões colocadas por Beth com relação a possíveis dúvidas que pudessem surgir por parte dos alunos. Entretanto, essa aparente preocupação com o currículo implícito (dos alunos do CAp) era fruto de uma tentativa de articular meu próprio currículo implícito, enquanto aluna da Faculdade de Educação, com minhas impressões sobre o que seria o currículo explícito para Beth. Em outras palavras, na minha ânsia de mediar entre todas as vozes, principalmente entre a minha e o que eu imaginava ser a de Beth, eu me percebia envolvida numa interação professor (Beth)-aluno (eu) cujo padrão era I-R-A (cf. Cazden, 1988):

01 L: Look / take a look here / here you have /d/ / /d/ / does it vibrate? /d/? / yes / /t/ / /t/ / does it **02** vibrate here? / no / and here /id/ / yes / so take a look / cry / cried /

03 As.: Cried

04 L: Is it like /d/? / cry / /ai/ / /d/ / no? / yes! // and then / /t/ / why /t/? //

05 As.: ...

LUCIANA LINS ROCHA E ALICE DA FONSECA

- 06** L: You don't know / okay / but we have three different pronunciations / this you
- 07** understand / yes? / here because of T and D / yes / and here you can't see why? //
- 08** Paulo: /d/ you have vibration / /t/ no
- 09** L: /t/ no / and here? / Look / watch / similar / ok / /tch? and /t/ / and here / cry / /d/ / similar
- 10** too / okay? / all right / now let's see exercise 6 very quickly / okay? / you
- 11** have / you completed here the actions about the characters of the story / do you
- 12** remember? / Lucy Jamison / Roger /Jamison / Alfred Griston / Thomas Bell / ok /
- 13** now / I'd like you to make sentences using what they did in the story / ok / in the
- 14** past / right? / what did Lucy do? / can you make up a sentence about Lucy? /

SEQÜÊNCIA DE AULA – 22.09.99 – PROVA DE AULA

- 01** Durante boa parte da aula, Beth sinalizou para mim do fundo da sala. Na verdade, senti que a **02** “prova de aula” seguiu um padrão interacional I-R-A entre mim e Beth. Eu fazia algo e
- 03** esperava pelo *feedback* dela, não dos alunos. Após a avaliação dela, aí sim eu me sentia
- 04** segura. Durante toda a aula eu busquei, como o aluno que tenta acertar a resposta que o
- 05** professor quer ouvir, “acertar” a atitude pedagógica que a faria reagir/avaliar a mim positivamente. A aula não foi minha, foi de Beth, bem como eram os alunos, a sala de aula, a escola e a avaliação sobre a “minha” aula.

Trecho do diário de pesquisa do dia 22.09.99 - prova de aula

A seqüência de aula se refere à minha prova de aula no CAP UFRJ. O objetivo da aula era expor aos alunos da 6^a série a distinção entre as três formas de pronunciar o morfema do passado regular do

O PROFESSOR EM FORMAÇÃO

inglês –ED (dois sons sonoros, sendo um deles por assimilação e um surdo). É importante destacar que Beth havia me instruído, no dia anterior, a não me estender com explicações acerca da fonética, simplesmente mostrando aos alunos que havia as três formas para se pronunciar o –ED. A partir da linha 06, portanto, quando eu olho para o fundo da sala e vejo Beth com a mão tapando os lábios (sinal que eu interpretei como sendo de reprovação), eu abandono a explicação que havia se desenvolvido até ali e procuro iniciar uma outra atividade com a turma.

Conforme se pôde perceber nos trechos apresentados, a flutuação de papéis se coloca novamente como fator marcante em minha prática. Eu, licencianda, frente à turma naquele momento da minha avaliação, ocupava teoricamente o lugar de professora, representando o currículo explícito. Entretanto, eu ocupava ali a posição de aluna, buscando perceber em Beth esse mesmo currículo explícito que eu mesma deveria representar. É importante ressaltar que, na linha 08 da seqüência de aula apresentada, o aluno me oferece a resposta que eu buscava eliciar desde o início de minha fala, *i. e.*, ele percebeu a distinção entre os sons surdo e sonoro. Entretanto, a partir da linha 06, quando eu percebo a reação de Beth ao que eu estava fazendo, eu não mais estava ali na posição de professora: eu era tão aluna quanto Paulo. A *polifonia duplicada* se faz presente, e, optando pela condição de aluna, eu priorizo a busca pela atitude pedagógica que eu imaginava ser legitimada por Beth. Dessa forma, mesmo considerando que os alunos não entenderam onde eu queria chegar com aquela explicação acerca da pronúncia do morfema –ED do passado regular do inglês, parei imediatamente o que fazia por haver interpretado o sinal de Beth como reprovação.

Cabe aqui ressaltar o fato de que a posição de aluna se coloca de maneira tão arraigada em minha prática de aluna-professora que, mesmo sabendo que minhas percepções acerca do currículo explícito de Beth poderiam estar equivocadas, eu as priorizava sempre em detrimento do currículo implícito dos alunos. É importante destacar o trecho seguinte, que expõe a relevância dada por Beth a esse currículo implícito:

01 Beth: (...) o que eu falei ali / fazer o que eles pediram / esse gesto assim / foi um pouco você **02** ver o que eles querem/ (...) eu não ‘tava dando sinal de pressa / né / e mesmo assim você não **03** ouviu o que eles estavam dizendo p’ra você /

04 Luciana: É / eu não consegui perceber /

TRECHOS DE ENTREVISTA COM BETH (12.07.99)

A entrevista em questão se refere a uma aula de inglês para a 5ª série do ensino fundamental em que eu co-participei. Os alunos permitiram que eu gravasse a co-participação, mas pediram para ouvir a fita durante a aula, ao que prontamente atendi. No entanto, como demonstrassem estar dispostos a ouvir toda a fita, olhei para a professora, e ela não me sinalizou para parar o gravador. Decidi parar por conta própria, temendo estar atrapalhando a aula de Beth, pois a atividade não estava programada para aquele dia. Durante a entrevista, entretanto, percebi que minha impressão estava equivocada sobre o que seria, naquele momento, o currículo explícito para Beth.

Conforme se pôde perceber, ainda que eu soubesse que tais impressões poderiam estar equivocadas, minha preocupação com minha condição de aluna (currículo implícito) constantemente sobrepujava as vozes dos alunos do CAP, que deveriam ser minha maior preocupação durante todo o processo.

REFLEXÕES FINAIS

A pesquisa-ação, quando implementada ainda na fase de formação do professor, permite a ele refletir sistematicamente sobre os conflitos inerentes a uma posição complexa como a que ocupa, uma vez que o licenciando caminha no campo limítrofe entre a docência e a discência. Entendida dessa forma, a pesquisa-ação permite ao aluno-professor tornar-se sujeito de seu próprio processo de formação, abandonando a postura passiva de consumidor não-reflexivo de métodos e teorias.

Engajar-se em um processo de auto-reflexão sistemática, contudo, não significa dizer que o aluno-professor estará imune a qualquer tipo de conflito. Conforme acima esclarecido, os conflitos são inerentes à posição do licenciando. A pesquisa-ação estaria presente como metodologia de investigação que permitiria ao futuro professor compreender melhor o contexto em que atua e sistematizar esses conflitos para que

O PROFESSOR EM FORMAÇÃO

eles não sejam apenas um fator angustiante, mas sim um avanço em sua formação como professor-pesquisador.

Cabe destacar a importância do papel do interlocutor ao longo do processo de investigação. Configurado nas figuras de *Beth*, *Fernanda* e da professora orientadora Alice Freire, sua presença me permitiu avançar na direção do conflito sistematizado e, portanto, gerador de conhecimento. O conflito que se encerra em si mesmo, ou seja, um simples fator de angústia, em nada acrescenta ao processo de tornar o licenciando agente de sua própria formação pois “um professor não é formado por outra pessoa; ele se forma a partir de um trabalho constante de investigação e revisão de sua própria prática” (cf. Freire, 1998, p. 206).

BIBLIOGRAFIA

- BRITZMAN, D. P. Who has the floor? Curriculum, Teaching, and the English Student Teacher's Struggle for Voice. In: COOK, G., SEIDLHOFER, B. (eds.) *Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- CAZDEN, Courtney B. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann, 1988.
- FREIRE, A. M. da. Uma proposta de ensino de português como Segunda língua: uma experiência de pesquisa-ação. In: SEMINÁRIO “SURDEZ, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: REFLETINDO SOBRE OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO E INCLUSÃO”, 19 a 22 de outubro de 1998, Rio de Janeiro. *Anais...* Instituto Nacional de Educação de Surdos, Divisão de Estudos e Pesquisas: Rio de Janeiro, 1998.
- KINCHELOE, J. L. trad. Nize Maria Campos Pellanda. Pesquisa-ação, Reforma Educacional e Pensamento do Professor. In: ---. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas: 1997. pp. 179-197.
- McNIFF, J. *Action research: principles and practice*. London: Macmillan Education Ltd., 1988.
- MOITA LOPES, L P da. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

- MOITA LOPES, L. P. da., FREIRE, A. M. da F. Looking back into an action research project: teaching/learning to reflect in the language classroom. *The ESpecialist*, São Paulo: PUC – SP, 1998.
- MOREIRA, A. F. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T., MOREIRA, A. F. (org.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.