CONSTRUÇÃO DE UM PEQUENO GRUPO DE PESQUISAS (PGP): Diferentes percepções das relações constituídas no estágio curricular

Aliny Tinoco Santos[1], Luiz Gonzaga Roversi Genovese[2]

[1]Colégio Estadual João Barbosa Reis, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática- UFG, alinytinoco@gmail.com

[2] Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática- UFG, Instituto de Física- UFG, lgenovese@ufg.br

Resumo

O presente trabalho trata-se de uma proposta de projeto de mestrado submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Ciências e Matemática, no ano de 2016, o qual foi aceito e, portanto, pretende-se implementa-lo ao longo dos próximos dos anos. O projeto que será desenvolvido, apresentada o problema de pesquisa que pretende responder, tendo como suporte a estruturação do Pequeno Grupo de Pesquisa do Colégio Estadual João Barbosa Reis- PGP-JBR, e da análise do campo da escola e os capitais existentes e suas possíveis conversões.

Palavras-chave: Pequeno Grupo de Pesquisa, Formação de professores.

Introdução

A formação do professor é um processo que envolve muitos elementos de diferentes lugares e tempos (TARDIF, 2002). Mais especificamente, isso significa dizer que a formação docente ocorre para além dos espaços sociais que possuem, oficialmente, a finalidade de promover essa formação profissional em particular – refere-se, aqui, à universidade – de modo que os demais espaços que compõem o chamado Campo Educacional Brasileiro também atuam, direta ou indiretamente, nesse processo (GENOVEZ, 2008). Por sua vez, as relações de força exercidas entre as instituições que compõem esse campo são resultado das lutas anteriormente ali travadas, por aquilo que se deve entender como verdadeiro quando se refere aos ideais e valores da educação (GENOVESE, 2014). Nesse sentido, é imperativo compreender a influência de tais espaços, através da dinâmica das relações estabelecidas pelos seus diferentes agentes e instituições, sobre as ações e tomadas de posição feitas sobre os objetos ali em disputa e a forma com que todas essas relações se refletem no contexto escolar e universitário.

Todavia, isso não quer dizer que as experiências e aprendizagens adquiridas durante a formação institucional de professores não sejam importantes. O estágio, em particular, é um destes momentos presentes no currículo formal de fundamental importância, não só por buscar proporcionar um encaminhamento mais adequado ao "choque de realidade" ao futuro professor em um contexto escolar real (VEENMAN, 1984), mas também por criar possibilidades para se identificar e problematizar modelos de docência que são construídos, sistematizados, disseminados e incorporados durante o estágio, seja dos professores sejam dos estagiários (VILLANI; FRANZONI, 2000; CARVALHO, 2001; PIMENTA; LIMA, 2012; GENOVESE; GENOVESE, 2012).

No entanto, elementos externos a esses espaços também contribuem e/ou interferem na formação do professor como foi sinalizado em um trabalho de Trabalho de Conclusão de Curso (SANTOS; RIBEIRO; GENOVESE, 2014; SANTOS; RIBEIRO; GENOVESE, 2015) que aponta a origem de algumas demandas exercidas sobre um estagiário. As análises realizadas sobre tal prática desenvolvida durante o período de estágio em uma escola pública de Goiânia evidenciaram que compreender o processo de constituição dos *habitus*[1] (BOURDIEU, 2011) de um futuro professor durante o estágio, cuja ação mobiliza conhecimentos práticos, gostos e afinidades (manifestações do *habitus* pessoal) formados fora do que é entendido como Campo Educacional Brasileiro – como aqueles constituídos no ambiente familiar, ou mesmo da experiência escolar enquanto discente na educação básica – possibilitou o encaminhamento de alguns conflitos gerados nessa prática, decorrentes de demandas, desveladas durante a pesquisa, que se impõem sobre a prática docente do futuro professor durante o seu estágio. Nesse sentido, justifica-se a importância de se relatar a origem social e a trajetória social acadêmica e docente que dá o aqui a um novo problema de pesquisa.

Nascida na cidade de Goiânia, de família de classe baixa, a origem social influenciou as oportunidades de futuro que se apresentavam a professora cuja formação pretende-se analisar, pois durante toda formação básica estudou em escolas públicas, e a educação foi apresentada como a única possibilidade de mudar a situação em que se encontrava. Pessoas próximas e familiares diziam que se a mesma não se esforçasse e conseguisse vaga para continuar os estudos em uma universidade pública, não seria possível cursar o ensino superior, ou mesmo depois de ingressar na universidade, algumas pessoas continuavam a se referir a seu ingresso como algo raro, sinalizando que pessoas com trajetórias sociais semelhantes dificilmente conseguiriam repetir o feito (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2012). Apesar disso não se enxergava na condição de oprimida mesmo quando estava sendo.

Na universidade participou do grupo de pesquisa denominado "*Formação Crítica de Pesquisadores, Professores e Alunos no Ensino da Tecnociência e a Sociologia da Tecnociência*". Esse grupo proporcionou um ambiente de questionamento crítico sobre a realidade, sobre o ensino de ciências nas escolas e nas universidades e sobre a própria formação enquanto professora. Essa preparação foi muito importante porque permitiu a tomada de consciência e a compreensão de sua posição dentro do espaço social em que estava inserida e tornou possível fazer reflexões e críticas às relações de força e violência simbólica que se faziam presentes nas práticas tanto na escola quanto na universidade.

Durante o estágio teve a oportunidade de participar da construção de um Pequeno Grupo de Pesquisa – PGP (GENOVESE; GENOVESE, 2012), que tinha como um dos pressupostos a abordagem e o encaminhamento de problemas relevantes ao professor supervisor de estágio e à escola em que atuava. Este foi um dos primeiros PGPs construídos na dinâmica de estágio elaborada pelo Instituto de Física da Universidade Federal de Goiás. Tal prática permitiu perceber a importância do trabalho em equipe, a relevância de levar em consideração as demandas já existentes na escola, que a formação do professor é influenciada pelos diversos campos que constituem o Campo Educacional Brasileiro e que essas demandas

[1]Bourdieu define *habitus* como sendo um conjunto de "sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes (BOURDIEU, 2011, p. 87).

atuam sobre o futuro professor e influenciam na formação de seu *habitus* de *Homo Magister* (SANTOS; RIBEIRO; GENOVESE, 2014; SANTOS; RIBEIRO; GENOVESE, 2015).

Diante desse quadro e atualmente exercendo a profissão de professora, em duas escolas públicas, sendo uma em Goiânia e outra em Aparecida de Goiânia, região metropolitana da capital, leciona as disciplinas de matemática e física. A partir da reflexão das estratégias adotadas para enfrentar as dificuldades que vão surgindo durante sua prática docente, percebe a influência do *habitus* construído ao longo de sua trajetória social e que orienta grande parte das práticas docentes, uma vez que busca sempre apresentar explicações contextualizadas dos fenômenos físicos, afim de que os alunos percebam a relação das teorias apresentadas com seu dia a dia. Também promove aulas práticas, sejam experimentais ou demonstrativas, a fim de estimular habilidades não apenas teóricas, mas também práticas, além de permitir a discussão de assuntos como a natureza da ciência, suas histórias e suas controvérsias. Entretanto a realização dessas aulas nem sempre são reconhecidas pela própria escola.

Diferentemente da atuação enquanto estagiária, durante a formação inicial, a atuação profissional efetiva na docência permitiu perceber demandas que influenciam o professor na escola para além daquelas que havia identificado anteriormente. Entre elas destacam-se: Questões estruturais, sindicais, calendário escolar, avaliações, relação entre professor-aluno, professor-professor e professor-gestor entre outras, são demandas que afetam muito a atuação do professor e que não são percebidas e discutia por muitos estagiários, assim como não percebeu ou discutiu enquanto estagiária.

Agora, como professora, precisa negociar valores, realizar conversões a fim de atender as demandas das escolas em que leciona, e em especial a escola campo de estágio, na qual está sendo construindo junto aos estagiários um PGP. A escola localizada na região metropolitana foi escolhida para essa construção devido o maior envolvimento da professora com as demandas de tal escola. A estrutura de PGP permite a continuidade da formação, mas também com outros desafios, afinal essa mesma estrutura também será importante para a formação de novos professores. Nesse sentido também é imprescindível um aprofundamento de meus conhecimentos que permita uma análise fundamentada de todo o cenário que se pretende montar. Uma vez apresentadas as motivações, e a trajetória particular da professora que as possui, será apresentada a seguir a delimitação da problemática que se pretende investigar.

Delimitação do problema de pesquisa

A fim de propiciar a formação continuada à professora investigadora que está atuando na escola, pretende-se, a partir de uma posição particular situada no próprio local de pesquisa, ou seja, sob o olhar da própria professora em questão, investigar as estruturas objetivas e simbólicas construídas e que se encontra em ação nessa escola em específico, responsáveis por moldar os sistemas de percepção e ação dos professores que nela atuam e dos valores que ali são negociados. Essa compreensão é importante na medida em que buscamos responder questões como: **Como a relação entre a escola e o estágio é**

percebida pela própria escola e seus agentes? O que construir e manter um PGP que trabalha de forma coletiva, problemas do professor formador junto com estagiários traz de formação para essa professora? E ainda, quais as possibilidades de conversão de capitais o PGP possibilita?

Devido à natureza específica desses problemas, pretende-se realizar uma análise sistemática através de uma pesquisa de caráter qualitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), uma vez que para responder as questões apresentadas, é requerido uma observação participante, sem perder o rigor do trabalho científico. Também se faz coerente esse tipo de pesquisa devido à necessidade de dados descritivos, como por exemplo, a descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição de locais, de eventos especiais, das atividades e do comportamento do próprio observador. Requer ainda reflexões e interpretações em contextos que possibilitem reconhecer a escola, compreender sua lógica, e a apropriação de valores que vêm tanto da área de pesquisa em ensino de ciências quanto de outros espaços que exercem influências e/ou demandas à escola, mas que também é capaz de gerar e reconhecer seus próprios valores no interior do campo escolar.

Nessa perspectiva, os elementos teóricos de caracterização de espaços sociais específicos, construídos e desenvolvidos por P. Bourdieu (1996) serão empregados nessa pesquisa a fim de se obter uma análise crítica da escola e das ações da professora-pesquisadora durante o processo de construção do PGP. Para tanto será utilizado o conceito fundamental de campo, capital e *habitus,* reescrito e adaptado por Genovese (2014; Genovez, 2008) para o contexto escolar. Logo, será apresentada a fundamentação teórica a seguir, sobre a qual se pretende desenvolver a investigação proposta anteriormente.

Fundamentação teórica

Diante das pretensões sinalizadas anteriormente se faz necessário compreender alguns conceitos utilizados pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu. Os termos utilizados por ele são redefinidos a fim de que haja uma ruptura com a linguagem usual, o que muitas vezes acarreta em críticas a respeito da dificuldade da leitura de suas obras.

Inicialmente é importante compreender a noção de espaço social que visa romper com as representações tradicionais da hierarquia social, sugerindo uma nova representação do mundo social sob a forma de espaços multidimensionais. Como marca característica das sociedades altamente diferenciadas, Bourdieu destaca a especialização de parcelas desse espaço social em campos, que consistem em microcosmos sociais relativamente autônomos, responsáveis pela produção e consumo de bens simbólicos específicos – por vezes tão específicos que acabam por ter como únicos consumidores, os seus próprios produtores, como no caso do campo artístico, literário, científico, etc. Diante desse campo, dotado de uma estrutura objetiva (instituições) os agentes que o constituem, ocupam posições que são definidas em função de um sistema de coordenadas nas quais seus valores são dadas por diferentes variáreis pertinentes aos mesmos. Essas variáveis também podem ser compreendidas como os capitais simbólicos, que se refere às possessões dos agentes que de alguma maneira são valorizadas e disputadas dento do espaço.

Além dos capitais, outro fator que influencia na posição de um agente dentro de um espaço social é seu *habitus*, que por sua vez é constituído pelas experiências, preferências ou ainda uma espécie de senso prático que se ativa frente às necessidades do dever fazer em determinadas situações (BOURDIEU, 1996). Tais compreensões fundamentam muitos pesquisadores que buscam então caracterizar alguns espaços sociais relevantes e dentro desse contexto Genovez (2008) estruturar o espaço social com os quais o campo escolar manter fortes relações e que denominou Campo Educacional Brasileiro (GENOVESE, 2014). Diante desse campo mais geral sinaliza para a compreensão do que denominou de campo escolar e campo da escola e faz considerações a respeito de suas estruturas segundo suas leis e propriedades específicas. Assim Genovez define a noção de campo escolar como sendo:

> um campo de forças relativamente autônomo, dotado de uma estrutura estruturante e estruturada pela distribuição e hierarquização das escolas e dos professores segundo sua autonomia em relação às forças externas -oriundas do campo econômico, político, religioso...-, representada pelo tipo de financiamento privado ou público, características dos alunos e dos professores, localização geográfica da escola, de conflitos pela manutenção ou transformação desse campo de forças, dentre outros fatores (2008, p. 171).

A cada uma das escolas que constituem o campo escolar, se compreende o subcampo campo da escola, e dentro dessa estrutura ocorre uma distribuição e hierarquização de professores.

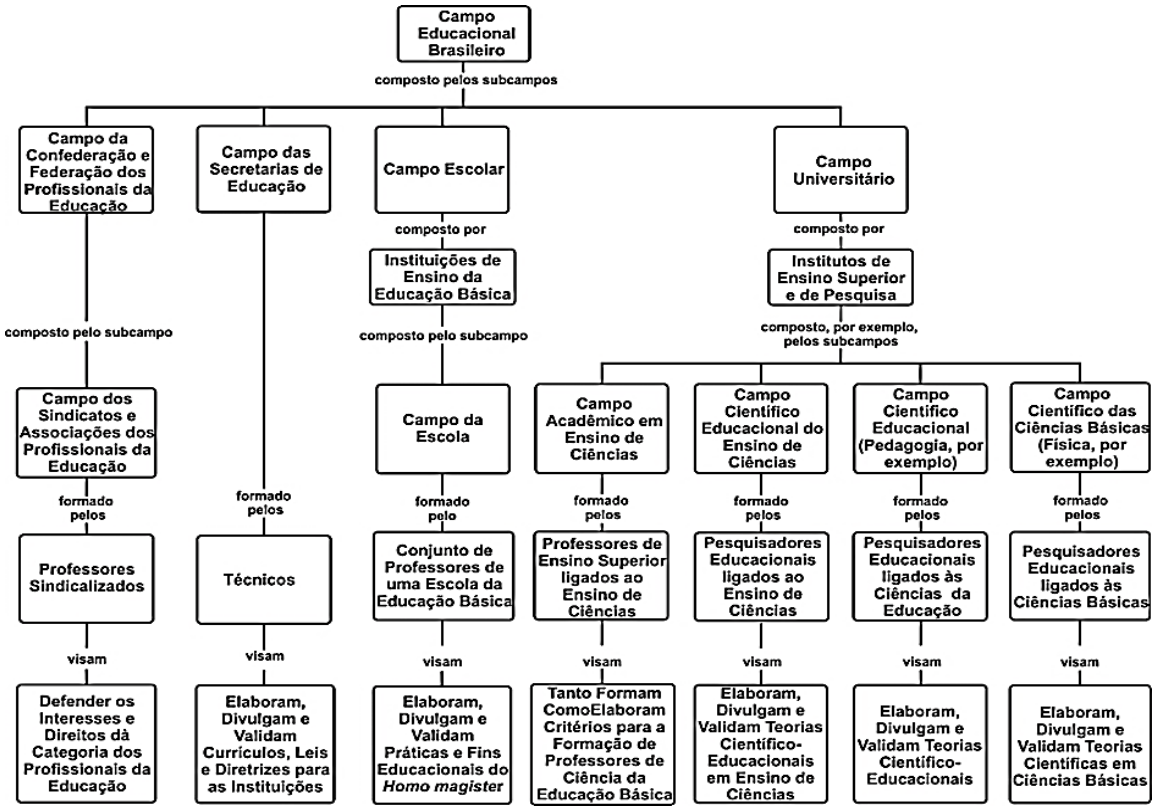

Figura 1: Representação esquemática dos campos que compõem o Campo Educacional Brasileiro.

O fator que delimita essa distribuição é determinado pelo ajustamento entre a estrutura desse campo e os sistemas duráveis de geração de práticas, de pensamentos e de representações do mundo construído pelo professor no e pelo processo de ensino e aprendizagem de crianças e adultos em situação escolar, denominado de *habitus* do *Homo magister* (GENOVESE; CARVALHO, 2012). Tal *habitus* determina a posição do *Homo magister* dentro do campo porque o mesmo propicia e orienta o acúmulo de poderes distintivos que compõem o capital docente (GENOVEZ, 2008). A estrutura e o volume dos capitais, que constituem o capital docente, são, portanto, os fatores determinantes para a determinação da posição do professor no interior do campo da escola.

Os capitais que constituem o capital docente são o capital social e o cultural escolar. O capital social é representado pela capacidade do agente em estabelecer, manter e mobilizar relações interpessoais enquanto o capital cultural escolar é formado por conhecimentos, saberes, competências, posturas, títulos, formas de pensamentos, posse de livros e lugares, dentre outras aquisições legitimadas pelo campo escolar e que corresponde ao conjunto das qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar ou transmitido pela família.

O campo escolar está inserido no campo educacional brasileiro junto a outros campos aos quais estabeleceu-se um mercado simbólico específico, no qual há agentes capazes de produzir, divulgar, transformar e consumir produtos culturais educacionais segundo uma lógica específica. Logo o campo educacional brasileiro é composto pelos seguintes subcampos: campo da confederação e federação dos profissionais da educação; campo universitário, no interior do qual estão os subcampos ligados ao ensino de ciências, a saber, o campo acadêmico e o campo científico educacional em ensino de ciências; campo das secretarias de educação (ligadas aos governos federal, estadual e municipal); e campo escolar. Esses campos possuem uma lógica específica que regula as lutas desses agentes no processo de imposição de suas verdades educacionais arbitrárias aos outros agentes do campo (ou de outros) de modo dissimulado e natural.

Diante da compreensão fundamentada da existência de uma estrutura que é condicionada e condiciona os agentes que o constituem, proporemos a seguir uma metodologia a ser empregada nessa pesquisa.

Metodologia de pesquisa

Como já foi dito anteriormente, pretende-se realizar uma análise sistemática através de uma pesquisa de caráter qualitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), devido a natureza do problema que se pretende investigar esse processo já teve início em maio deste ano.

Diante das questões propostas anteriormente e em busca de respondê-las, um PGP está sendo construído em um colégio da rede estadual de ensino no qual os estagiários tem a disponibilidade de realizar suas intervenções nos turnos vespertino e noturno. Inicialmente, o processo de ambientação tanto dos estagiários, como da professora formadora e o corpo escolar está sendo observados e registrados cuidadosamente contemplando partes descritivas dos sujeitos, locais e comportamento do observador além do registro em áudio e reconstrução de alguns diálogos. As anotações também contam com partes reflexivas pessoais da professora, suas

especulações, dúvidas e percepções. Pretende-se continuar com esse procedimento durante toda a pesquisa. São realizadas reuniões semanais como os estagiários onde os mesmos relatam as impressões que estão formando durante suas estadias no colégio, e esses relatos estão sendo registrados tanto por meio de áudio como escritos.

Com o avanço das interações entre estagiários, professor formador e os demais agentes do campo da escola projeta-se a realização de entrevistas com alguns desses agentes envolvidos na construção do PGP com o intuito de identificar suas percepções, engajamentos, possíveis conflitos, ajustes e desajustes entre o campo da escola e as intervenções realizadas pelo campo universitário, caracterizado pelo estágio. E no intuito de ratificar algumas informações obtidas através dos outros métodos, faz-se necessário ainda analisar alguns documentos como, por exemplo, os relatórios dos estagiários, PPP do colégio, entre outros que possam sinalizar algum resultado da interação entre o colégio e os estagiários.

Considerações Finais

Por se tratar de um projeto que será executado não é possível realizar análises e conclusões, entretanto podemos destacar as expectativas que surgem a partir do entendimento de tal proposta. Em primeiro lugar é importante ressaltar que a pesar do projeto ter sido submetido e aprovado no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação de Educação de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás apenas em 2017, ele é parte de uma investigação que vem sendo construída desde a graduação da professora formadora e também mestranda responsável por essa pesquisa.

As observações e coleta de dados já vem sendo realizadas e a partir das primeiras experiências foi possível notar que o trabalho colaborativo que o PGP promove, possibilita a realização das intervenções com mais facilidade, e ainda que os capitais valorizados pela escola são evidenciados pelas ações dos agentes que pertencem ao campo da escola, mais especificamente da escola em análise. Agora busca-se evidenciar a relação desses capitais as limitações de convecção de capitais, a partir de algumas atividades realizadas na escola, e por fim contribuir de alguma forma com a área de pesquisa em ensino de ciências sobre um olhar de uma professora que analisa suas próprias práticas e o campo em que atua.

Referências

BOURDIEU, P. **O Senso Prático.** Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**. Campinas: Papirus Editora, 1996.

CARVALHO, A. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. **Ciência & Educação**, v. 7, n. 1, p. 113-122, 2001.

GENOVESE, L. G. R; GENOVESE, C. L. **Licenciatura em Física:** Estágio Supervisionado em Física- considerações preliminares. Goiânia:UFG/IF/Ciar; FUNAPE, 2012.

GENOVESE, L. G. R. ; CARVALHO, W. L. P. A construção dos Campos Escolar e da Escola e do Capital Docente de uma professora de ciências: contribuições do corpus teórico de P. Bourdieu. In: Orquiza de Carvalho, L. M.; Carvalho, W. L. P. (Org.). **Formação de Professores e Questões Sócio-Científicas no Ensino de Ciências**. São Paulo: Escrituras, 2012, v. 13, p. 12-25.

GENOVESE, L. G. R. Os graus de autonomia das práticas dos professores de física: relações entre os subcampos educacionais brasileiros. In: CAMARGO, S. et al. (Orgs.). **Controvérsias na pesquisa em ensino de física**. São Paulo: Livraria da Física, p.61-88, 2014.

GENOVEZ, L. G. R. **Homo magister**: conhecimento e reconhecimento de uma professora de ciências pelo campo escolar. Tese (Doutorado) Bauru: UNESP, 2008.

LÜDCK, M.; ANDRE, M. E. D. A**. Pesquisa em Educação**: Abordagem Qualitativa. São Paulo: EPU, 1967.

NOGUEIRA, C. M. M.; & NOGUEIRA, M. A**. Bourdieu & a educação**. Autêntica, 2013.

PIMENTA, S.; LIMA, M. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez Ed., 2012.

SANTOS, A. T.; RIBEIRO, T. V.; GENOVESE, L. G. R. A experiência de uma licencianda no estágio: análise das demandas provenientes do Campo Educacional Brasileiro. **Anais do XV Encontro de Pesquisa em Ensino de Física (XV EPEF)**, Maresias - São Sebastião, 2014.

SANTOS, A. T.; RIBEIRO, T. V.; GENOVESE, L. G. R. O Campo Educacional Brasileiro e suas demandas sobre a prática de uma estagiária. **Anais do XXI Simpósio Nacional de Ensino de Física (XXI SNEF)**, Uberlândia, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

VEENMAN, S. Perceived Problems of beginning teachers. **Review of Educactional Research Summer**, v. 54, n. 2, p.143-178, 1984.

VILLANI, A.; FRANZONI, M. A competência dialógica e a formação de um grupo docente. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 5, n. 3, p. 191-211, 2000.