

Rendendo-se à cacofonia do aprender a ensinar*

Diandra Singh

Giuliano Reis

BRITZMAN, Deborah P. *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Revised edition. New York: SUNY Press, 2003. 289 p.

A obra *Practice makes practice*, de Deborah P. Britzman, é um estudo etnográfico essencial que examina as experiências de dois futuros professores durante o estágio de docência e as tensões pelas quais naturalmente passam enquanto ainda “em treinamento”. Na busca por compreender como se aprende a ensinar, Britzman estabelece uma base teórica pós-estrutural e estrutural que contextualiza o fenômeno da *prática*. Por meio de uma crítica cultural, a autora enfatiza mitos comuns entre professores em formação, tais como: tudo o que acontece na sala de aula está sob o controle direto do professor e um ensino “efetivo” depende unicamente do esforço e da dedicação do profissional, que é especialista naquilo que leciona. Ademais, Britzman argumenta que a dupla identidade de professores em formação, na condição de estudantes e de professores, não apenas concretiza essas interpretações erradas sobre o ensino e a docência, mas também cria um oxímoro. Consequentemente, o livro faz alusão ao aspecto conflituoso da educação: “não existe apenas um caminho para a docência [...]. E não há apenas uma história sobre o aprender a ensinar”¹ (Britzman, 2003, p. 6).

Após estabelecer uma base teórica – fundamentada nos trabalhos de Hannah Arendt, Stuart Hall, Maxine Greene, Michel Foucault, Henri Giroux, John Dewey, W. E. B. Du Bois etc. –, Britzman reconta as experiências dos futuros docentes, Jamie Owl e Jack August. O fato de os estudantes constantemente se voltarem para suas

* Traduzido do inglês para o português por Walkíria de Moraes Teixeira da Silva.

¹ *there is no single road to becoming a teacher [...]. Nor is there a single story of learning to teach.*

“biografias escolares” (experiências individuais como estudantes) como forma de compreender sua própria docência revela-se particularmente relevante para leitores envolvidos com a formação docente. Futuros professores – talvez, inadvertidamente – realizaram mais observações em sala de aula enquanto estudantes do que durante seus estágios. Consequentemente, não é incomum encontrar estudantes que, sem hesitar, reciclem as *performances* de ensino que testemunharam em seus anos escolares. Juntamente com essa reprodução de hábitos está o olhar julgador de outros educadores, os quais sempre aparentam julgar se aqueles em treinamento conseguem manter o controle de suas salas de aula com fins de cumprir com o currículo oficial planejado. Além disso, a pressão para que demonstrem uma *performance* boa o suficiente para serem aprovados no estágio pode forçar futuros docentes a aquiescerem com práticas a que talvez se oponham (por exemplo, Jack August ameaça a turma com a aplicação de uma prova). Assim, uma cultura institucional tradicional como essa cerceia a oportunidade dos estudantes de criarem uma nova biografia escolar voltada às práticas renovadas, criativas e inovativas. Nas próprias palavras de Britzman (2003, p. 9): “as medidas convencionalmente estabelecidas de sucesso e fracasso no aprender excluem uma crise existencial que daria aos recém-chegados a chance de se construírem”.²

A partir dessa experiência sombria dos professores em treinamento – os quais não são estimulados a pensar e a questionar suas experiências no estágio e nem lhes é dado espaço para se apossarem dos conflitos e incertezas inerentes a prática de ensino –, Britzman propõe uma compreensão mais ampla do significado de ensinar por meio de uma reestruturação dialógica da formação de professores. Isso implica ultrapassar a ideia de diálogo como conversa e passar a considerar a (re)produção de discursos (por exemplo, quais palavras são selecionadas, quais são silenciadas, como o sentido pode ser apreendido do estilo etc.). Isso significa que se deve reconhecer a existência de uma “cacofonia de valores, crenças, ideias, investimentos e práticas discursivas”³ (Britzman, 2003, p. 59) que determina como o conhecimento é (re)produzido e (re)interpretado por estudantes e professores. Além disso, pensar sobre a educação como uma dialogia revela um processo contínuo em que uma pessoa é moldada ao mesmo tempo que molda outrem. Assim, Britzman defende que futuros docentes devem se transformar em agentes teóricos capazes de derivar significado do processo envolto na formação docente ao mesmo tempo que se opõem às contradições intrínsecas à tentativa de educar os outros. Ao apoiar a busca de futuros docentes pela própria voz, ela reforça a realidade de que aprender a ensinar é um esforço para toda a vida, o qual não se encerra com o ensino superior em docência.

Britzman conclui a obra com um relato de seu próprio relacionamento dialógico com o “dar sentido” à prática enquanto redigia e revisitava seu livro. Embora ela tenha se esforçado para representar com precisão as vozes dos dois participantes, a conclusão reafirma os obstáculos hermenêuticos gerados pela natureza esquiva

² *the very [conventional] measures for success and failure in learning shut out the existential crisis that allows the newly arrived their chance in becoming.*

³ *cacophony of values, beliefs, ideas, investments, and discursive practices.*

(traíçoeira) da língua como ferramenta comunicativa incapaz de captar perfeitamente o significado das coisas. Isso, por sua vez, cria um paralelo interessante com a visão relativista de Britzman daquilo que pode ser considerado como realidade e sugere que não existem dois professores iguais.

Temos confiança de que a maneira de atuar na formação de professores ao redor do mundo, muito provavelmente, sofreu importantes mudanças desde a publicação desse livro (por exemplo, a implementação do programa de licenciatura de dois anos em Ontario no ano de 2014). Mais do que nunca, ideais de colaboração alastram-se pelos corredores dos cursos de formação de professores, em contraponto à infinda competição pela empregabilidade do mais competente. Semelhantemente, há uma abordagem mais moderna sobre o estágio que consiste em escalonar alunos da formação de professores para que consigam atuar em prol do próprio desenvolvimento. Dessa forma, abordagens com base em investigação e em pontos fortes tornaram-se recorrentes, uma vez que dão aos professores a oportunidade de aprender com – e ao lado de – seus alunos. Especialmente, requer-se que professores em treinamento façam atividades que os ajudem a reconhecer a legitimidade de sua busca por reconhecimento profissional e por satisfação pessoal em suas carreiras. Pode ser que a formação de professores nunca alcance a “perfeição” (qualquer que seja seu significado), mas o contraste claro do relato de Britzman sobre a realidade de operação dos programas de formação de professores atualmente demonstra a importância histórica do *Practice makes practice*, uma vez que nos permite ver os limites da nossa compreensão do aprender a ensinar como uma tarefa (complexa) para toda vida.

Em todo caso, ainda há áreas a serem melhoradas no que tange à formação de professores, áreas que existem desde muito antes de Britzman escrever sobre elas. Por exemplo, os mitos culturais mencionados no livro (também vistos como mecanismos de defesa) ainda assombram a sala de aula atualmente; as inconsistências entre os objetivos do ensino e a vida cotidiana continuam a ser ponto controverso nas faculdades de educação e nas escolas (o que contribui imensamente para o desinteresse estudantil); e os dualismos problemáticos – teoria *versus* prática, transformação social *versus* reprodução social, pedagogia *versus* conteúdo, ser *versus* tornar-se – continuam a ser desafios contemporâneos aparentemente impossíveis de resolver. Ao exemplificar como futuros professores e seus colegas eram impactados por essas dicotomias décadas atrás, Britzman oferece um ponto de contato para o leitor, o qual o permite considerar sua própria história advinda da fragmentação da experiência a partir do pensamento teórico. Isso também sugere que o conteúdo do livro alcançará cada leitor de maneiras diferentes.

A forma interativa que Britzman usou para traçar seu raciocínio é particularmente prática. As suas ponderações convidam o leitor a fazer essa viagem e a considerar suas próprias epistemologias, práticas, inconsistências, conflitos e convicções enquanto compreendem o texto. Ela faz perguntas importantes, mas com uma simplicidade louvável:

Para quem o professor fala: o currículo, a escola, a profissão, os alunos, o professor? Como o professor negocia a polifonia de vozes e os interesses conflitantes que cada uma dessas coisas representa? Sobre o que professores

em formação pensam quando ponderam sobre suas próprias vozes?⁴ (Britzman, 2003, p. 44).

No que professores em formação se baseiam para compreender seus esforços? E, subsequentemente, como seus esforços influenciam suas personalidades subjetivas?⁵ (Britzman, 2003, p. 73).

Como seria uma formação de professores utopicamente ideal? Que tipo de identidades teríamos? Haveria uma separação entre o aprender a ensinar e o ensinar? Como o conhecimento seria organizado e aprendido? Haveria escolas? Como redefiniríamos o trabalho de professores e estudantes? Que tipo de conhecimento, imaginação, ou forma de ser seria desejável? Como poderiam teoria e prática serem reconhecidas e compreendidas?⁶ (Britzman, 2003, p. 240-241).

Em última análise, essas perguntas impulsionam o leitor em direção a descobrir aquilo que importa para ele (especialmente, levando em consideração que as narrativas têm mais de quarenta anos). Conforme lemos, somos confrontados com uma questão tão antiga quanto a própria escolarização: qual o propósito do ensino? Refletimos no “eu” e passamos a reconhecer as identidades que exteriorizamos, a nossa intrincada ligação com nossas preferências epistemológicas e as indissolúveis práticas que delas resultam. Concomitantemente, aprendemos a ver identidades escondidas, epistemologias silenciadas e práticas que são evitadas. Por tudo isso, *Practice makes practice* se revela um espaço de esclarecimento para que professores entrem em contato com suas próprias práxis.

216

Diandra Singh, doutora em educação pela University of Ottawa, Canadá, é professora assistente da Faculty of Education, Crandall University, Canadá.
diandra.singh@crandallu.ca

Giuliano Reis, doutor em Educação Científica pela University of Victoria (UVic), é professor associado da Faculty of Education, University of Ottawa, Canadá.
greis@uottawa.ca

Recebido em 13 de junho de 2022

Aprovado em 22 de novembro de 2022

⁴ *For whom does the teacher speak: the curriculum, the school, the profession, the students, the teacher? How does the teacher negotiate between the polyphony of voices and the competing interests that each represent? What do student teachers think about when they consider their own voices?*

⁵ *What do student teachers draw upon to make sense of their efforts? And how then do their efforts act upon their subjective selves?*

⁶ *“What would a utopia of teacher education be like? What kinds of identities might be made available? Would there be a separation between learning to teach and teaching? How would knowledge be organized and understood? Would there be schools? How might we redefine the work of teachers and students? What kinds of knowledge, imagination, and ways of being would be desirable? How might theory and practice be recognized and understood?”*