

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA
VIDA E SAÚDE
NÍVEL DOUTORADO

FERNANDA MEDEIROS DE ALBUQUERQUE

**HISTÓRIAS DE SALA DE AULA NAS RODAS DE PROFESSORES DE QUÍMICA:
POTÊNCIA PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL**

RIO GRANDE

2012

FERNANDA MEDEIROS DE ALBUQUERQUE

**HISTÓRIAS DE SALA DE AULA NAS RODAS DE PROFESSORES DE QUÍMICA:
POTÊNCIA PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo Galiazzi

RIO GRANDE

2012

AGRADECIMENTOS

Uma tese não é construída de maneira solitária. Ela conta com o auxílio de incentivadores, críticos e leitores que tornam não somente a caminhada, mas o resultado em algo coletivo e por isso mais gratificante. Ao pensar nos participantes que contribuíram na construção desta tese lembro-me de pessoas muito especiais.

Agradeço:

À minha orientadora, Maria do Carmo Galiazzi, pelo exemplo, paciência e persistência em acreditar que conseguiríamos construir um material fruto de escritas, leituras e partilhas após tantos obstáculos encontrados no caminho.

Ao meu professor e incentivador da pesquisa em educação Roque Moraes pelos questionamentos, críticas e sugestões.

Aos pesquisadores doutores, Maurivan Ramos, Moacir Souza e Gionara Tauchen, pelas contribuições e leitura atenta na qualificação desta tese, e Maria Celina, pela acolhida e interesse em fazer parte da banca de defesa.

Aos amigos de FURG, Aline, Jackson, Edi, Renata, Márcia, Vívian, Diana, Ana Laura, Cleiva e Cláudia por nunca permitirem que os momentos de fragilidade impedissem a continuação deste trabalho.

Aos formandos do curso de Química da FURG que contribuíram com suas histórias de forma generosa.

Aos professores e amigos do Campus Osório do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS), Ana Paula, Rafaela, Aline Bona, Aline Noimann, Leandro, Marcos e Andréia pelas sugestões de leituras, críticas e interações sempre carinhosas.

À direção do Campus Osório pela compreensão em alguns momentos de ausência.

Aos familiares, Rejane, Rosaura, Vera, Marcelo, Graça, Luiz Carlos, Ana Elizabeth, Geraldo, Jucea e Eduardo pela compreensão nos momentos de ansiedade e incentivo constantes.

Às amigas, Gabriela, Clarice, Priscilla, Cristine, Vanessa e Bianca pela alegria e momentos de descontração também necessários.

Não posso escrever enquanto estou ansiosa ou espero soluções a problemas porque nessas situações faço tudo para que as horas passem – e escrever, pelo contrário, aprofunda e alarga o tempo. Se bem que ultimamente, por necessidade grande, aprendi um jeito de me ocupar escrevendo, exatamente para ver se as horas passam.

(LISPECTOR, 2010, p. 121)

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa sobre a formação acadêmico-profissional de licenciandos em Química da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) que participaram do Programa de Incentivo à Docência (PIBID) nos anos de 2009 e 2010. A pesquisa foi desenvolvida com onze licenciandos formandos no curso ao final do PIBID e as informações analisadas foram histórias mensais escritas por estes participantes durante os dois anos do Programa. Alguns pressupostos orientaram a pesquisa: a formação acadêmico-profissional de sujeitos pesquisadores da sua prática em Rodas de Formação, a partir da qual, é possível o acolhimento de questionamentos, a partilha, a escuta, a construção e divulgação de novos argumentos; a escrita como modo de pensar, que por ser uma atividade interativa conta com a presença de interlocutores ativos para provocar o escrevente. Entendemos que quando os escreventes são licenciandos, tem-se na escrita a possibilidade de documentar a formação desses profissionais, conhecendo suas fragilidades e potencialidades. A análise das histórias escritas pelos participantes desta pesquisa, realizada mediante a Análise Textual Discursiva possibilitou a compreensão da contribuição das histórias na formação acadêmico-profissional de licenciandos de Química da FURG em Rodas de Formação. A tese defendida é que as histórias produzidas em Rodas de Formação contribuem para a formação acadêmico-profissional de licenciandos de Química. As histórias contêm conteúdos que podem sinalizar para a produção de currículo nos cursos de Licenciatura, expressam o medo da solidão e a ousadia no trabalho coletivo e potencializam a compreensão sobre a constituição do professor em Roda.

Palavras-chave: Histórias de sala de aula; Roda de Formação; Formação acadêmico-profissional

ABSTRACT

This study presents a research concerning the academic and professional training of Chemistry grad students at Universidade Federal do Rio Grande (FURG) who joined PIBID (a program that encourages teaching licensing courses) in 2009 and 2010. The research was developed with eleven students at their final year in PIBID program and the data analyzed were stories monthly written by these participants during their two years in the program. Some assumptions guided the study: the academic and professional training of the participants, researchers of their own practices in Wheels of Education, in which welcoming of questions, sharing, hearing and construction and spreading of new issues are possible; as well as writing as a way of thinking, considering it is an interactive activity which counts on the presence of active interlocutors in order to tease the writer. We understand that, when the writers are licensing graduates, their writing shows up a possibility of registering their professional training, getting to know their potentialities and fragilities. The analyses of the stories written by the participants of this research was taken by Textual Discursive Analysis, allowing a greater comprehension of the academic and professional training in the Wheels of Education of Chemistry graduates at FURG. The thesis raised is that stories produced in Wheels of Education have contents that can point out issues for the syllabus of licensing courses which potentiate the academic and professional training of Chemistry graduates and also remark the fear of loneliness and boldness in collective work and potentiate the comprehension of a teacher's training process in the Wheel.

Key words: Classroom stories; Wheels of Education; Academic and professional training.

RESUMEN

Este trabajo presenta una investigación sobre la formación académico-profesional de licenciandos en Química de la Universidade Federal do Rio Grande (FURG) que participaron del Programa de Incentivo à Docência (PIBID) en los años de 2009 y 2010. La investigación fue desarrollada con once licenciandos graduandos en el curso al final del PIBID y las informaciones analizadas fueron historias mensuales escritas por estos participantes durante los dos años del Programa. Algunos presupuestos orientaron la investigación: la formación académico-profesional de sujetos investigadores de su práctica en Ruedas de Formación, a partir de la cual, es posible el acogimiento de cuestionamientos, el reparto, la escucha, la construcción y divulgación de nuevos argumentos; la escrita como modo de pensar, que por ser una actividad interactiva cuenta con la presencia de interlocutores activos para provocar el escribiente. Entendemos que cuando los escribientes son licenciandos, se tiene en la escritura la posibilidad de documentar la formación de estos profesionales, conociendo sus fragilidades y potencialidades. El análisis de las historias escritas por los participantes de esta investigación, realizada mediante el Análisis Textual Discursiva posibilitó la comprensión de la formación académico-profesional en Ruedas de Formación de licenciandos de Química de la FURG. La tesis defendida es que las historias producidas en Ruedas de Formación contienen contenidos que pueden señalar para la producción de currículo en los cursos de Licenciatura que potencian la formación académico-profesional de licenciandos en Química, expresan el miedo de la soledad y la osadía en el trabajo colectivo y potencian la comprensión sobre la constitución del profesor en Rueda.

Palabras clave: Historias de salón de clase; Rueda de Formación; Formación académico-profesional

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Gráfico do nº de histórias presentes em cada paisagem	59
Figura 2: Gráfico dos conteúdos a serem trabalhados na licenciatura	60

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 TRAJETÓRIA: FORMANDO-SE EM RODAS DE FORMAÇÃO	13
1.2 OBJETIVO	17
2. FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES	18
2.1 PROFESSORES PESQUISADORES DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	19
2.2 AS RODAS DE FORMAÇÃO	23
2.3 A ESCOLA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	28
3. O EXERCÍCIO DA ESCRITA COMO MODO DE PENSAR	35
3.1 O PROCESSO DA ESCRITA	36
3.2 A NARRATIVA COMO POSSIBILIDADE DE REFLEXÃO	39
3.3 A ESCRITA DE HISTÓRIAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	43
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
4.1 O CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	49
4.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	53
4.3 AS INFORMAÇÕES DA PESQUISA	55
4.4 COMO AS HISTÓRIAS FORAM ANALISADAS	56
5. PAISAGENS EXPLORADAS A PARTIR DA ANÁLISE	58
5.1 POSSIBILIDADES: O VIR A SER NA LICENCIATURA	60
5.1.1 Dois mundos: desarticulação entre a universidade e a escola ...	61
5.1.2 A sala de aula: o medo em relação às atitudes dos alunos.....	66
5.1.3 O poder em exercício: avaliação em discussão	72

5.1.4 Caso da educação: desvalorização de professores	77
5.2 MEDO DA SOLIDÃO E OUSADIA NO COLETIVO	80
5.3 COMPREENSÃO DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES EM RODA	92
6. PAISAGENS FORMADAS NA CAMINHADA DA TESE: ANÚNCIOS	96
REFERÊNCIAS	102

1. INTRODUÇÃO

A dificuldade de encontrar, para poder exprimir, aquilo que, no entanto está ali, dá a impressão de cegueira. É quando, então, se pede um café. Não é que o café ajude a encontrar a palavra, mas representa um ato histórico-libertador, isto é, um ato gratuito que liberta (LISPECTOR, 2010, p. 55).

O movimento de busca de respostas em uma pesquisa dá a impressão de cegueira. É nesse momento que temos a oportunidade de parar e refletir sobre o que queremos e sobre os caminhos trilhados. Temos que tomar fôlego para buscar a clareza de nossas metas.

Muitas vezes, não conseguimos perceber como encontrar o que procuramos e talvez, nessas horas, pudéssemos pedir um café, ou seja, pudéssemos fazer uma pausa para dividir nossas experiências com outras pessoas, pudéssemos dialogar com autores, pudéssemos escrever para nos conhecer melhor. É com essa ideia de partilha, diálogo e escrita que esse trabalho foi conduzido, buscando por meio de algumas pausas compreender a procura de para onde ir.

Assim como numa pesquisa, durante sua formação acadêmico-profissional, um licenciando tem diversos momentos de desmotivação com a profissão, momentos esses em que o seu olhar reconhece apenas as falhas e as ausências. Além desses, existem também momentos em que ele perde o medo e enfrenta as suas inseguranças, podendo dessa forma incentivar a outros para que consigam fazer o mesmo. Tanto em momentos de desmotivação como em momentos de enfrentamento, é preciso partilhar, dialogar, escrever e refletir sobre a prática docente para tomar fôlego e enfrentar os possíveis obstáculos encontrados para que se possa aprimorar a sua qualificação. É nesse sentido que se acredita nas Rodas de Formação. Acredita-se que elas sejam possibilidades de partilha de experiências, de anseios, de medos, de sonhos e conquistas, pois são espaços coletivos de questionamentos, construção de saberes e momentos de reflexão.

O argumento a ser fortalecido neste trabalho é de que as histórias produzidas em Rodas de Formação contêm conteúdos produtores de currículo para os cursos de Licenciatura em Química, expressam o medo da solidão e a ousadia no trabalho coletivo e potencializam a compreensão do processo de constituição profissional em Roda. Para a construção desse argumento analisamos as histórias de sala de aula escritas por

formandos da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) participantes da Roda de Formação do Programa de Incentivo à Docência (PIBID).

No primeiro capítulo, apresentam-se as motivações para realizar este estudo, bem como seu objetivo e questões a serem respondidas ao longo da tese.

Os dois capítulos seguintes trazem as bases teóricas deste estudo. O capítulo 2 apresenta perspectivas teóricas acerca da formação de professores. É realizado o diálogo com teóricos sobre a importância dos cursos de licenciatura incentivarem a formação de professores que pesquisem sua própria prática e acreditem no registro escrito de suas experiências como possibilidade de melhorar a qualidade do trabalho. Defende-se também o argumento da pesquisa sobre a prática docente ser impulsionada em espaços coletivos de formação, proporcionando que a formação acadêmico-profissional ocorra em Rodas de Formação com diferentes olhares, incentivando novas aprendizagens. Acredita-se no coletivo como possibilidade de impulsionar a construção e reconstrução de um ciclo dialético formado pelos três pilares do Educar pela Pesquisa: questionamento, construção de argumentos e comunicação.

No capítulo 3 apresentam-se as perspectivas teóricas acerca da escrita. Acreditando no exercício da escrita como modo de pensar, a escrita é defendida como atividade interativa que conta com a presença de interlocutores ativos para provocar o escrevente. Entende-se que quando os escreventes são professores, ou futuros professores, tem-se na escrita a possibilidade de documentar a formação desses profissionais, conhecendo suas fragilidades e potencialidades.

No capítulo 4 descrevem-se os procedimentos metodológicos do estudo, contextualizando a pesquisa, os participantes, a produção de histórias e a metodologia de análise.

No capítulo 5, apresentam-se as paisagens exploradas como resultado da análise das histórias escritas pelos formandos do curso de Licenciatura em Química da FURG. Por meio de três paisagens: possibilidades: o vir a ser da Licenciatura, medo da solidão e ousadia no coletivo, compreensão do processo de constituição profissional em Roda apresentando conteúdos a serem trabalhados no currículo da licenciatura, a influência da Roda na formação dos licenciandos e a percepção que eles têm sobre o seu processo de formação.

No capítulo 6, apresentam-se as paisagens formadas na caminhada desta tese e a influência deste trabalho na formação da pesquisadora, seguido pela anúncio do trabalho realizado.

1.1. TRAJETÓRIA: FORMANDO-SE EM RODAS DE FORMAÇÃO

Ao pensar sobre minha trajetória percebo que em muitos momentos tentei entender como um professor se constitui, buscando respostas para minha constituição. Nessa tentativa de compreensão da minha formação, tentei perceber quais escolhas eu fiz, quais perguntas ficaram sem respostas e quais foram os caminhos trilhados. É esta história que será contada a seguir.

Fiz o vestibular para Química e a escolha pela licenciatura aconteceu ao natural. Natural por ter uma professora de Química em casa e acreditar que era um bom exemplo a ser seguido. Em 1999, ano que ingressei na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) a Faculdade de Química, FAQUI/PUCRS, a implantou na sua matriz curricular as disciplinas denominadas tutoramentos, visando um processo de aprender com o outro (RAMOS et al. 2009). Considerando que no currículo anterior, o aluno tinha contato com a escola apenas no final do curso, a implantação dos tutoramentos antecipou o ingresso dos licenciandos na sala de aula da rede de educação básica, favorecendo ao aluno da graduação interagir mais intensamente durante sua formação com a realidade de atuação profissional dos professores.

Por meio dos tutoramentos, os licenciandos têm algumas possibilidades de convivência com outros saberes. Destaco as convivências que ocorrem entre os docentes da universidade e os licenciandos, entre os professores da escola e os licenciandos e entre os licenciandos e os alunos da escola. É no envolvimento desses participantes com experiências e saberes variados que ocorre a formação acadêmico-profissional de licenciandos na FAQUI/PUCRS.

Essa formação baseada no diálogo e nas experiências realizadas a partir do contato com a escola desde cedo se reflete também na formação oferecida pelo curso de licenciatura em Química da FURG. Acredito que a estreita relação entre o trabalho realizado na licenciatura em Química da PUCRS e da FURG tenha contribuído para a

minha compreensão sobre o contexto de formação dos participantes desta pesquisa que será detalhado no capítulo 4 desta tese.

Na FAQUI/PUCRS o licenciando tem contato com a escola a partir do segundo ano da graduação por meio da disciplina Tutoramento em Prática de Ensino I seguida nos semestres seguintes pelas disciplinas Tutoramento em Prática de Ensino II, III e IV e finalizada pela disciplina de Estágio Supervisionado. São, portanto, cinco semestres com atividades em sala de aula na universidade e na escola. São cinco semestres com possibilidades de vivenciar e discutir questões relacionadas à escola. Dentre os temas discutidos destaco: o reconhecimento dos recursos disponíveis na escola, o relato de experiências de atividades realizadas e o aprofundamento teórico sobre experimentação, livro didático e avaliação.

Meus primeiros contatos com teóricos da educação e questionamentos sobre a profissão aconteceram nessas disciplinas ao longo dos cinco semestres. Sentávamos, na universidade, meus colegas, o professor de cada uma das disciplinas e eu, para dialogar sobre as experiências e, além do diálogo e estudo de teóricos, questionávamos os professores da universidade sobre a possibilidade de colocar a teoria em prática. Aos poucos fui criando coragem para desenvolver algumas propostas e com isso, passei a acreditar na possibilidade de desenvolver atividades incentivadoras da pesquisa em sala de aula, tendo o questionamento, a construção de argumentos e a comunicação crítica como pilares (DEMO, 2002).

Percebo hoje a importância desses espaços onde cada um pode relatar a sua experiência, narrando suas histórias e problemas encontrados no desenvolvimento e na observação de atividades realizadas na sala de aula. Nós líamos e discutíamos muito em cada Tutoramento, tendo como uma das tarefas relatos reflexivos mensais sobre a experiência em sala de aula. Mesmo não tendo feito todos os relatos exigidos, gostaria de ter hoje a possibilidade de ler algum deles para entender como eu me percebia na época. Alguns questionamentos que me faço hoje são: Por que escrevi tão pouco? Não refletia sobre o meu processo de formação?

Após a graduação, em 2003, ingressei no Mestrado em Educação em Ciências e Matemática na PUCRS e, ao mesmo tempo, me tornei professora de Química de uma escola de Ensino Médio. No mestrado, era usual sentarmos em círculo. A dinâmica das aulas e os professores eram muito familiares, porém os participantes haviam mudado. Nos encontros, os diálogos e as discussões se enriqueciam pela troca de experiências entre professores iniciantes e professores experientes não apenas de Química, mas de

quatro disciplinas diferentes: Química, Física, Biologia e Matemática e, semelhante ao trabalho na graduação, estudávamos teóricos, dialogávamos sobre nossas experiências e construíamos estratégias para o trabalho em sala de aula.

Na escola, como professora, assumi três turmas, uma de cada ano do ensino médio, de uma escola particular de Porto Alegre. Usei a experiência dos Tutoramentos e do Estágio para me auxiliar no trabalho em sala de aula. Mas, mesmo assim senti muito medo da reação dos alunos nas primeiras aulas. No ano seguinte, assumi as turmas de mais duas escolas e um curso preparatório para o vestibular e me dividi entre desenvolver um trabalho de acordo com o que eu acreditava sem estar em desacordo com as metas dos programas de conteúdos traçadas pela escola e o foco dos cursos preparatórios para a seleção das universidades.

Apesar de dialogar com colegas e professores do mestrado, dessa vez senti-me sozinha. Eu não tinha mais tantas oportunidades de discutir minhas experiências, como nas aulas de Tutoramentos e nas aulas de Estágio. Eu teria que amadurecer e trilhar o caminho profissional de acordo com o que eu tinha aprendido e vivenciado. O Mestrado iria contribuir no aprofundamento teórico e no diálogo com colegas e professores e o ambiente profissional seria a oportunidade de colocar em prática as aprendizagens feitas.

Dentre os teóricos estudados no Mestrado, Pedro Demo teve participação fundamental. Aprofundei o estudo sobre o Educar pela Pesquisa e o reconhecimento da importância do trabalho desenvolvido por meio de uma relação baseada no diálogo entre professor e aluno. Na escola, apesar do meu receio inicial, construí com os alunos uma Unidade de Aprendizagem (UA) e investiguei avanços e dificuldades para desenvolvê-la na escola. Esse foi o tema da minha dissertação, defendida em 2005 (ALBUQUERQUE, 2005).

A UA é uma das possibilidades de vivenciar na sala de aula os princípios do Educar pela Pesquisa. É um tipo de estruturação curricular que permite a organização e o planejamento do professor, incentivando uma participação efetiva do aluno nas atividades realizadas. O aluno passa a ser também responsável pela qualidade do trabalho e o professor passa a assumir a autoria de sua proposta pedagógica.

Na pesquisa sobre a Unidade de Aprendizagem desenvolvida, foram apontados obstáculos assim como alternativas para superá-los. O posicionamento dos alunos e professores foi analisado pela metodologia de análise de conteúdo. Os resultados da análise mostraram que os alunos consideram as atividades inseridas na UA como

agentes motivadores para que aprendizagens aconteçam; significativas, quando enfocam o seu cotidiano e de importância para o desenvolvimento da sua autonomia. Os professores apresentam resistências quanto ao tempo de elaboração e desenvolvimento da UA.

Com alguma experiência em sala de aula e considerando que ainda era incipiente minha teorização sobre a docência, em 2008 busquei o doutorado na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Acreditei que seria uma continuação do mestrado e uma possibilidade de compreender o processo de formação do professor, mas aos poucos fui conhecendo os desafios de estar em outro grupo. Os teóricos que eram discutidos não me eram familiares e o ritmo de escrita era intenso, sendo difícil de acompanhar. O tempo de quatro anos parecia passar em velocidade assustadora e como não conseguia entender qual o meu papel nesse grupo, durante o primeiro ano não sinto ter contribuído.

Com o início do Programa de Incentivo à Docência (PIBID), a vontade de fazer o doutorado e o acolhimento dos colegas sobrepuseram-se à vontade de desistir de dar conta de tantas lacunas e resistências, sendo talvez a maior delas, a escrita. Foi no encontro com um livro de crônicas de Clarice Lispector que comecei a entender melhor as dificuldades que sentia ao ter que escrever. As crônicas com reflexões sobre a escrita trazidas em cada capítulo desta tese, e uma em especial, desencadearam a compreensão da minha trajetória:

Estou com saudade de mim. Ando pouco recolhida, atendendo demais ao telefone, escrevo depressa, vivo depressa. Onde está *eu*? Preciso fazer um retiro espiritual e encontrar-me enfim – enfim, mas que medo – de mim mesma (LISPECTOR, 2010, p. 37).

Afinal qual a resistência à escrita? Por que a escrita me causa tanto desconforto? Será que é o medo de me revelar? Penso que ela faz com que eu tenha que parar e dar atenção a muitas coisas antes não observadas. Ela faz com que eu escute as minhas angústias, antes talvez despercebidas. Além disso, faz com que eu partilhe angústias, medos e sonhos com outras pessoas. Faz com que ao buscar entender o processo de formação de professores, reflita sobre o meu processo de formação.

Talvez seja contraditório, mas refletindo sobre essas questões entendi o porquê da minha tese. Quais são as dificuldades que estão escondidas? Quais as contribuições das Rodas de Formação no processo de formação do professor? O que pode ser aprendido por meio da escrita de histórias? Acredito que ao buscar entender o que registram os formandos do curso de Licenciatura em Química por meio da escrita de

histórias, pude mergulhar na busca do autoconhecimento. Chegou o momento de parar, questionar, construir, revelar-me e partilhar saberes.

1.2 OBJETIVO

Esta tese visa a compreender a contribuição das histórias na formação acadêmico-profissional em Rodas de Formação de licenciandos de Química da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), por meio da análise de histórias de sala de aula produzidas em um processo de formação acadêmico-profissional – o PIBID-Química.

A construção deste objetivo foi articulada a partir da seguinte pergunta que dá origem a esta proposta:

O que se aprende em relação à formação acadêmico-profissional com as histórias narradas por licenciandos em Rodas de Formação do PIBID de Química da FURG?

Em torno desta questão e do objetivo explicitado, esta pesquisa possibilitou por meio das histórias:

- a) compreender como os licenciandos perceberam a escola, com o objetivo de potencializar o currículo da licenciatura;
- b) compreender se ocorreu e qual foi a influência das Rodas de Formação na prática docente dos licenciandos;
- c) compreender como os licenciandos perceberam sua constituição enquanto professores.

2. FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Às vezes tenho a impressão de que escrevo por simples curiosidade intensa. É que, ao escrever, eu me dou as mais inesperadas surpresas. É na hora de escrever que muitas vezes fico consciente das coisas, das quais, sendo inconsciente, eu antes não sabia que sabia (LISPECTOR, 2010, p. 85).

Os profissionais da educação são alvo de muitas críticas. Quando se pensa em fracasso escolar, os culpados estão identificados: os alunos que não aprendem porque não estudam e os professores que não sabem ensinar por incompetência ou por má vontade (MALDANER, 2003).

Quando o aluno escolhe a licenciatura, ele já teve a experiência de ter tido um professor e tem seus modelos sobre esse profissional da educação. Pode ter sido aquele que lhe serviu de exemplo ou o que o fez detestar determinada disciplina. Algumas vezes, pode ser aquele que deixou marcas profundas ou o que, mesmo sem mudar o rumo da história, foi significativo em algum momento. Guardamos na memória os ensinamentos dos nossos mestres, as competências e as ferramentas culturais por eles desenvolvidas para interpretar a natureza e a sociedade (ARROYO, 2007). O licenciando tem na sua memória momentos bons e ruins na experiência como aluno dentro da sala de aula. Viveu naquele espaço físico e, muitas vezes, acaba seguindo alguns de seus mestres.

Para que os licenciandos não se tornem professores apenas repetidores de propostas de outros professores, é necessário que eles estejam em processo coletivo de formação acadêmico-profissional ao longo de suas atuações profissionais. Com isso, acredita-se que possam perceber lacunas e dificuldades para que possam encontrar no coletivo ousadia para superá-las.

O trabalho com a escrita da prática docente desenvolvido ao longo do processo de formação acadêmico-profissional favorece que os professores se percebam como pesquisadores de suas práticas. Por meio da pesquisa eles terão possibilidade de desenvolver o hábito de refletir, de questionar, de buscar respostas, de construir argumentos críticos, de se comunicarem e de se entenderem sempre como sujeitos incompletos (GALIAZZI, 2003). Como mostra Clarice Lispector (2010), pela escrita nos

tornamos conscientes das coisas. A escrita de professores é um movimento de pesquisa na formação acadêmico-profissional.

É importante considerar os professores mais do que atores, ou seja, mais do que transmissores de conhecimento que repetem o que foi construído por outros. Eles precisam sentir-se educadores/autores e, com isso, considerarem-se autores da sua história construída nas relações cotidianas de seus fazeres pedagógicos (LIMA et al. 2007).

O diálogo, a escrita e a leitura sobre as práticas podem possibilitar aos professores a compreenderem suas dificuldades e a oportunidade de aprender e de reescrever suas histórias, ou seja, possibilita agir de acordo com o que apostam a partir das aprendizagens em processos coletivos de formação registrados em seu desenvolvimento. É no coletivo que os licenciandos podem ter oportunidade de partilhar experiências e de construir conhecimentos baseado nessa partilha.

Neste capítulo argumenta-se sobre a importância da formação de professores pesquisadores por meio do registro de suas práticas como possibilidade de melhorar a compreensão e a qualidade do trabalho. Defende-se a ideia da pesquisa a partir de histórias de sala de aula, impulsionada em espaços coletivos de formação, proporcionando que diferentes experiências incentivem novas aprendizagens na formação acadêmico-profissional.

2.1. PROFESSORES PESQUISADORES DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A pesquisa como modo de construção de conhecimento de alunos e professores é defendida por muitos autores, tais como Demo (2002), Maldaner (2003), Moraes, Ramos e Galiazzi (2004), como uma das possibilidades de melhoria do ensino. Acreditando que exista uma correlação fortíssima entre a qualidade do trabalho do professor e a aprendizagem do aluno (DEMO, 2000), entende-se a importância do incentivo à formação de professores pesquisadores da sua própria prática.

Esta postura de sujeito pesquisador oportunizará que os professores se tornem semeadores da prática da pesquisa e a desenvolvam como uma atitude cotidiana na sua sala de aula (DEMO, 2002). Os professores envolvidos na pesquisa de suas próprias

práticas adotam modelos de ensino centrados nos alunos e acreditam na importância de ouvi-los, observá-los e entendê-los (ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005)

Neste caso, a sala de aula e a influência da realidade social em que ela está inserida passam a ser o ambiente de pesquisa dos professores e nelas se encontram situações de certezas e incertezas, diálogos e conflitos com o qual os professores vão conversar, pensar e interagir (MALDANER, 2003). Com a observação crítica desse ambiente de pesquisa, os professores têm instrumentos para entenderem de maneira mais profunda as suas ações e para reverem teorias pessoais de ensino. Por meio da investigação da prática os discursos podem ser alterados e as práticas poderão ser mais voltadas para o sucesso dos alunos e para as suas potencialidades (ZEICHNER e DINIZ-PEREIRA, 2005). Entretanto, como formar professores pesquisadores da sua prática?

Para os autores Zeichner e Diniz-Pereira (2005), existe um compromisso de formadores de educadores de auxiliar os iniciantes a internalizarem durante a sua formação inicial a disposição e a habilidade para investigar seu trabalho. Existe, portanto, a tarefa de ajudar os profissionais a serem responsáveis por sua própria formação profissional, tornando-se melhores naquilo que fazem e melhorando a qualidade de aprendizagem de seus alunos.

Toda a pesquisa inicia-se com o questionar. A pergunta é, portanto, o movimento inicial de qualquer pesquisa. O questionar se aplica a tudo que constitui o ser. Portanto, é importante que o próprio sujeito problematize a sua realidade fazendo, dessa forma, sentido para ele (MORAES et al. 2004). Para os professores pesquisadores, é necessário que eles problematizem as suas práticas. É preciso refletir sobre o que já conhecem, examinar, estar alertas para o contexto institucional no qual ensinam e assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional (NERY e MALDANER, 2009).

Os professores pesquisadores podem por meio da leitura e do diálogo com colegas entrar em contato com outras formas de agir, de pensar e de ser. Por meio dessa busca e do diálogo, os professores podem questionar as suas práticas e perceber seus limites para pensar em possibilidades.

Durante a graduação é fundamental que os licenciandos sejam incentivados a questionar. É preciso que eles tenham oportunidade de perceber suas limitações e de buscar na leitura e no coletivo de colegas e professores questionamentos sobre o significado e importância do seu papel na educação. Ao perceberem que tudo pode ser questionado, podem compreender que tudo pode ser modificado. Segundo Moraes,

Galiazzi e Ramos (2004), o questionamento é o momento em que o indivíduo se assume como sujeito da realidade em que vive.

Além do questionamento, a pesquisa implica na construção de argumentos. É nesse momento que os sujeitos irão buscar referenciais teóricos, consultar outras pessoas que entendam do assunto, interpretar diferentes ideias, discutir, reunir dados, analisá-los e interpretá-los. A partir desse diálogo com o outro, os sujeitos podem construir seus próprios argumentos.

Na formação dos licenciandos, a construção de argumentos pode ocorrer nas diferentes disciplinas, na participação em espaços coletivos de formação, no diálogo com teóricos, na participação em eventos e no contato com a escola. A leitura e o diálogo entre colegas e professores experientes, além do contato desde cedo com a escola propiciarão momentos de coleta de dados para responder aos questionamentos dos futuros professores.

Para os autores, a construção de verdades no discurso não é suficiente. As teses precisam ser debatidas e criticadas para tornarem-se cada vez mais fortes. Os argumentos construídos precisam, portanto, ser comunicados e criticados. É no esforço de tornarem-se claros para os outros que os licenciandos poderão expor as ideias construídas para o grupo. Eles irão se expor como sujeitos envolvidos no seu processo de formação, transformado e oportunizando a transformação de outros sujeitos.

Uma das formas dos licenciandos assumirem-se como sujeitos pesquisadores é por meio da escrita de experiências na sala de aula. Por meio do registro, os sujeitos podem ser capazes de darem-se conta das suas limitações, sendo assim impulsionados a buscarem argumentos, a divulgá-los a outros sujeitos e a modificar sua ação. Porém, são muitas as resistências a essa prática.

A dificuldade de realizar essa escrita da sala de aula pode estar relacionada com a formação inicial da maioria dos estudantes. Passados os primeiros anos de alfabetização, a leitura e a escrita são consideradas aprendizagens superadas e as atividades subsequentes a essas aprendizagens acabam ficando por conta da professora de Português (GALIAZZI, 2004). Acabam sendo raros os momentos oportunizados por professores das outras disciplinas para que o aluno desenvolva essa habilidade e quando o aluno faz a sua escolha profissional, ele acaba continuando com esse hábito. Explico: o aluno escreve pouco e acaba acreditando que essa é uma tarefa das aulas de Português,

portanto, quando não tem mais essa disciplina tem dificuldade para perceber a importância da escrita.

É importante que desde o início dos cursos de licenciatura, os alunos sejam incentivados a escrever, sendo essa uma das formas de desenvolver profissionais pesquisadores do seu papel como professor. Ao sistematizar suas vivências por escrito, os licenciandos tendem a reconstruí-las de uma perspectiva reflexiva, o que lhes possibilita uma auto análise que pode dar conta de uma nova compreensão das suas experiências (FERNANDES, 2008).

Durante o processo de formação do licenciando a escrita pode exercer papel fundamental. Nóvoa (2009) argumenta sobre a importância de reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa. É importante, portanto, estimular durante a formação práticas de auto formação, ou seja, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas experiências pessoais e profissionais. Por meio do registro escrito os futuros profissionais da educação terão a possibilidade de adquirir maior consciência das suas experiências, escolhas, caminhos e marcas adquiridas e deixadas durante a sua trajetória pessoal e profissional.

A materialidade do texto o torna público, acessível, livre do contexto em que foi produzido e dos limites do tempo (MARQUES, 2008). O registro do que é feito possibilita a análise da trajetória do licenciando, tanto por ele quanto por outra pessoa que possa ler seu o material, proporcionando outras reflexões por meio de outros olhares ou o mesmo olhar em outros momentos. Quando escrevemos algo, essa escrita passa a não mais nos pertencer e aquela experiência relatada pode servir de exemplos ou de conselhos para quem lê, mesmo que a história não se repita e que os contextos sejam diferentes.

Através da leitura e da escrita sobre a sua prática o sujeito forma-se e contribui para a formação do outro mesmo de forma não intencional. Quando ele escreve, ele tem a oportunidade de revelar suas fragilidades, seus medos, suas ousadias, além de refletir sobre o que está revelando. Porém, pode enfrentar dificuldades na organização de ideias, na linguagem e na escolha do que quer revelar num exercício de interação com o outro e com ele mesmo.

Existem muitos pontos para serem investigados e analisados numa sala de aula. Há os conteúdos, as relações interpessoais, a influência da organização da escola, o modo como os alunos estão aprendendo, além de tantos outros. Segundo Galiazzi (2004),

o exercício da escrita da sala de aula permite ao professor um planejamento orientado para a aprendizagem, pois possibilita perceber o que poderia passar despercebido.

O que foi explicitado até o momento, refere-se aos três pilares do Educar pela Pesquisa: questionamento, construção de argumentos e comunicação crítica. Eles formam um ciclo dialético em que a comunicação crítica possibilita novos questionamentos e conseqüentemente a busca de novos argumentos para serem comunicados e novamente questionados (MORAES et al. 2004). Esse ciclo dialético é essencial para a formação de um sujeito pesquisador. É por meio dele que irá perceber-se como um sujeito incompleto, ou seja, em constante questionamento.

Porém, como impulsionar a construção e a reconstrução desse ciclo dialético durante o processo de formação do professor? Como o licenciando pode sair do isolamento e partilhar seus questionamentos, experiências e saberes construídos? Como ele pode divulgar suas percepções e refletir para produzir novos questionamentos?

2.2. AS RODAS DE FORMAÇÃO

Ao longo da nossa trajetória de vida fazemos parte de muitas rodas. Roda da merenda, roda das brincadeiras, roda de samba, roda de amigos, roda do chimarrão, roda de professores, roda de estudo. Muitas são as trocas feitas nessas diferentes rodas. Muito se aprende, se conhece e se socializa. A inserção ou não do sujeito em determinadas rodas depende das suas características e relações estabelecidas ao longo da sua história.

Essa configuração em roda pode instigar a comunicação. Os sujeitos conseguem se olhar e com isso as interações são percebidas com mais facilidade. Ocorrem trocas de olhares, trocas de argumentos, trocas de críticas, trocas de experiências. Quando se está em roda as trocas acabam sendo inevitáveis. Conseguimos através dela, conhecer um pouco do outro, observando seu comportamento, suas reações e manifestações.

Quando nos referimos à Roda de Formação, porém, não utilizamos mais a palavra troca, mas sim partilha. Qual a diferença? Para Warschauer (2001), partilha não tem a perspectiva quantificável que a troca. Na partilha é necessário perceber como o outro escuta o que foi dito. Ao ensinar aos outros o que sabe, o sujeito consegue além de contribuir para a formação dos demais participantes da Roda, aprender mais a partir de

um exercício de escuta e reflexão sobre a sua própria fala. É entendido, portanto, que as Rodas de Formação trazem a ideia de retorno à pessoa, na qual o que importa são os significados e os aprendizados que elas fazem.

As Rodas de Formação se destacam pela qualidade das partilhas entre os participantes (WARSCHAUER, 2001). Nessa Roda todos têm algo a ouvir e algo a dizer. Essa configuração com o objetivo de formar-se formando (LIMA, 2011) mostra a possibilidade de espaços em que as aprendizagens se constroem por meio da relação entre os sujeitos. Entende-se que por meio do diálogo, da escuta de diferentes pontos de vista, complementado pela discussão teórica, cada um pode refletir, confirmar ou reformular argumentos. Ao discutir experiências os sujeitos poderão ter outra visão do ocorrido transformando a si mesmo e ao outro pela escuta da experiência, podendo levar a uma nova compreensão dos fatos.

Para Warschauer (2001), conversar, além de desenvolver a capacidade de argumentação lógica, pressupõe a presença do outro, implicando nas emoções, no respeito de saber ouvir e falar, em enfrentar as diferenças e no esforço de se colocar no ponto de vista do outro. Ao conversar, portanto, temos a oportunidade de criar o espírito coletivo, pois as criações de uma comunicação não pertencem a um indivíduo, mas ao grupo.

Lima (2011) argumenta que as Rodas de Formação podem ser entendidas como uma (re)leitura dos Círculos de Cultura propostos por Paulo Freire para o processo de alfabetização, sendo ambas compreendidas como um lugar centrado na igualdade de participações, pois cada participante tem sua experiência valorizada e acolhida pelo grupo. Elas possuem ainda uma série de princípios que valorizam a formação no coletivo como: possibilidade de aprender junto, respeito e valorização do outro. Outra relação importante destacada pela autora é que “em ambas as propostas há um caminho a ser seguido, planejado e organizado com a participação dos envolvidos e que leva em conta os saberes de cada um e a realidade na qual estão inseridos” (p. 72).

Defende-se nesta tese que as Rodas de Formação são espaços que retirem os professores do isolamento e impulsionem o desenvolvimento de sujeitos pesquisadores da sua prática que consigam contribuir para a sua formação e para a formação dos seus pares (ALBUQUERQUE e GALIAZZI, 2011). Nessas Rodas são dadas oportunidades para a partilha de experiências e com essas o surgimento de questionamentos que incentivem a busca de novos argumentos que possam ser divulgados na própria Roda.

Esse espaço de formação, portanto, consegue impulsionar a construção e reconstrução dos três pilares do Educar pela Pesquisa. Nela têm-se questionamentos, se constrói no coletivo novos argumentos e se discute os argumentos construídos para serem divulgados na Roda e fora dela.

Quando se forma um grupo de formação em Rodas, seja esse constituído por alunos, professores em formação e/ou professores em exercício a presença de diferentes pontos de vista impulsiona as aprendizagens. Apesar de experiências anteriores há sempre uma faixa de potencialidades para novas crenças, novos conceitos e novas práticas sendo possível pelo trabalho mediado (MALDANER, 2003). O trabalho precisa ser mediado para que conceitos expressos em falas iniciais adquiram novos significados.

Novas aprendizagens irão acontecer quando o integrante da Roda estiver nesta faixa de potencialidades chamada de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Ela é a distância entre o desenvolvimento real, em que o sujeito resolve problemas sozinho, e o desenvolvimento potencial, em que o sujeito resolve problemas com o auxílio de um outro indivíduo (VIGOTSKI, 2007). A faixa potencial de aprendizagem de cada pessoa é mudada culturalmente pelo meio social na qual acontece e define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação e que a partir de outro sujeito mais experiente poderá ter o impulso necessário para que ocorra o desenvolvimento individual.

O trabalho coletivo e mediado permite uma intervenção desejada por sujeitos que querem mudar a sua ação. Essa intervenção permite às pessoas internalizar de maneira mais intensa os novos conceitos, e com isso, passar para novos níveis de entendimento da sua prática. As discussões de experiências, juntamente com o estudo de textos teóricos, possibilitam uma reflexão entre a teoria e a prática, possibilitando a partilha das experiências entre sujeitos em diferentes estágios de aprendizagem, oportunizando que problemas não resolvidos individualmente possam ser resolvidos com o auxílio da discussão coletiva.

A discussão feita no coletivo permite a manifestação de todos os integrantes, porém depende do participante querer e se entender em formação (LIMA, 2011). Através do seu silêncio, oral ou escrito, pode ser demonstrada a falta de envolvimento e a falta de entendimento do quanto as suas contribuições são importantes para a formação de todos. Ao não se expor, o participante é impedido que os seus questionamentos e argumentos contribuam para o crescimento do grupo.

A referência aqui expressa é ao silêncio constante, ao silêncio de sujeitos que optam por não participar da Roda. Existe ainda o silêncio ocasionado pelo diálogo interno que é compreendido como pausas necessárias para processar as questões e desafios suscitados na conversa. Essas pausas são fundamentais para a qualidade da partilha. As pausas demonstram uma escuta da Roda e impedem a ansiedade em se manifestar sem processar o que foi dito pelo outro.

A exposição de ideias e a oportunidade de partilha de histórias, de experiências vividas, de saberes e de dificuldades encontradas, possibilitam que os participantes percebam que os problemas que enfrentam também são enfrentados por outros. Seja o participante um professor ou este um aluno, ele receberá o incentivo para enfrentar seus medos e ousar, pois terá a força do conhecimento construído a partir da partilha e da reflexão coletiva.

Quando um participante narra sua experiência ele propicia a reflexão em outros. As histórias contadas na Roda não precisam ser iguais para que cada um faça a relação mais conveniente pra si. A relação será feita a partir das experiências teóricas e práticas de cada um.

Não se pode esperar, porém, que reflexões coletivas aconteçam pela simples reunião de pessoas. A criação e recriação cultural da humanidade são sempre mediadas e se dão na interação entre as pessoas com o crescente domínio dos meios e instrumentos existentes que são os conceitos teóricos (MALDANER, 2003). É necessário, portanto, um mediador que seja capaz de impulsionar as discussões nas Rodas.

O mediador exerce papel fundamental na Roda de Formação, proporcionando o diálogo, ouvindo e aproximando os participantes, gerando alternativas criativas para evitar o monopólio das falas em alguns, além de saber retomar o foco da discussão sempre que necessário. O papel do mediador é intensificar as interações (LIMA, 2011). Para a escolha do mediador deve-se levar em conta a credibilidade e a sensibilidade do indivíduo no grupo, pois ele auxilia em situações de conflito e deve estar atento para aqueles que têm dificuldade em se expressar na Roda.

Warschauer (1993) alerta para o cuidado para que as conversas na roda não se tornem meros “bate-papo”. Destaca que “para que as rodas realmente alimentem a construção dos conhecimentos, é necessário o registro, pois o registro é um grande instrumento para a sistematização e organização dos conhecimentos” (p. 56).

O registro faz com que as conversas nas Rodas sejam formalizadas e que os diálogos sejam ampliados. Dessa forma, ocorre um comprometimento maior com o que é falado e se oportuniza o diálogo com outras Rodas de Formação. Quando registramos, temos a possibilidade de ampliar a reflexão sobre a nossa caminhada. Podemos acompanhar o andamento da Roda, os conflitos gerados, os problemas vividos e as estratégias encontradas para tentar resolvê-los. Os registros podem ser maneiras de eternizar alguns momentos vividos na Roda ou vividos a partir dela.

O conjunto desses registros é um material que retrata a caminhada de formação de um grupo e poderá, além de contribuir para a formação dos participantes da Roda, contribuir também para a formação de outros sujeitos e outras Rodas. Entende-se, portanto, que a partir da escrita feita pelos participantes da Roda de Formação se tenha a oportunidade de documentar o processo de formação dos participantes, compreendendo as fragilidades na formação e as estratégias de enfrentamento construídas coletivamente.

As leituras e a reflexão sobre os registros oportunizarão a cada participante perceber as lacunas existentes nos seus saberes para que a partir delas busque um aprofundamento teórico, colaborando para novas discussões na Roda. Portanto, os dilemas, as ações, os obstáculos, os saberes e a iniciativa de cada um servem de combustível para que os encontros na Roda aconteçam de maneira mais proveitosa.

Ao mesmo tempo em que cada participante alimenta a Roda com seus registros e falas, a Roda consegue alimentar e impulsionar outras reflexões no indivíduo. Durante uma conversa na Roda, um tema iniciado pode ser questionado por um e desviado por outro sem que se perca a qualidade da partilha, fazendo com que o ritmo da Roda seja dado pela maneira com que cada sujeito é implicado pelo assunto tratado. Souza destaca essa característica da Roda intitulando uma das histórias contadas na sua tese como “A roda tem dessas coisas: Uma História puxa Outra!” (SOUZA, 2010, p. 122) em que o autor narra um dos encontros da Roda de Estágio da FURG.

Sabe-se que é fundamental para o crescimento do grupo o diálogo sobre experiências e saberes. Essa partilha entre os sujeitos oportuniza que as fragilidades apareçam e que novas reflexões sejam fomentadas. As novas reflexões servirão novamente de combustível para a Roda de Formação, oportunizando que cada participante seja um sujeito formador, peça fundamental para a Roda que pertence.

O argumento apresentado até aqui é de que é fundamental para o licenciando entender-se como pesquisador da sua prática. Destacam-se as potencialidades da Roda

de Formação como espaços coletivos de partilha e formação do professor. A partilha de experiências e os estudos teóricos em Rodas de Formação, porém, não são suficientes para aprender a enfrentar a complexidade do espaço escolar. Como aprender a interagir com os alunos que são diferentes uns dos outros? Como aprender a atender os objetivos da escola? Como aprender a tomar decisões justas e no momento adequado?

2.3. A ESCOLA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O núcleo da crise de confiança no conhecimento profissional e a insegurança em não saber lidar com situações práticas situam-se na separação entre mundo acadêmico e o dia-a-dia da sala de aula (MALDANER, 2003). Problemas ideais não se aplicam a situações práticas e fazem com que os profissionais percam a confiança nos seus saberes adquiridos nos seus cursos de graduação. Os cursos de formação, ao desenvolverem atividades de estágios distanciadas da realidade das escolas não dão conta de captar as contradições presentes na prática social de educar e pouco contribuem para a formação do profissional (PIMENTA, 2009).

É necessário que nos cursos de formação existam interações com o meio profissional, gerando a prática sobre a qual refletir e pesquisar (MALDANER, 2003). A reflexão na ação reside na crença de que é na ação profissional que a profissão é produzida. Na ação, a reflexão se mantém em uma tensão dialética, pois uma forma a outra em um processo de observação, reflexão e modificação (CARR e KEMMIS, 1988).

A prática refletida têm se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção de saberes docentes a partir da prática (PIMENTA, 2006). O termo reflexão associado à prática do professor é muito utilizado, porém, considerando que todo o ser humano reflete por que o destaque dado ao “professor reflexivo”?

Pimenta (2006) destaca a diferença entre reflexão, atributo próprio do ser humano, e o movimento teórico de compreensão do trabalho docente. Destaca o movimento iniciado por Schön¹ nos EUA por meio de atividades relacionadas com

¹ Pimenta sugere a leitura de Schön, D. *The Reflective Practitioner – how professionals think in action*. Londres: Temple Smith, 1983.

reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais. Valendo-se de estudos anteriores, o autor propõe que a formação dos profissionais não ocorra com o estágio apenas ao final do curso. O profissional formado dessa maneira não consegue atuar de acordo com a urgência das questões que emergem no contexto profissional. Dessa forma, o autor valoriza a prática profissional como momento de construção de conhecimento através da reflexão. Esse conhecimento é construído no dia-a-dia do profissional e a partir de novas situações que surgem na sua prática os profissionais necessitam refletir na ação para construir novas soluções. Por meio dessa construção e consequente recriação de soluções o professor se torna pesquisador da sua prática sendo essa valorizada como uma prática refletida.

Almeida (2007) esclarece as limitações nas teorias de Schön por não valorizarem as questões teóricas, sociais e políticas envolvidas no trabalho e na formação do professor. De acordo com a teoria do professor reflexivo, bastaria a prática para a construção do saber docente, além de tender para um possível individualismo. O saber docente não é formado apenas de prática. A teoria tem papel essencial na formação do professor, pois contribuem para analisar as situações de diferentes pontos de vista, além de possibilitar a crítica do contexto social em que se dá a ação educativa (PIMENTA, 2006).

Argumentamos que para a formação do professor é fundamental oportunizar uma aproximação da realidade na qual irá atuar (PIMENTA, 2010) e que assim como a prática pedagógica não é isenta de teoria, a teoria ganha novos significados por meio da prática. O professor em formação, portanto, construirá a sua identidade profissional baseado no confronto entre a teoria e a prática, na análise constante da prática por meio das teorias, permitindo que o contato com a escola sejam espaços de mediação entre a universidade, a escola e a sociedade.

De acordo com Diniz-Pereira (2011), a indissociabilidade entre a teoria e a prática na formação de professores é fundamentada pela profissionalização do trabalho docente que tem como princípios: conceber o ensino como uma atividade profissional apoiada em um repertório de conhecimentos, entender a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes práticos e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas de Educação Básica.

Na *práxis*, o pensamento e a ação (a teoria e a prática) guardam entre si uma relação dialética, por meio do qual a teoria e a prática se reconstroem permanentemente

(CARR e KEMMIS, 1988. p. 51). É por meio da reflexão da e na prática que as teorias são postas à prova. Apenas em práticas problematizadas e refletidas haverá condições para as concepções dos professores serem alteradas (MALDANER, 2003). A *práxis* é a construção da obra enquanto processo (MACEDO, 2010). O ser professor é construído por meio do questionamento da sua prática, da reflexão das ações e da busca de teorias que orientem estratégias de ensino que serão postas em prática para serem novamente questionadas e recriadas.

Por meio da oportunidade de vivenciar situações reais, os licenciandos poderão perceber as limitações que possuem os professores para resolver problemas do dia-a-dia escolar. A sala de aula apresenta uma imprevisibilidade que independe do planejamento do professor, pois este pode apenas planejar a aula, mas não tem como prever as ações dos alunos, por exemplo (TARDIF, 2009). Essas experiências de replanejar de acordo com imprevistos ou necessidades apresentadas pelos alunos só poderão ser percebidas no contato com a escola e com professores mais experientes.

É importante que os licenciandos compreendam que o trabalho do professor exige um constante esforço de reelaboração. É necessário que o professor tenha condições de tomar decisões conscientes em situações inesperadas. Algumas vezes, o professor planeja atividades e no momento da execução elas não conseguem ser desenvolvidas como foram previstas. Seja pela reação dos alunos ou por mudanças causadas pela dinâmica da própria escola, é preciso que o profissional da educação tenha consciência da responsabilidade do seu papel e se disponha a mudanças nas rotinas de trabalho. A aula, portanto, se faz de prévias e planejadas escolhas de caminhos, porém, também se constrói por percalços que implicam em correções de rota e mudanças de rumo (ARAÚJO, 2008).

O trabalho modifica a identidade do trabalhador, ou seja, o ser humano torna-se aquilo que ele faz. A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de materiais inertes ou de símbolos, mas de relações com pessoas capazes de resistir ou de participar da ação (TARDIF, 2009). Lidando com seres humanos, os docentes se confrontam com a irredutibilidade do indivíduo em relação às regras gerais, aos esquemas globais, às diversidades de tarefas a cumprir e às rotinas coletivas. As reações que cada um terá a essas situações só poderão ser conhecidas nas vivências oportunizadas na escola.

Os anos da formação acadêmico-profissional do professor são decisivos para que o futuro profissional conheça as situações reais da sala de aula e também compreenda a

importância das relações de partilha dentro da própria escola que está atuando. A partilha entre o professor experiente e o novato é essencial para o crescimento de ambos, sendo compreendido por professor experiente aquele que desenvolveu com o tempo certas estratégias que ajudam a resolver problemas típicos (TARDIF, 2009). Não se trata de um acompanhamento do licenciando apenas por especialistas em educação, mas do acompanhamento feito pelo professor da escola, do olhar do mais experiente, do auxílio na integração com a coordenação, direção e demais professores da instituição de ensino. Em certos casos, os professores experientes precisam ajudar aos jovens conversando sobre o planejamento, seu modo de trabalhar e sua pedagogia (TARDIF, 2009).

Práticas cotidianas oferecem indícios que tornam possíveis a compreensão de uma gama de significados e relações de poder existentes nas instituições escolares. No convívio com a escola são presenciadas desde a adequação de documentos públicos aos contextos escolares (ROSA, et al. 2008) como o desenvolvimento de atividades que trabalhem os conceitos previstos nos programas de conteúdos. Ao saírem dos cursos de licenciatura sem problematizar tais situações os licenciandos recorrem aos programas e apostilas utilizados por professores da escola ou utilizados por seus professores quando cursavam o Ensino Médio (MALDANER, 2003).

O educando poderá aprender a profissão docente no decorrer do seu trabalho na escola se estiver atento às características e à realidade em que está presente. A escola é um espaço de formação do professor, pois nela as experiências coletivas poderão se transformar em conhecimento profissional por meio do diálogo com colegas e de decisões coletivas tomadas a partir destes diálogos. A partir do julgamento que outros fazem de nós e do julgamento que nós fazemos dos outros tomamos consciência das nossas determinações (FONTANA, 2005).

A ausência do questionamento às situações enfrentadas na escola faz com que o professor exerça uma docência repetitiva (ARROYO, 2011). Deve-se abandonar a ideia de que o profissional da educação se define pela capacidade de transferir um determinado conhecimento. A prática profissional vista sem o questionamento crítico faz com que os próprios professores percebam a profissão como algo simples, para qual basta saber os conteúdos e passá-los para os alunos para que estes devolvam da mesma forma nas provas (MALDANER, 2003).

Essa desvalorização da profissão feita pelo próprio professor também se manifesta no desprestígio social, nos baixos salários e nas condições de trabalho e

afastam, em parte, bons candidatos das carreiras do magistério. As instituições educacionais estão configuradas por práticas e políticas que a sustentam, por isso não basta que os professores se comprometam com a sua prática, mas que eles enfrentem os fatores que limitam suas ações (CARR e KEMMIS, 1988).

É importante que os cursos de formação acadêmico-profissionais oportunizem espaços de investigação da prática docente na prática docente juntamente a um comprometimento com o papel do professor envolvido com as aprendizagens dos seus alunos. É fundamental que os licenciandos aprendam a valorizar seu papel na educação e que a partir do contato mais próximo com o ambiente escolar pesquisem a pessoa do professor, seu ingresso na profissão e como vem se constituindo como professor ao longo dos anos (PIMENTA, 2010).

Nóvoa (2009) afirma que é fundamental que os professores sejam os responsáveis pela formação do professor. O autor ressalta a importância em instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação. A formação de professores deve se organizar em torno de situações concretas, a partir da observação, do estudo da análise de cada caso, da identificação de aspectos que necessitem de aprofundamento teórico, da existência de reflexão conjunta entre os iniciantes e os mais experientes, da preocupação com questões relacionadas com o funcionamento da instituição de ensino e com a necessidade de introduzir melhorias nestas instituições.

A investigação da prática docente durante a formação acadêmico-profissional traz a necessidade ao licenciando de acompanhamento e de acolhimento. Neste sentido, as Rodas de Formação podem se constituir nesses espaços em que os questionamentos, a construção de argumentos e a divulgação dos argumentos construídos sejam construídos e impulsionados em ambiente de formação coletiva de sujeitos pesquisadores.

A formação coletiva pode ocorrer apenas entre os licenciandos ou entre licenciandos e professores da escola, ambas com a presença de um mediador. Na Roda de licenciandos a partilha de experiências vivenciadas na escola faz com que o participante perceba que outros enfrentam situações semelhantes. As dúvidas e questões trazidas pelos licenciandos podem ser discutidas, os temas podem ser estudados e novas questões e estratégias construídas coletivamente podem ser levadas à escola.

Em Rodas formadas por professores e licenciandos o contato mais próximo pode favorecer a compreensão da profissão bem como oportunizar a formação continuada dos professores da escola. Essa Roda pode oportunizar que ideias e experiências sejam

divulgadas e discutidas e que as decisões sejam tomadas no coletivo reforçando nos participantes o sentimento de pertencimento a instituição em que se trabalha.

É fundamental, portanto, que os professores e o licenciandos percebam a importância do seu papel para a instituição que atua. Dessa forma, ele irá compreender que faz parte das decisões tomadas e sentirá responsável por elas.

É importante que as Rodas de Formação aconteçam em ambas as situações: entre licenciandos e ente os licenciandos e os professores da escola. Esses espaços de formação, juntamente com a vivência do ambiente escolar, oportunizam aos licenciandos conhecerem mais profundamente e discutirem intensamente a organização e as necessidades da instituição. Além disso, aproxima o professor experiente ao professor em formação acadêmico-profissional, permitindo que a ousadia, a experiência, a ingenuidade e a segurança sejam compartilhadas.

Uma análise das teorias pessoais proporcionada pelo diálogo no coletivo dos professores em formação acadêmico-profissional pode gerar outras reflexões e possíveis ações capazes de levar o licenciando a ter ousadia e segurança suficiente para arriscar e inovar. Escutar as falas de professores faz com que o licenciando perceba que não está sozinho, mas que faz parte de um grupo de estudos formado por diferentes olhares, podendo trazer significativos avanços em relação ao processo de formação.

A formação dos professores começa antes da universidade, durante a formação escolar anterior, transforma-se na formação universitária inicial, valida-se no ingresso na profissão e prossegue durante sua vida profissional (TARDIF, 2010). Portanto, a formação dos professores não se limita à formação acadêmica. Os licenciandos apresentam saberes construídos ao longo da sua vivência escolar sobre o significado de ensinar, aprender e avaliar que podem ser questionados e reconstruídos, dando sustentação ao novo modo de se perceber o “ser professor”.

No decorrer da experiência oportunizada pelo contato desde cedo com a escola o processo de reflexão sobre e na prática profissional é incentivado, dando origem a um espaço que se coloca como modelo de aprendizagem sobre as relações com os alunos e alternativas para a sala de aula, sempre numa tentativa de recuperar algumas das práticas escolares, podendo muitas vezes, aperfeiçoá-las ou superá-las. Aos poucos os licenciandos conseguem se desprender de uma visão centrada na disciplina na qual se viam como químicos, matemáticos, físicos, biólogos ou outra licenciatura que estejam

cursando e passam a se perceber como professores com a complexidade que isso envolve.

O professor tem a função de ensinar para possibilitar ao aluno entender um conjunto de valores e informações que lhe é transmitido na sua relação com o mundo habilitando-o para uma participação mais ativa e crítica da vida (MARQUES, 2009). Para isso, não basta ao professor de Química, por exemplo, ensinar conceitos químicos. É necessário que ele compreenda a importância da escola para contribuir com a inserção social, crítica e transformadora. É importante perceber que a aula é um espaço de construção do pensamento e de reelaborações de visões de mundo e, nesse sentido, é um espaço de constituição de sujeitos que aprendem várias formas de ver e de falar nesse mundo (MACHADO e MORTIMER, 2007).

Além da importância da reflexão na prática do professor, outro aspecto ressaltado por Nóvoa (2009) no processo de formação é a importância de um conhecimento que vá além da teoria e da prática. É necessário que o professor em formação reflita sobre o processo histórico da sua constituição e compreenda que o seu papel vai além do domínio de um determinado conhecimento. O professor deve ser entendido como uma pessoa que tem história, memória e vida pessoal, fatores estes que estão presentes quando atua na sala de aula (LIMA, 2011).

Em síntese, o diálogo teórico apresentado neste capítulo apoiou-se na importância do registro escrito e do coletivo para a formação acadêmico-profissional de professores pesquisadores de suas práticas. Argumenta-se sobre a importância do contato com a escola desde cedo apoiado nas oportunidades de partilha e de escrita em Rodas de Formação para que o licenciando possa compreender a complexidade da profissão.

3. O EXERCÍCIO DA ESCRITA COMO MODO DE PENSAR

Quando não estou escrevendo, eu simplesmente não sei como se escreve. E se não soasse infantil e falsa a pergunta das mais sinceras, eu escolheria um amigo escritor e lhe perguntaria: como é que se escreve?

Por que, realmente, como é que se escreve? Que é que se diz? Como dizer? E como é que se começa? E o que é que se faz com o papel em branco nos defrontando tranqüilo?

Sei que a resposta, por mais que me intrigue, é única: escrevendo. Sou a pessoa que mais se surpreende de escrever. E ainda não me habituei a que me chamem de escritora. Porque, fora das horas em que escrevo, não sei absolutamente escrever. Será que escrever não é um ofício? Não há aprendizagem, então? O que é? Só me considerarei escritora no dia em que disser: sei como se escreve. (LISPECTOR, 2010, p. 25).

Um dia perguntei para um dos meus professores: Como se aprende a escrever? Ele respondeu como Clarice na crônica: Escrevendo! Acho que poucos conseguiram me explicar como é que se escreve. Já tive muitas aulas sobre diferentes técnicas para escrever um texto escolar, porém poucas me pareceram esclarecedoras. Percebo que utilizava essas aulas como fórmulas e modelos a serem seguidos, tornando-me muito atenta às regras, porém com pouca liberdade de construir e organizar os argumentos.

O uso da escrita se caracteriza como uma atividade de comunicação interativa, espontânea e fundamentada na necessidade de comunicação (GERALDI, 2002). Quando se escreve se escreve algo para alguém, portanto a produção de um texto é uma atividade de linguagem. É necessária a presença de um interlocutor e, nesse caso, a escola não se caracteriza pela ausência de um, mas pela presença de vários interlocutores, o professor, os colegas, os familiares, amigos ou até mesmo desconhecidos que tenham oportunidade e interesse em interagir com a escrita.

A escrita se corporifica como um diálogo estabelecido entre o autor, suas ideias, e com outros interlocutores, conhecidos ou não (LIMA, 2011). A valorização de uma escrita pessoal permite que o autor revele como se percebe, o seu modo de agir e de pensar o que possibilita, ao mesmo tempo, problematizar seus discursos e até mesmo criar novas teorias. Mas, quais as oportunidades de realizar essa escrita pessoal?

A produção textual é tratada nas escolas com distanciamento da realidade social na qual os alunos estão inseridos. A ausência de significado para os educandos no momento da escrita de um texto faz com que o texto escolar seja percebido apenas como mais uma das tantas atividades que será avaliada. Portanto, as produções textuais são tratadas como instrumentos de avaliação em que os alunos terão que escrever o que um único leitor, o professor, gostaria de ler para dar uma nota adequada. Aquilo que poderia ser provocativo e interessante pode tornar-se algo paralisante (MARQUES, 2008).

Neste capítulo discute-se a escrita como oportunidade de diálogo entre o autor e outros interlocutores e entre o autor e ele mesmo; a narrativa como possibilidade do sujeito rever sua trajetória e registrar sua formação, sendo por isso um importante material para compreender a formação de professores.

3.1. O PROCESSO DA ESCRITA

Escreve-se por diversos motivos: para dar ordens, para não esquecer, para avisar alguém, para pedir, para dizer um pouco do que se sente, para contar uma história e por tantas outras razões. A existência da escrita, portanto, dá-se pelas diferentes funções comunicativas que ela tem. Seja um bilhete, uma carta ou um registro histórico, a escrita está desempenhando papel fundamental para a comunicação das pessoas. Por meio da escrita alguém informa, explica, comenta, adverte, descreve, faz literatura, registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo (ANTUNES, 2003).

A invenção da escrita foi uma arma poderosa nas mãos dos povos que tinham o seu domínio. Não era qualquer um que aprendia a escrever. Apenas uma parcela da sociedade que faziam parte de determinadas classes ou castas tinham esse direito. Mesmo hoje, a pessoa que não sabe escrever acaba dependendo dos que sabem para sobreviver. Mas, afinal como é escrever?

Escrever não é a mesma coisa que falar. Quando escrevemos, nós obedecemos a um sistema particular de regras que não coincide com a fala em muitos pontos essenciais. Além disso, quando escrevemos transmitimos uma mensagem a alguém por meio de palavras, mas os gestos e entonações do interlocutor são impossíveis de se conhecer no ato da escrita (GALIAZZI, 2003).

Na fala, o sujeito não tem como voltar atrás do que foi dito. Ele pode até tentar argumentar novamente, porém, essa seria mais uma fala. Durante a escrita o sujeito pode apagar, substituir as palavras e reformular as frases (MARQUES, 2008). O autor, durante a escrita, é o dono do seu próprio texto, podendo modificá-lo e até mesmo destruí-lo se quiser.

Marques (2008) argumenta, porém, que quando a escrita passa a ser de domínio público ela está sujeita a destinos que fogem do controle do autor. O próprio autor pode reler o que escreveu e encontrar outros sentidos, podendo aprender com a própria escrita. Regressar no próprio texto é deparar-se com novos significados e surpreender-se com o que se conseguiu produzir.

A escrita não é apenas uma transcrição gráfica da fala, mas uma troca entre os outros interlocutores (FRIEDHEIN e BARCELOS, 2010). O ato de escrever permite pensar nesses diferentes interlocutores e iniciar uma conversa com sujeitos virtualmente presentes. Ao escrever temos a sensação de estarmos sendo olhados por possíveis leitores que por não percebermos como estão interpretando a nossa escrita, tornam-se mais exigentes e críticos (MARQUES, 2008).

O autor tem na escrita a oportunidade de dialogar com ele mesmo, provocando seus pensamentos para procurar entender-se melhor. As experiências podem emergir no ato de escrever num exercício de revelar-se para si e para interlocutores mesmo que virtuais. Neste processo, o escrevente busca a superação de problemas e por meio da interação com outros e consigo mesmo pode recordar e superar situações que antes não conseguiria.

Como toda a atividade interativa, a escrita também implica uma relação entre pessoas. Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão de ideias, das informações e das intenções pretendidas (ANTUNES, 2003). Conhecer outros sujeitos pode, portanto, contribuir para instigar questionamentos e para ter o que escrever. A escrita e a divulgação dela podem fomentar o surgimento de novas questões e um melhor entendimento do que se conhecia previamente.

A escrita é uma atividade de manifestação verbal das ideias, porém não basta apenas conhecer a grafia correta das palavras para que se consiga escrever. É necessário ter o que dizer, pois quando faltam as ideias faltam também as palavras. Como fazer para ter o que dizer? Ler, conhecer o outro, perceber o que está a sua volta,

sentir, olhar e praticar a escrita são maneiras de atrair as palavras e organizá-las de forma clara e entendível ao outro.

Entendendo a escrita com uma visão interacionista, compreende-se que ao escrever nunca se está sozinho. O momento da escrita é também o momento da presença de um outro e, mesmo que ele não esteja presente no momento individual da produção do texto, quem escreve tem sempre ele à espreita. Quem escreve, escreve sempre para alguém mesmo que esse alguém nunca leia. Mesmo escrevendo um diário estamos revelando algo para alguém. A folha de papel torna-se confidente no ato da escrita. O ato de escrever faz com que quem escreve escreva de si coisas que jamais saberia se não as confiasse à folha muda (MARQUES, 2008).

Somente decodificar códigos e dominar a técnica da escrita não dá garantia aos sujeitos alfabetizados de participação efetiva nas práticas sociais de leitura e escrita. Portanto, não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la. Somente o uso efetivo da leitura e da escrita em diferentes situações de interação que envolvam gêneros textuais reais é que permitirá ao sujeito uma inserção na vida social moderna (BARROS-MENDES, 2010). É necessário aliar o ensino da notação alfabética com a vivência cotidiana de práticas letradas para que o aluno consiga se apropriar das características e finalidades dos gêneros escritos. É necessário, portanto, que ocorra interação e que o sujeito se aproprie e internalize os discursos em circulação para que ele possa ler e escrever sobre o que acontece.

A escrita e a leitura, porém, “são vistas apenas como uma ferramenta a mais no processo de construção do conhecimento” (BARCELOS E SILVA, 2010, p.158). Elas não são percebidas como momentos de comunicação entre os seres humanos que possibilitam uma representação da realidade e a construção, por meio de um diálogo com o outro e consigo, de novos conhecimentos. Pode ser por meio da escrita e da leitura, ou escritura como chamam os autores, que o sujeito tem a possibilidade de parar, desacelerar, fazer uma escuta, se autoconhecer, refletir, dialogar e organizar suas ideias.

Segundo Barcelos e Silva (2010), “a leitura e a escrita são possibilidades de ampliação do repertório de saberes e conhecimentos que compõem o processo de ensino e de aprendizagem nos diferentes níveis e modalidades do processo educativo” (p. 149). A leitura e a escrita são consideradas pelos autores como “territórios de produção de conhecimentos” na formação da pessoa. É por meio delas que o sujeito será capaz de exercitar a memória, a imaginação, a criatividade, a espontaneidade, podendo refletir e

criar possibilidades de diálogo com o mundo vivido. Dessa forma, leitura e a escrita passam a ser muito mais do que uma construção técnica.

Quando a leitura e a escrita nos tocam e nos possibilitam uma forma de dizer e compreender a si a ao mundo, ela oportuniza a construção do conhecimento. O conhecimento será construído por meio da partilha de saberes, por meio do diálogo e da reflexão entre os saberes prévios e o novo. Escrever é um processo e só na medida em que escrevemos nos damos conta da potencialidade desse processo (LIMA, 2011).

Compreendendo a escrita como uma atividade interacionista que possibilita provocar os pensamentos, pode-se perceber a sua importância na formação dos sujeitos. Porém, quais as potencialidades de escrever sobre nossas próprias experiências?

3.2.A NARRATIVA COMO POSSIBILIDADE DE REFLEXÃO

A narrativa é um tipo textual que apresenta um relato organizado de acontecimentos reais ou imaginários. Para ela são necessários personagens atuantes, contextos, acontecimentos. Uma narração envolve: Quem? O quê? Quando? Onde? Como? Por quê?

O tipo textual é uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (léxico, sintaxe, tempos verbais, etc.) e, em geral, abrange algumas poucas classificações (narração, argumentação, exposição, descrição, injunção). Já os gêneros são textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (GUIMARÃES, 2008).

Enquanto os tipos são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros: conto de fadas, conto de humor, narrativa de aventuras, piada, carta pessoal, lista de compras, carta do leitor, artigo de opinião, artigo científico, artigo de divulgação científica, reportagem, notícia de jornal, horóscopo, receita culinária, outdoor, narrativa de enigma, conversa telefônica, resenha, charge, cartum, conversa espontânea e assim por diante. Além disso, com o passar dos tempos, novos gêneros vão surgindo e outros perdem a importância. No primeiro caso, estão, por exemplo, os gêneros surgidos com os

avanços da informática: bate-papo por computador, e-mail, blog, etc; enquanto o telegrama foi praticamente substituído pelo email (DALLA ZEN E XAVIER, 2010).

A escolha do tipo textual narrativa faz com que o autor pense em algumas questões. O que será revelado? Como será revelado? Quem será revelado? Essas questões são determinadas por ele, pelo autor. Não se trata apenas de contar a realidade, mas de qual realidade o narrador quer contar. O narrador escolhe quais fatos serão destacados, quais situações serão suprimidas, o que será esquecido ou lembrado. Nessa atividade de narrar não só transmitimos o sentido de quem somos, mas também construímos relações com os outros e com o mundo que nos cerca (BASTOS, 2005).

De acordo com Bastos (2005) a narrativa remete a um acontecimento específico e este tem um motivo pelo qual é contado. Além disso, ela segue uma estrutura. Primeiramente o autor situa o leitor, contextualizando o evento a ser relatado; após as orientações iniciais, vem a sequência de eventos que é a história propriamente dita e, em algumas narrativas, há ainda uma etapa de finalização em que o autor explica o que aconteceu. Além desta estrutura, o mais complexo e fascinante da narrativa, segundo a autora, é a avaliação. Nela, o narrador comunica o que sentiu com a experiência seja pelo clima emocional utilizado na escrita ou pela escrita explícita do que sentiu.

A avaliação, bem como a sequência de eventos narrada possibilita a reflexão tanto do leitor quanto do autor. Quando narramos histórias estamos recriando o contexto do evento, podendo assim rever e criticar atuações passadas. Quando lemos ou ouvimos histórias podemos relacioná-las com as nossas experiências, valores e crenças e a partir desta relação podemos transformar as nossas ações.

Quando conseguimos refletir sobre as histórias que lemos ou ouvimos e estas histórias nos tocam, elas mexem com o que acreditamos. Não somos mais os mesmo que éramos antes, somos transformados. É nessa transformação que podemos nos tornar contadores daquela história, recriando o contexto do evento narrado, ou seja, criando um mundo da narrativa, localizando-o no tempo e no espaço, introduzindo personagens, suas ações e suas falas.

Ao escrever sobre as nossas próprias experiências conseguimos nos distanciar dos fatos e vê-los com outra perspectiva. Podemos assim, “rever e criticar nossas atuações passadas” (BASTOS, 2005). Podemos assim, refletir sobre as atitudes tomadas para analisá-las com uma “luz diferente” (WARSCHAUER, 2001. p. 186).

Constituímo-nos de acordo com as histórias que ouvimos e que nos marcaram. Crescemos ouvindo histórias e repetimos de acordo com as nossas crenças, nossos valores, nossa cultura e nossa história. Alguns já devem ter ouvido falar das histórias contadas por Sherazade durante mil e uma noites. Ela criava e recriava histórias a cada noite, encantando o rei Shariar e aguçando a sua curiosidade para que não a mandasse matar como fez com as demais esposas. As histórias ouvidas pelo rei faziam com que a sua imaginação acompanhasse os personagens, heróis e heroínas. Porém, a princesa contava a história de outros. Não narrava a sua própria história, portanto não se revelava ao outro.

Quando narramos a nossa história reescrevemos nosso percurso. A narrativa possibilita que as experiências vividas sejam transmitidas a outros e favorece a construção da autoria e da autoridade sobre si (WARSCHAUER, 2001). Temos a possibilidade de escolher o que e quando vamos contar de acordo com a situação que estamos vivendo e de acordo com o que acreditamos e queremos.

No momento em que o narrador escolhe um determinado episódio a ser narrado, ele o faz para um possível interlocutor e decide por onde começar e em que momento terminar (SOUZA, 2010). Ao escrever, o narrador se provoca e provoca o leitor, sendo este instigado a compreender o que está sendo revelado, por que e por quem está sendo feito.

Sabemos que uma narrativa envolve uma sequência de eventos, mas nem toda sequência de eventos merece ser contada (BRUNER, 2001). Contamos aquilo que pode interessar ao outro ou a nós mesmos. Acontecimentos banais e previsíveis não se prestam a serem contados. (BASTOS, 2005). Narramos histórias para responder questionamentos, para resolver angústias, para nos revelar, para nos conhecer. A escolha do que iremos revelar faz com que mostremos apenas o que queremos que seja mostrado, pois quando narramos uma história enviamos uma mensagem a alguém mesmo que este alguém sejamos nós mesmos. Dessa forma, o outro nos conhece e nos interpreta a partir das histórias que narramos.

Uma narração é sempre uma ficção, pois nunca contamos o próprio fato, mas outra coisa. Contamos aquilo que conseguimos contar e ao contar deixamos a história sujeita a interpretação do outro. O narrador, portanto, conta a sua experiência dando a oportunidade para que o outro a escute e a transforme de acordo com a sua interpretação (SOUZA, 2010). Muitas vezes questionamos o nosso ouvinte quando ele comenta a

história que contamos, reclamamos que não foi bem aquilo que foi dito. Mas, o ouvinte é livre para fazer a interpretação que quiser de acordo com as relações que ele conseguiu fazer. Depois que a história é narrada ela não pertence mais a ninguém e está sujeita a diversas interpretações.

Quando ouvimos ou lemos uma história esta estabelece ou não relação com o que acreditamos e ao recontá-la a deixamos impregnada pela nossa interpretação. Portanto, há necessariamente, adaptações ao contexto e aos ouvintes, pois a interpretação da narrativa é profundamente afetada por circunstâncias culturais e históricas (BRUNER, 2001). As narrativas são, portanto, construções de um narrador em diferentes momentos de sua experiência. (BASTOS, 2005). Quando contamos histórias, estamos recriando o contexto do evento narrado, localizando-o no tempo e no espaço, introduzindo personagens, ações e falas.

Uma história narrada ganha outras possibilidades de interpretação que dependem das características e do momento em que se encontra o leitor. Quando uma pessoa escreve, ela está fazendo um convite para o diálogo. Nesse diálogo, nem sempre a intencionalidade da escrita será percebida pelo leitor. As concepções reveladas por quem escreve só irão atingir o que o leitor puder e tiver condições de perceber, sendo este livre para refletir qual mensagem o autor quis passar. Muitas leituras nos incomodam e nos fazem questionar, outras reafirmam o que acreditamos, porém existem aquelas que rapidamente caem no esquecimento.

Uma história que nos chocou em determinado momento de vida ou então aquela que não nos tocou pode nos entusiasmar em outros e fazer com que a gente reflita, relacione com o que estamos vivendo, interprete e a reconte a outros. Como já foi afirmado anteriormente, o narrador conta apenas o que consegue, porém o ouvinte é livre para interpretar da maneira como quiser e puder.

A narrativa pode ser feita de forma oral ou escrita e estas apresentam diferenças fundamentais. Quando escrevemos, eternizamos o que foi narrado. A escrita atravessa o tempo, possibilitando que hoje possamos saber o que se escreveu há milhares de anos. Ela também atravessa o espaço, pois podemos enviar histórias para diversos lugares do mundo. A escrita, portanto, apresenta um caráter de permanência e amplitude que a fala não consegue atingir.

O caráter de permanência atingido pelo registro das histórias contadas possibilita a reavaliação e a crítica de nossas atuações passadas, veiculando atitudes e emoções

em relação a elas. Porém, cabe a quem narrar histórias? O que merece ser narrado? O que merece ser lido? Como o uso da narrativa pode contribuir para a formação do profissional da educação?

3.3.A ESCRITA DE HISTÓRIAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O professor é compreendido como uma pessoa que tem uma história, memória e uma vida pessoal. Esses fatores, também presentes quando está em sala de aula, fazem com que o professor necessite assumir a autoria de si quando escreve sobre a sua prática (LIMA, 2011). Muitas são as experiências que podem ser narradas e partilhadas. Cabe ao professor assumir a posição de narrador de suas histórias e não passar a vida apenas como ouvintes das histórias que contam sobre ele.

No exercício da escrita deixamos a nossa marca e o sujeito que lê dá outra vida ao que está registrado. O olhar do leitor depende do seu contexto de vida, das suas concepções de mundo e do momento em que está lendo. Nós, como primeiros leitores da nossa escrita somos também nossos primeiros críticos.

Para o professor é fundamental para a sua formação a reflexão e o olhar crítico sobre a sua prática. O registro permite a observação dos acontecimentos e promove a capacidade de recuar e olhar o problema a partir de outro ponto de vista (WARSCHAUER, 2001). Esse olhar permite analisar suas decisões e pensar em outras estratégias se for preciso.

O professor precisa se perceber como autor da sua história, fazendo com que ela seja modificada de acordo com as avaliações que faz. A narrativa é um modo como organizamos as nossas experiências, é por meio dela que podemos refletir e avaliar como os fatos ocorreram, as consequências desses fatos, os porquês das consequências e o que poderia ter sido feito diferente. Dessa forma, podemos tentar eliminar as dúvidas e contribuir para a nossa formação.

É fundamental perceber a importância da narrativa na formação do professor, pois quando ele se coloca como protagonista da sua história ele projeta suas expectativas e preocupações sobre suas ações prévias e futuras. Ter que escrever sobre a prática

desenvolve uma necessidade de maior atenção ao que ocorre durante as aulas, o que produz uma atitude mais consciente da atuação pedagógica (ALMEIDA, 2007).

Ao escrever sobre suas experiências em sala de aula os professores podem tornar-se pesquisadores de suas práticas, tendo a oportunidade de compreendê-la melhor podendo implementar mudanças. Essas mudanças ocorrerão a partir da análise crítica das práticas e da ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (PIMENTA, 2006). Portanto, o papel da pesquisa é o de possibilitar ao professor a reflexão sobre a sua prática e tomada de decisão a partir dessa reflexão.

A reflexão, como já foi afirmado anteriormente, não é uma atividade individual nem criativa. É uma prática que expressa o poder de reconstruir a vida social, pois é na ação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade (LIMA e GOMES, 2006). Os profissionais que não refletem sobre a sua prática docente tendem a aceitar a realidade das escolas sem questioná-la. A reflexão, portanto, é uma maneira do professor questionar e transformar a realidade em que está inserido.

A prática requer um constante vai-e-vem de um plano ao outro, o que pode ser garantido se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo o processo prático. Refletir sobre as possibilidades da escola, sobre os conteúdos trabalhados e sobre a relação com os alunos é essencial para se chegar a um saber fundamentado na experiência.

Nas escolas, a escrita de histórias narradas por professores pode surgir como fundamental incentivo aos docentes para que ele assuma a autoria e a reflexão sobre o ambiente escolar, recriando seus saberes, problematizando suas experiências e possibilitando a transformação da sua prática. A narrativa, portanto, poderá ser mais uma possibilidade que o professor tem para refletir sobre a docência, oportunizando que ele tome decisões de acordo com os questionamentos que foram provocados pela sua escrita.

Por meio da escrita e divulgação de experiências o professor tem a oportunidade de conversar sobre suas preocupações e expectativas com outros interlocutores. Ao narrar eles compartilham e conversam com outros colegas, numa linguagem prática, com suas próprias palavras, pois por meio da escrita e da leitura de histórias os professores podem discutir problemas, dúvidas e aflições comuns (SUÁREZ, 2010). O processo possibilita o confronto de diferentes pontos de vista, retomada e esclarecimentos de questões, posicionamento individual e coletivo (ALMEIDA, 2007).

O autor pode narrar histórias que ocorreram ou que foram inventadas por ele numa possibilidade de expressão de sentimentos e ideias que não experimentaria se não as escrevesse ou dissesse a alguém (MARQUES, 2008). A leitura e a escrita de histórias aparecem como momentos em que as aprendizagens acontecem. Momentos estes em que o imaginário permite a soltura de amarras com o racional, oportunizando ao autor dizer-se a si mesmo e ao leitor interpretar a escrita de acordo com a sua realidade, crenças, experiências e saberes.

Quando o professor conta uma história de sala de aula ele conta uma sequência de eventos não para explicar o que está sendo contado, mas para sujeitar a história a diferentes interpretações, sendo possível por meio dela, eliminar a dúvida do ouvinte e, principalmente, eliminar a dúvida dele mesmo. Durante a escrita, a experiência narrada sofre um processo de racionalização e distanciamento e permite ao autor analisar e refletir sobre as suas experiências e decisões.

Por meio da escrita o professor consegue distanciar-se das suas certezas e incertezas e visualizar o que estava até então oculto na sua percepção enquanto formador. Portanto, ao contar histórias de sala de aula o professor estará contribuindo para o seu processo de formação (SOUZA, 2010). Os docentes que assumem o papel de autores compartilham suas leituras de mundo, trajetórias e saberes pedagógicos com colegas e conhecedores da linguagem pedagógica.

E por que muitos professores e licenciandos têm dificuldade para escrever e preferem falar? Para WARSCHAUER (1993), o problema está nas raras oportunidades que esses adultos têm de exercitar a escrita como linguagem solta e sua. Outra explicação que a autora propõe é o fato da escrita comprometer muito mais do que falar e pensar, além do receio da avaliação por meio do olhar crítico do outro.

A escrita tem a potencialidade de nos desacomodar e nos fazer refletir e mudar como profissional e como pessoa. Ela exige um intenso esforço e nos remete aos silêncios das nossas intenções. Tem-se por meio da escrita a possibilidade de expor modelos de bem e de mal, num exercício de autoconhecimento e amadurecimento. A oportunidade de escrever histórias propicia que o sujeito consiga revelar e refletir sobre seus medos, saberes e não saberes, crenças, certezas, sentimentos, desejos e angústias.

Ela é uma atividade complexa e difícil de ser realizada. Para escrever devemos estar dispostos a nos revelar ao olhar crítico do outro, mostrando nossas certezas e incertezas em uma tarefa individual, solitária. Apesar de ser uma atividade interativa, no

momento da atividade de escrita não temos o outro para interatuar e não podemos utilizar recursos como mímicas, gestos ou entonação (NERY e MALDANER, 2009). Precisamos, portanto, combinar as palavras para expressar o que queremos, porém mesmo com o nosso esforço a compreensão é de responsabilidade do leitor.

Sabe-se que a habilidade de escrever histórias de sala de aula não é cultivado pelas escolas, pois normalmente a escrita do professor é dedicada ao preenchimento de cadernos de chamada, atas de reuniões ou a pareceres de alunos. Os registros convertidos em tarefas acabam sendo veículos de vontade do outro e não do professor (FONTANA, 2005). São raros os momentos em que o professor tem a oportunidade de parar e questionar a sua prática. Nas reuniões de professores, em que seria possível a constituição de uma Roda de Formação para a partilha e registro das experiências daquele grupo, as forças são concentradas no aproveitamento do aluno e não no trabalho do professor.

No processo de escrita os professores transformam-se em narradores de suas próprias experiências pedagógicas (SUÁREZ, 2008). Com isso, eles reconstruem parte da sua trajetória profissional atribuindo sentidos ao que fizeram em determinados momentos. A narrativa de experiências dos professores, portanto, além de oportunizar a reflexão de suas ações, se transforma numa oportunidade de documentação da prática profissional.

Histórias narradas por professores são materiais que possibilitam conhecer o que estes profissionais fazem, pensam e sentem quando desenvolvem suas atividades na escola (SUÁREZ, 2003). Para o autor, a documentação narrativa das próprias experiências escolares dos professores contém relatos pedagógicos que nos possibilitam interpretar o mundo escolar do ponto de vista dos seus protagonistas.

Ela torna-se o registro da memória pedagógica da escola por meio do qual se tem a possibilidade de acompanhar o que foi e está sendo feito na instituição. Por meio da leitura deste material se pode conhecer os diferentes pontos de vista, o modo particular como o docente organiza seu trabalho e as decisões tomadas em certos momentos. A escolha da experiência que será narrada permite conhecer também o que os docentes enfatizam e o que é omitido por eles.

A leitura e a divulgação destes registros possibilitam a interação entre os docentes e possibilitam o incentivo de novas ações e novos olhares sobre a mesma ação. A circulação deste material promove a discussão e permite que atividades realizadas por um sejam reconstruídas por outros em outros contextos.

É importante que, além dos professores da escola, os licenciandos durante o seu processo de formação também sejam incentivados a refletirem sobre as suas práticas por meio da escrita. O confronto com a própria prática e a reflexão coletiva e pessoal irá permitir que o sujeito em formação acadêmico-profissional perceba a partir da sua linguagem, suas limitações e busque estratégias para se qualificar. As contradições, os conflitos, as resistências e os limites do processo de formação do licenciando, ao serem narrados, podem contribuir para a sua compreensão e provocar mudanças (SOUZA, 2010).

Via narrativa vamos explicitando contradições, conflitos e limites que percebemos na nossa formação (SOUZA, 2010), portanto, a documentação dessas experiências permitirá o registro da trajetória de formação dos licenciandos e o conhecimento de fragilidades e potencialidades desta caminhada.

Quando o licenciando escolhe qual história irá contar ele revela a importância que dá para determinado tema. Bruner (2001) acredita que uma história tem dois lados: uma sequência de eventos e uma avaliação implícita dos eventos contados. A história, portanto, traz consigo a avaliação que o sujeito tem sobre o fato. Só pelo sujeito ter escolhido contar uma história e não outra ele já demonstra a relevância que dá para determinado fato.

O conjunto dos registros escritos pelos licenciandos permite documentar os caminhos percorridos, possibilitando perceber quais os temas que lhes causam angústias e como as situações narradas são enfrentadas. Neste caso, a documentação narrativa é a memória da formação acadêmico-profissional e a leitura deste material permite uma melhor compreensão da formação dos licenciandos, podendo contribuir para a melhoria do curso de licenciatura.

Em síntese, o capítulo apresentou a escrita como atividade interativa que possibilita aos sujeitos revelarem-se a outros e a si mesmos. Este capítulo pretendeu fortalecer a tese de que por meio da narrativa de experiências de professores e licenciandos tem-se a oportunidade de documentar suas trajetórias de formação sendo possível compreender dificuldades e avanços durante o processo.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Não essa não é palavra –a entrelinha- morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é escrever *distraidamente* (LISPECTOR, 2010, p. 95).

Como é possível compreender a contribuição da escrita na formação dos licenciandos de Química da FURG a partir da narrativa de experiências acadêmico-profissionais escritas em Roda de Formação?

O objetivo desta pesquisa é aprender com as histórias escritas, talvez *distraidamente*, por formandos que fizeram parte do Programa Institucional de Incentivo à Docência (PIBID) de Química da FURG nos anos de 2009 e 2010. Optou-se pelas histórias apenas dos formandos por compreender que esses, ao final do curso, têm a experiência das diferentes Rodas de Formação oportunizadas ao longo da sua formação.

A partir da análise das histórias buscou-se compreender como esses formandos percebem a Escola com o objetivo de buscar conteúdos produtores de currículo nos cursos de licenciatura, potencializando a formação acadêmico-profissional de licenciandos de Química. Procurou-se compreender, também, a influência das Rodas na sua formação, além de compreender como os licenciandos percebem sua constituição enquanto professores.

A pesquisa foi orientada por uma análise qualitativa, utilizando-se a metodologia de análise textual discursiva (MORAES e GALIAZZI, 2007), buscando nas histórias escritas pelos formandos subsídios para estabelecer reflexões e conclusões sobre a proposta.

Neste capítulo são descritos os participantes da pesquisa, as experiências das disciplinas de Estágio e do PIBID na formação e a metodologia de pesquisa desenvolvida.

4.1. O CONTEXTO DE FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O curso de Química da FURG possui desde 2004 cinco disciplinas de estágios que possibilitam o contato intenso do licenciando com a escola. Cada um deles tem a carga horária desenvolvida em atividades na universidade, com os professores responsáveis pelas disciplinas, e na Escola com o envolvimento do professor de Química na condição de professor-tutor. Nos encontros na universidade, o objetivo é um processo de formação permanente, em Rodas de Formação.

A disciplina de estágio I, oferecida no segundo semestre do segundo ano do curso, tem como objetivo a observação e ambientação com a sala de aula da escola. O licenciando deve relatar sua caminhada em um portfólio, possibilitando que a escrita e reflexão comece a fazer parte da vida do futuro professor. O estágio II tem como foco a experimentação, o III a análise e escolha do livro didático, o IV a elaboração e execução de Unidades de Aprendizagem e, por fim, o V a docência. Todos os estágios têm o portfólio reflexivo como incentivador da escrita e análise da prática. Nele, as narrativas mantêm o caráter formativo, um lugar de diálogos entre licenciando e professores formadores. O portfólio, definido como uma coleção de itens que revela o crescimento do sujeito (SHORES, 2001) assume, neste caso, o atributo de constituir-se numa espécie de “documento de identidade” (SOUZA, 2010. p. 75). É nesse documento que o licenciando irá deixar sua marca, registrando a sua formação e formando-se com esse registro.

Os Estágios, portanto, oportunizam ao licenciando o contato com o ambiente escolar desde o início do curso, podendo com isso discutir e problematizar a prática docente em uma Roda de Formação constituída por seus colegas de graduação e professor da disciplina de estágio. Nessa Roda de Formação o licenciando é incentivado a questionar o seu papel na sala de aula.

O registro escrito sobre sua prática, além de preservar e documentar o processo de formação permite ao licenciando refletir sobre seu conhecimento de modo mais consistente. Esse processo possibilita a tomada de consciência sobre as fragilidades e as potencialidades em relação ao que se faz ao mesmo tempo em que consolida o conhecimento profissional. A escrita oportuniza a percepção das dúvidas e lacunas sobre as ações e os saberes da docência.

O aluno da graduação pode perceber as dificuldades que irá encontrar na sala de aula ao longo dos estágios. Propõe-se nas Rodas dos estágios o aprofundamento de questões surgidas no ambiente escolar que representam dificuldades vivenciadas pelo professor no seu exercício profissional. Têm como objetivo central um estudo aprofundado da realidade escolar, oportunizando aos futuros professores atividades de ensino que favoreçam a construção do conhecimento. Entende-se que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação devem considerar o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação (PIMENTA, 2010).

Outra Roda de Formação em que o licenciando de Química da FURG pode participar é no Programa Institucional de Incentivo à Docência (PIBID) aprovado na FURG em 2008 e em andamento desde janeiro de 2009. Com objetivos que vão ao encontro aos do curso, o Programa visa antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública.

O PIBID é executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência. Além disso, o mesmo contribui para a melhoria da educação básica, pois proporciona a formação permanente de professores experientes atuantes no ensino básico e de professores da universidade. O Programa faz uma articulação entre as licenciaturas, a escola e os sistemas estaduais e municipais, visando à melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 3,8.

Entre as propostas do PIBID está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: Ciências e Matemática de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio. Além disso, o Programa também visa a contribuir para a valorização do magistério, elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura e incentivar as escolas públicas de educação básica por meio da mobilização de seus professores como coformadores dos futuros docentes.

No ano de 2009, o PIBID-FURG envolvia quatro licenciaturas, as quais compuseram os subprojetos da Química, Física, Biologia e Matemática, devido à falta de professores para atuar nessas disciplinas. Essa política pública de formação de

professores ampliou-se na FURG no ano de 2010 envolvendo todas as licenciaturas, consolidando a relevância do projeto em um trabalho entre as unidades educacionais e interdisciplinar na universidade. Em cada subprojeto são desenvolvidas ações específicas da licenciatura correspondente, destacando-se o fato de que todos eles propõem atividades semanais na escola, proporcionando aos licenciandos a oportunidade de maior participação em ações docentes.

O projeto institucional, com suas ações previstas para dois anos, contempla licenciandos bolsistas podendo envolver outros licenciandos voluntários, e professores supervisores da rede pública e, no mínimo, em média 2.000 alunos da educação básica, pois a mesma escola pode ser contemplada por diferentes áreas do conhecimento.

O PIBID é caracterizado por propiciar espaços de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade. Esses espaços refletem os objetivos, interesses e preocupações do curso, possibilitando a existência de uma rede de partilha de saberes e construção de conhecimento. São por meio dessas relações que as Rodas do PIBID de Química da FURG se tornam espaços privilegiados de questionamento e investigação da prática profissional.

O PIBID de Química da FURG é uma oportunidade de formação de professores em Roda de Formação. Nesta Roda o licenciando pode partilhar as experiências, seus medos e suas angústias em estar na sala de aula, além de construir materiais para as aulas e aprofundar seu estudo teórico. São oportunidades de diálogo, construção de conhecimento e valorização da formação do professor.

Entende-se que muitas vezes os alunos aprendem na imitação, observação, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica dos modelos de professor que tiveram (PIMENTA, 2010). A inserção dos licenciandos em sala de aula, portanto, são momentos em que o licenciando poderá observar criticamente, refletir e propor alternativas para situações reais. Serão momentos em que a teoria e a prática andarão juntas.

Na Roda do PIBID a escrita continua oportunizando momentos fundamentais no processo de formação do professor, sendo incentivada por meio de atividades como: escrita de um portfólio coletivo (escrita do professor do ensino básico com os licenciandos que atuam na escola), escrita de histórias de sala de aula, produção de materiais para a sala de aula, entre outras atividades sugeridas ao longo do Programa.

A escrita de histórias tem como objetivo a escrita, a leitura e a problematização da sala de aula. O portfólio coletivo foi pensado com o objetivo de registrar as experiências, angústias e sugestões a partir de um tema escolhido pelo grupo formado pelo professor tutor e os licenciados que o acompanham. No portfólio também são discutidas as atividades feitas em sala de aula, bem como registradas as impressões do grupo envolvido na proposta.

As Rodas dos estágios citadas anteriormente e a Roda do PIBID de Química tem muitas semelhanças e contribuições no processo de formação do educando. Portanto, o aluno do curso de licenciatura em Química da FURG, que também é aluno bolsista PIBID, além de cursar os cinco estágios e ter o contato com a escola desde cedo, pode ter um espaço de formação contando com a presença e participação do seu professor tutor e demais professores da rede pública, conhecendo outras realidades e maneiras de enfrentá-las. Ele tem a oportunidade de partilhar ideias com professor da escola toda a semana nas Rodas do PIBID e planejar junto, partilhar ideias com os outros professores e colegas, expor o que pensa.

Dessa forma, o contato é mais próximo do que o encontro feito apenas na escola. O contato é feito em uma Roda de Formação com múltiplos olhares e vozes. Nela o licenciando tem a oportunidade de partilhar experiências, contribuindo para a sua formação e para a formação de colegas e professores.

A aproximação entre o licenciando e o professor da escola possibilita em ambos a reflexão sobre suas escolhas, sobre a inserção no coletivo docente e sobre a sua constituição como profissional da educação. O licenciando não está na escola para denunciar possíveis falhas nas atividades do professor, mas para reconhecer, questionar e refletir sobre a realidade em que possivelmente irá atuar e construir, junto com o professor, possibilidades de trabalho nessa realidade.

Durante o processo de formação o licenciando tem a oportunidade de passar por diferentes Rodas. Seja nas Rodas que participa durante seus Estágios, na Roda do PIBID ou nas Rodas da Escola, os licenciandos têm a possibilidade de tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, podendo compreender a realidade e criar formas de melhorá-la. Em conjunto podem ser pensadas estratégias de ensino e socializar suas resistências e/ou experiências em desenvolvê-la em sala de aula.

4.2. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A Roda do PIBID de Química da FURG nos anos 2009 e 2010 era formada por seis professores atuantes no ensino básico, dezenove licenciandos, um professor coordenador, um mestrando e dois doutorandos do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências, do qual faço parte. Participam dessa pesquisa os formandos do curso de química da FURG no ano de 2010, que também participaram do PIBID nos anos citados. O grupo é formado por onze participantes: Amanda, Artur, Crislaine, Anderson, Julie, Mariana, Nínive, Renan, Sabrina, Susie e Morgana. A identidade deles foi preservada e, por isso, foram dados a eles outros nomes.

Após conviver com os participantes na Roda do PIBID de Química e analisar as histórias escritas por eles, foi possível conhecer um pouco de cada um pelo o que foi revelado. A partir desse olhar são apresentados brevemente os participantes da pesquisa.

Amanda revela que procura espelhar-se nos bons professores que teve. Ela acredita que um professor se constitua no aprendizado diário, por meio da interação com os alunos, escuta e percepção das necessidades de cada um, porém é insegura em relação a como será aceita pelos alunos. Para a formanda, o professor não deve agir com superioridade, deve dialogar com seus alunos tentando entender seus problemas e deve demonstrar interesse pelas aulas que planeja.

Pode-se pensar em **Artur** como aquele que acredita que o bom professor é aquele que tem o domínio dos conceitos a serem ensinados e que se mantém atualizado, procurando preparar aulas agradáveis para seus alunos. Para ele a criatividade e a paciência são determinantes para o bom andamento das aulas, sendo a disciplina dos alunos uma consequência dessa postura do professor.

Crislaine demonstra que não adianta dominar os conceitos que serão trabalhados se o professor não amar o que faz. O amor pela profissão faz com que o professor estabeleça uma boa relação com os alunos, demonstrando preocupação com a aprendizagem e lutando pelos interesses deles. Ela planeja suas aulas tendo como foco envolver os alunos nas atividades propostas.

Anderson conta que tem muita vontade de aprender e se preocupa em ouvir o

aluno. Para ele a disciplina em sala de aula é fundamental, pois o professor deve ser respeitado pelos alunos. Ele ainda sente muita insegurança em relação ao domínio de conteúdo e tem dificuldade em se perceber como professor.

Para **Julie** o professor precisa aprender a gostar da profissão que escolheu para que tenha vontade de preparar aulas que envolvam os alunos e entender o contexto da escola que atua. Sente muita insegurança em relação à avaliação, questionando os critérios e a postura dos alunos em relação aos instrumentos avaliativos

Mariana acredita que o professor seja um eterno aprendiz. Ele está sempre em transformação, procurando progredir em relação ao entendimento dos conceitos e em relação à explicação dos conceitos para os alunos. Para ela, é necessário que o professor tenha muita experiência na escola para que tenha segurança para enfrentar os alunos e para que consiga justificar o estudo dos conceitos químicos.

Nírive acredita que o professor aprende a ser professor dando aula, trabalhando com outros professores e conhecendo os alunos. Para ela, o professor deve conhecer cada aluno para não julgá-lo, pois muitas atitudes consideradas inadmissíveis podem ser justificadas pela história de vida de cada um. Ela destaca que o aluno não é apenas um nome no caderno de chamada, mas uma pessoa com um histórico muitas vezes complicado. Percebe a escola como um local de ausências tais como: falta de comprometimento do professor, falta de interesse dos alunos e falta de organização da escola em relação aos horários, à estrutura e à cobrança de seus profissionais.

Renan preocupa-se com a falta de motivação dos professores. Acredita que a desvalorização salarial da profissão deva ser combatida com reivindicações da classe. Acredita também que os alunos são o reflexo do professor. Quando o professor não tem vontade em planejar as aulas ou não planeja pensando nos seus alunos, a turma acaba não trabalhando e não se importando com o professor.

Sabrina preocupa-se em conseguir explicar os conteúdos de forma clara para os alunos. Acredita que a formação do professor ocorra com a experiência em sala de aula, sendo um bom professor aquele que melhor transmite o conteúdo e que está atento às necessidades dos alunos.

Susie acredita que para muitos professores como ela, a vocação é percebida após um longo caminho percorrido. Ela se percebeu como professora lidando com as diferenças enfrentadas na sala de aula da escola e nas partilhas de experiências

ocorridas na universidade. Foi ao longo da sua trajetória que adquiriu segurança e certeza da escolha profissional.

Morgana, a última formanda a ingressar no Programa, manteve as provas e demais atividades da graduação como foco das suas preocupações. Ela encontrou muita dificuldade em organizar seus horários, em se envolver com a escola e em se perceber em formação.

Os participantes tinham dentre outras tarefas do PIBID a escrita de histórias mensais. Essa escrita de histórias, que podiam ser reais ou inventadas, foi realizada com mais ou menos intensidade em alguns meses de acordo com o interesse do participante. Nos meses de janeiro, abril e maio de 2010 o participante Artur, por exemplo, escreveu mais de uma história. Já nos meses de junho e julho de 2010, Mariana não escreveu nenhuma.

Ao final dos dois anos do Programa cada participante deveria ter escrito 22 histórias, totalizando entre os dez licenciandos que iniciaram as atividades em março de 2009 e finalizaram em dezembro de 2010, 220 histórias. O total de histórias escritas por esses participantes foi de 214, demonstrando o envolvimento com a atividade proposta.

Além desses dez participantes, uma formanda ingressou no Programa em novembro de 2009 tendo que realizar, portanto, a escrita de quatorze histórias. Porém, a partir do mês de maio de 2010 a participante deixou de escrever histórias, concluindo a escrita de seis histórias e realizando, portanto, menos de 50% da atividade proposta.

4.3. AS INFORMAÇÕES DA PESQUISA

Apostando na importância do registro da Roda, o PIBID da Química da FURG conta com um ciberespaço via ambiente Moodle (um software livre, usado para produzir e gerenciar atividades educacionais). Nesse ambiente virtual as atividades foram adicionadas e socializadas com os demais participantes. Dentre essas atividades estão o material de pesquisa desse trabalho: as histórias mensais escritas pelos participantes da pesquisa, totalizando duzentas e vinte histórias.

No ambiente virtual, além da escrita de histórias, um tem a oportunidade de ler e

dialogar com a história do outro. É como se um fosse convidado a entrar na sala de aula do outro. As contribuições que uma história dá para a outra são inevitáveis. O leitor poderá ser afetado pela escrita de acordo com a sua trajetória, suas experiências e seus valores, desencadeando um processo de apropriação e construção de histórias. O que foi contado por um pode influenciar na escrita do outro de acordo com a relação estabelecida entre o que se lê e o que se acredita.

A oportunidade de inventar histórias propicia que o sujeito consiga se encorajar para revelar seus medos, desejos e angústias. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social (BAUER e GASKELL, 2008). O sujeito pode inventar, contar ou retomar o passado para tentar entender fatos ocorridos no presente, podendo revelar suas expectativas e medos num exercício de reflexão do seu papel como professor em formação.

4.4. COMO AS HISTÓRIAS FORAM ANALISADAS

A pesquisa foi orientada por uma análise qualitativa, utilizando-se a metodologia de Análise Textual Discursiva - ATD, buscando por meio das histórias subsídios para estabelecer reflexões e conclusões sobre a proposta.

A ATD possibilita o aprofundamento e a compreensão do que se pretende investigar a partir da análise criteriosa dos dados. O ciclo de análise pode ser dividido em quatro momentos: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações, construção de metatextos expressando as compreensões atingidas e comunicação da análise. Durante o processo de análise, a escrita desempenha a função de participação das novas compreensões e de sua comunicação cada vez mais válida e consistente.

Após a leitura e releitura de cada uma das histórias foi feito um exercício de escolha de três palavras-chaves que levaram a escolha de um título. Além desse exercício, para cada história foi escrito um resumo com o intuito de facilitar no momento da organização dos dados e compreender a intencionalidade da escrita. Portanto, foi

respeitada a forma escolhida pelo autor para contar cada história entendendo cada uma como uma unidade narrativa.

O contar história segue algumas regras universais que guiam o processo de escrita da história. Uma vez que o narrador tenha começado, a história irá sustentar o fluxo da narração. Portanto, o contador de história narra aqueles aspectos de acontecimentos que são relevantes pra ele sendo mencionado na narrativa em sua totalidade, com um começo, meio e fim. Sendo assim, uma análise qualitativa de uma narrativa só terá sentido quando respeitadas as afirmações feitas no contexto escolhido pelo autor.

Foram analisadas 220 histórias escritas nos dois anos do PIBID (2009 e 2010) e a partir da escolha do título e da escrita do resumo foram percebidas as seguintes paisagens: **Possibilidades: o vir a ser na licenciatura; Medo da solidão e Ousadia no coletivo; Compreensão do processo de constituição de professores em Roda.**

5. PAISAGENS EXPLORADAS A PARTIR DA ANÁLISE

“Minhas intuições se tornam mais claras ao esforço de transpô-las em palavras”. Isso eu escrevi uma vez. Mas está errado, pois que, ao escrever, grudada e colada, está a intuição. É perigoso porque nunca se sabe o que virá – se for sincero. Pode vir o aviso de uma destruição, de uma autodestruição por meio de palavras. Podem vir lembranças que jamais se queria vê-las à tona. O clima pode ser apocalíptico. O coração tem que estar puro para que a intuição venha (LISPECTOR, 2010, p. 27).

Enxergar uma paisagem é como enxergar um determinado mundo, um universo em miniatura (EMÍDIO, 2006). A paisagem está associada ao mundo real, à vida, é, portanto, o grande quadro ou palco da vida. É o objeto de apreensão por intermédio dos sentidos, sendo a visão um dos mais explorados. Nesse processo tem participação também da memória e da fantasia.

A paisagem captada é recriada em nosso espírito. A percepção da realidade externa alimentará o conhecimento e as emoções. Portanto, a compreensão de uma paisagem estará ligada à imagem e às recordações. Algumas podem esconder muitas realidades que não podem ser percebidas num simples olhar.

Paisagens são a porção visível do espaço geográfico, é tudo o que podemos perceber por meio de nossos sentidos tendo maior destaque para a visualização da paisagem (CRUZ, 2002). Com o passar do tempo as paisagens podem ser modificadas, portanto trata-se de um conjunto de elementos dinâmicos criados pela natureza e pelo homem. Entende-se com isso que a paisagem é a materialização de um instante da sociedade e que o que é considerado atrativo em uma paisagem hoje pode não ser considerado no futuro. Vemos aquilo que nossos sentidos conseguem perceber num dado instante das nossas vidas. Duas pessoas podem observar o mesmo local e descrever o que estão vendo de forma diferente, pois cada uma vai destacar aquilo que a sua percepção consegue alcançar de acordo com as suas experiências de vida.

A percepção de uma paisagem estará de acordo com a trajetória e com os objetivos de cada um. A paisagem é percebida e sentida pelo homem em função tanto de seus sistemas de pensamento, como de suas necessidades (DOLLFUS, 1982). Turistas estrangeiros que visitam a favela da Rocinha, por exemplo, procuram a paisagem exótica, pois de alguma forma se diferencia do cotidiano do turista (CRUZ, 2002). Para outros o

mesmo local pode ser uma paisagem de medo ou de superação de dificuldades ou ainda de realização de sonhos.

A visão de uma paisagem é uma constante descoberta, pois depende do quê, do como, do quando e do quanto se vê, estando agregados também à percepção os valores afetivos do observador (EMÍDIO, 2006). As paisagens representam, portanto, a compreensão da formação inicial dos pesquisados num determinado momento de suas vidas de acordo com as percepções e teorias da pesquisadora. Ao explorar cada uma das paisagens, conforme conta a crônica de Clarice Lispector (2010), dispôs-se a desbravar os perigosos caminhos das palavras dos licenciandos.

Ao assumir esse entendimento do termo paisagem apresenta-se o que se aprendeu com as histórias contadas pelos formandos em Química da FURG que fizeram parte do PIBID em 2009 e 2010 por meio de três paisagens.

Uma representação quantitativa do número de histórias em cada paisagem está expressa nas figuras 1 e 2 com o objetivo de visualizar a intensidade de cada uma.

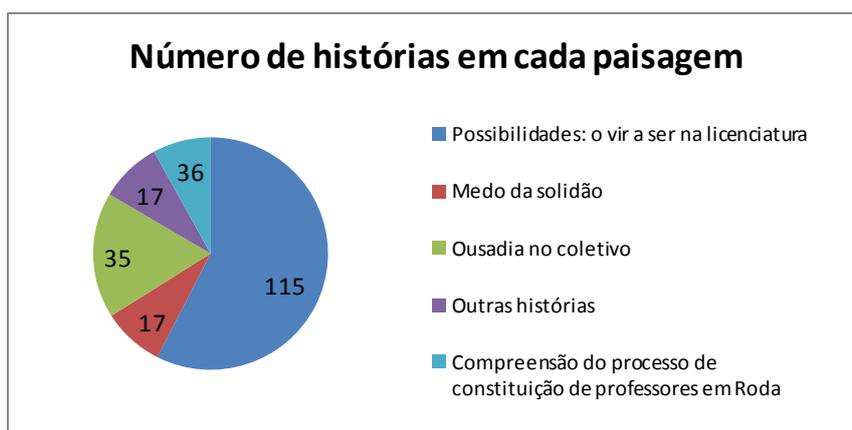


Figura 1: Gráfico do nº de histórias presentes em cada paisagem

No gráfico, a paisagem de **Medo da solidão e Ousadia no coletivo** foi representada separadamente para melhor visualização. Além disso, nota-se no gráfico um elevado número de histórias que destacam a dificuldade dos licenciandos em abordar em suas histórias aspectos positivos, situações de aprendizagem, o que nos leva a perceber as possibilidades de conteúdos a serem trabalhados no curso de licenciatura, bem como a acreditar no vir a ser na licenciatura, ou seja, acreditar na possibilidade de potencializar a formação acadêmico-profissional de professores de Química.

As **Outras histórias** não serão exploradas nesta tese, pois tratam-se de um

conjunto de histórias em que alguns dos licenciandos aproveitam para externar questões relacionadas aos processos de avaliação na Licenciatura, o que se entendeu não ser relevante para a tese.

A paisagem **Compreensão do processo de constituição de professores em Roda** demonstra a valorização que os formandos dão ao seu processo de formação e o entendimento das diferentes oportunidades que tiveram ao longo deste processo. Eles destacam as Rodas de Estágio, o contato com a escola desde cedo e a Roda do PIBID.

O número elevado de histórias na paisagem **Possibilidades: o vir a ser na licenciatura** mostra os diferentes conteúdos que emergiram das histórias e que representam possibilidades de trabalho em Rodas de Formação na graduação. Os conteúdos encontram-se na figura 2.

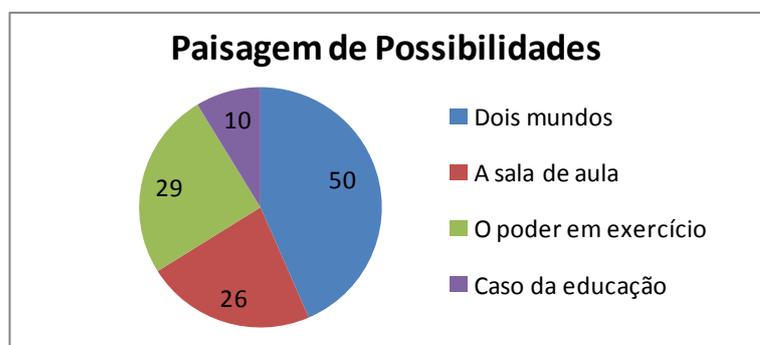


Figura 2: Gráfico dos conteúdos a serem trabalhados na licenciatura

Dentre os conteúdos a serem trabalhados estão a desarticulação entre a universidade e a escola sendo compreendida como **dois mundos** em que os licenciandos têm dificuldades de perceber as diferentes possibilidades de cada um; **a sala de aula** em que são reveladas dificuldades relacionadas às atitudes dos alunos; a avaliação compreendida pelos licenciandos como um instrumento de **poder em exercício** e o **caso da educação** sendo compreendida pelos licenciandos como a urgência em valorizar a profissão do professor.

5.1 POSSIBILIDADES: O VIR A SER NA LICENCIATURA

Os alunos do curso de licenciatura de Química na FURG têm contato com a

escola desde cedo. Mesmo assim, a cada semestre de atividades na escola ele destaca as falhas que ocorrem nesse local. O início da atividade profissional é para muitos um período contraditório, pois por um lado corresponde à confirmação da idade adulta e por outro as estruturas ocupacionais raramente correspondem ao que foi definido nas aulas da universidade (CAVACO, 1991).

Apesar de estar em contato com a escola desde o início do curso o aluno, mesmo nos semestres finais, se mostra frustrado com a realidade da escola. Ele já conhece aquele ambiente, porém aparenta estar preparado para atuar em uma realidade diferente da que está. Ele espera desenvolver atividades com alunos ideais em uma escola ideal. Esses alunos ideais são comportados, receptivos às propostas feitas pelo professor e tiram boas notas.

A escola pensada dessa forma oferece recursos necessários para o desenvolvimento do trabalho e conta com professores prestativos e motivados para enfrentar a sala de aula. Porém, quando o licenciando percebe que terá de enfrentar um ambiente diferente do que gostaria, as suas inseguranças ficam mais evidentes.

Eles destacam falhas na escola revelando suas fragilidades em relação: à desarticulação entre a universidade e a escola, às atitudes dos alunos, à avaliação e à desvalorização do professor da rede pública estadual. As histórias a seguir expressam esse sentimento de insegurança dos licenciandos, mostrando as possibilidades de conteúdos a serem trabalhados no curso de licenciatura.

5.1.1 Dois mundos: desarticulação entre a universidade e a escola

As histórias sobre este tema contam a dificuldade dos licenciandos em se adaptarem a situações diferentes das que eles encontram na universidade. São destacados problemas nas escolas como a falta de professores, as trocas de horários e as prioridades da gestão de uma instituição de ensino. Eles demonstram que têm dificuldades em compreender a rotina da escola, bem como os recursos, a estrutura e os funcionários disponíveis para realizar determinadas tarefas.

A dificuldade em compreender a organização da escola é demonstrada por Nínive

em uma de suas histórias:

Nínive – Abril de 2009

Nesse dia 28 de Abril foi comemorado o Dia da educação, alias comemorado não seria bem o termo utilizado. Temos algo para comemorar? Nesse meu caminho, nessa minha longa caminhada já tive oportunidade de me deparar com situações que às vezes me fazem parar e pensar até que ponto eu quero ser professor, ou melhor, até que ponto eu quero me tornar uma educadora nesse país. Estamos em um tempo em que nós professores somos para o aluno simplesmente um despejador de informações. O aluno vai pra aula e espera o conteúdo, mas a maneira como foi apresentado não importa. O que importa é se o professor vai liberar mais cedo ou não. Reuniões pedagógicas no horário de aula? Sim vamos fazer! Lembro de vezes em que toda a escola soltava cedo porque tinha reunião e chegávamos na sala dos professores e estava acontecendo um chá de bebê. Não sou assim tão cética a ponto de acreditar que professor deve ir pra escola dar a sua aula e ir para casa. Deve ser um prazer dar aula e não uma obrigação, pois o aluno sente quando temos ou não prazer em dar aula. Mas que prazer resiste a escolas destruídas? Falta de segurança, cada vez mais há caso de professores mortos por motivos banais. Uma simples nota baixa já é motivo para assassinato. Como trabalhar bem sem saber até que ponto podemos cobrar do nosso aluno? Somos cobrados pela quantidade de alunos que são aprovados, mas a qualidade deles não é levada em conta. O que importa são números. Números que diminuem cada vez mais quando se trata de salário. Chega a ser ridículo o salário de um professor. Para conseguir se sustentar acaba por trabalhar 60 horas e não tem tempo de preparar uma aula boa. Entra no circulo vicioso: está muito cansado, não prepara a aula, o aluno nota o desinteresse do professor e acaba se desinteressando, o professor vê o aluno sem vontade e acaba não produzindo também. Realmente, deve haver motivos para se comemorar o dia da educação. Eu só não consegui achar algum ainda.

Nínive demonstra a sua insatisfação com a organização na Escola. Conta que são muitos os motivos para o aluno não ter aula e que além do professor parecer não valorizar a importância do seu trabalho, o governo também o faz por meio de baixos salários. Ela sente-se insegura em relação à profissão, acreditando que a escola seja um local que desrespeite o horário das aulas e que pouco permite ao professor desenvolver um trabalho com seriedade e serenidade.

Durante a formação na universidade são raros os momentos em que os licenciandos deveriam ter aula e por um motivo ou outro acabam não tendo. Eles se acostumam com a organização e com os recursos disponíveis atualmente da universidade e quando chegam às escolas públicas esperam encontrar um espaço também organizado. Quando não encontram o que esperam o sentimento de decepção vem à tona. O que fazer com esse sentimento?

Uma alternativa pode ser a de promover ou intensificar a discussão da profissão professor nos cursos de formação. Dessa forma, o licenciando poderá perceber o quanto o professor pode contribuir para visão que os alunos têm das aulas. Poderá compreender

a importância em dar o exemplo ao invés de ser mais um desmotivador.

Podemos compreender a profissão do professor como um semeador da felicidade na escola não para que seja alienado às questões relacionadas aos baixos salários e ao número elevado de horas trabalhadas, mas para que perceba a importância do seu papel na formação dos alunos. Para Rios (2003), a felicidade em dar aula está presente quando os alunos aprendem os conteúdos e quando eles respeitam os direitos de todos e não só nos momentos de recreio e comemorações. Faz-se necessário que os licenciandos compreendam a importância do seu papel e reconheçam e discutam em Rodas de Formação as situações que poderão enfrentar na escola para que possam contribuir em resgatar a felicidade do professor em dar aulas.

Morgana também apresenta dificuldade em compreender a escola e revela enfrentar problemas de adaptação às trocas de horário da instituição:

Morgana – Abril de 2010

Neste mês, os horários na escola Bibiano onde faço meu estágio já trocaram quatro vezes. Não consegui ainda ter um contato mais aprofundado com nenhuma turma, pois no máximo que consegui assistir foram duas aulas em uma mesma turma. Agora parece que não irá mais trocar de horários e não vou mais trocar de turma podendo acompanhar o andamento dos alunos na qual irei dar aula a partir de junho. Estou ansiosa para começar logo e aplicar minha Unidade de Aprendizagem que estou preparando com todo cuidado. Este ano tenho que assumir a turma na qual assisto o estágio para concluir meus estágios. Porém, estou com alguns problemas. Tenho poucos horários disponíveis para ir à escola, por isso assisto sempre no mesmo horário e caso troque os horários da escola eu troco de turma. Mas, eu não poderei ficar trocando de turma neste estágio, pois terei que assumir em junho. Os horários na escola já mudaram 3 vezes e eu já assisti aulas em 3 turmas diferentes. Assim fica difícil saber como deverei planejar minhas aulas, pois cada turma está em uma parte do conteúdo. Acho que vou ter que optar por uma turma e caso os horários mudem, vou ter que rever meus horários para me adaptar por que se não vai se tornar inviável meus planejamentos.

Morgana demonstra dificuldade em compreender a organização da escola. Ela prioriza as suas necessidades de horários e se angustia com as dificuldades que poderá enfrentar, porém tem dificuldade em perceber que as urgências da escola estão acima dessas questões. O espaço escolar pode estar sendo compreendido como um local disponível para aplicar as atividades propostas na universidade.

Ao acreditar que a escola está à disposição da universidade a licencianda demonstra que ainda precisa entender as possibilidades de aprendizagens durante o seu

processo de formação. A relação entre a universidade e a escola pode ser vista como um vasto campo de pesquisa em que o licenciando pode obter um conjunto de informações para que possa compreender a escola e a dimensão do trabalho pedagógico (ALMEIDA e SILVA, 2011).

Ao estar atento às informações obtidas no contato com a escola, o licenciando tem a possibilidade de perceber a escola como um espaço para problematização e construção do conhecimento. A escola pode ser compreendida de acordo com suas limitações e as atividades podem ser replanejadas, buscando ir além dos obstáculos encontrados, porém atendendo às necessidades da escola. É importante, portanto, perceber que os saberes não estão na universidade e destas serão levados à escola (ZEICHNER, 2010). Os saberes serão construídos no envolvimento dos licenciandos com a sua formação e na articulação entre os conhecimentos acadêmicos e a prática profissional.

Dificuldades na diferença entre os dois mundos: a universidade e a escola também são percebidas na história do Renan. Ele demonstra dificuldade em compreender a ausência de um funcionário específico na escola para a realização de atividades nos computadores.

Renan – Maio de 2009

Eu e o meu colega tentamos realizar na primeira semana de maio a idéia de levar alunos da turma de EJA no laboratório de informática e trabalhar com eles num site de fórum de química criado por nós. Chegando lá nos deparamos com o primeiro grande problema: todos os computadores tinham senha e ninguém a sabia. Segundo problema: não existe nenhum técnico de informática ou alguém responsável pelo laboratório na escola. Terceiro grande e principal problema: após uma hora tentando depois de conseguir a senha dos computadores, nenhum deles tinha INTERNET. Com isto o professor desenvolveu outro trabalho com eles, de imprevisto. Conversando com meu colega percebemos que:

- Computadores super atualizados
- Sistemas operacional novo
- Pelo menos uns 10 computadores funcionando
- Ninguém usava os computadores ha um bom tempo

Com isto vejo que mesmo tendo alguns recursos, falo isto das escolas publicas, estes mesmo recursos não são muitas vezes utilizados nem mesmo explorados da forma certa. Isso é uma pena.

O licenciando demonstra dificuldade em perceber a importância do planejamento do professor para o melhor andamento das aulas. Revela ter pouca compreensão da necessidade do professor em verificar previamente a disponibilidade e as condições dos recursos disponíveis na escola e acaba culpando a escola por não ter o que ele queria.

Ele planeja suas atividades e se frustra ao não conseguir desenvolvê-la. Ao valorizar apenas o que havia planejado, o licenciando acaba dando pouca importância para a possibilidade de aprender com a experiência profissional do professor que precisa resolver o que fazer na aula.

Como qualquer outro meio, o computador pode favorecer determinadas aprendizagens, permitindo atender a diferentes estilos de aprendizagens e favorecendo a construção do conhecimento (SILVA et al. 2007). Planejar atividades que necessitem o uso deste recurso faz com que seja fundamental uma verificação prévia das condições de uso para que a aula atinja o objetivo pretendido.

Diferente da universidade é muito comum as escolas públicas não terem funcionários disponíveis nos laboratórios de informática. Cabe aos licenciandos conhecer os recursos oferecidos pela escola, algumas vezes recursos materiais em boas condições, e planejar atividades de acordo com o que é encontrado e não com o que esperam encontrar.

Na história do Anderson é possível encontrar novamente o registro da dificuldade em compreender as diferenças entre a universidade e a escola. Ele conta sua dificuldade em enfrentar as diferenças na estrutura física e na estrutura organizacional.

Anderson – Junho de 2009

Na última semana junto com duas colegas em conversa com nossa tutora decidimos que nós três ativaríamos o laboratório da escola com a ajuda de nossa tutora. Conversamos com o diretor que achou uma ótima idéia. Sabíamos que teríamos muito trabalho porque o laboratório apesar de ser novo virou depósito de cadeiras velhas, livros didáticos que não foram distribuídos e computadores estragados.

No dia 8 de junho fomos lá para começar com a limpeza e fomos recebidos por alguns professores que falaram que não daria certo e que desistiríamos logo. Para nós o espaço era tudo o que precisávamos para começar e usaríamos materiais alternativos, o que se encontra na realidade do aluno. Após mais palpites desestimulantes de alguns professores, fomos atrás da chave do laboratório. A vice-diretora da noite disse que só o diretor para inventar isso e que seria difícil entrar naquela bagunça. Ela me deu duas chaves para ver qual era, testei e não era nenhuma das duas. Resumindo: não conseguimos entrar no laboratório. Saímos de lá bem desmotivados.

No outro dia esquecemos tudo aquilo e conversamos entre nós pensando que o que aconteceu serve para mostrar que devemos fazer algo para mudar aquela situação. Dia 12, sexta feira, o diretor disse que a chave tinha sido quebrada, mas ia dar um jeito e que na segunda não teria mais as sucatas lá dentro só os livros didáticos. Segunda estaremos lá novamente. A nossa idéia é criar uma apostila de práticas com materiais alternativos para auxiliar nossa tutora.

Anderson revela que considera muito importante a presença e a utilização de um

laboratório na escola. Demonstra que já esperava encontrar dificuldades, revelando um desencanto em relação à estrutura da instituição de ensino. Este desencanto também é reforçado pela falta de comunicação entre os gestores da escola e pela inexistência de um local definido para guardar as chaves, mostrando que a escola também é responsável pela formação do licenciando. A história revela também a dificuldade do Anderson em compreender que na maioria das vezes a escola não tem um local adequado para armazenar os equipamentos estragados. Além disso, ela pode encontrar dificuldades em se desfazer dos equipamentos, pois estes são bens públicos.

Na universidade, há laboratórios adequados e pessoal disponível para a realização dos experimentos que podem estar reforçando a ideia de que o laboratório é indispensável para a realização de atividades experimentais. Segundo Silva, há necessidade de modificar radicalmente o que entendemos por laboratórios, ampliando o conceito de atividades experimentais (SILVA et al. 2010).

Para os autores, existe uma diversidade de espaços em que as atividades experimentais possam atender aos interesses da comunidade em que a escola está inserida. O professor pode apresentar na própria sala de aula atividades demonstrativas que incentivem a participação dos alunos por meio de perguntas, observação e interpretação. Durante o desenvolvimento da experiência o professor pode formular questões que desafiem o aluno a observar e a relacionar suas observações com o conteúdo teórico. A reformulação das ideias prévias permite salientar que a discussão do experimento é mais importante do que a sua realização.

Até o momento foram apresentadas as histórias que contam sobre a dificuldade de adaptação dos licenciandos ao estarem diante das diferenças entre a universidade e a escola. A seguir apresentam-se histórias que revelam o desencanto dos licenciandos em relação às atitudes dos alunos, demonstrando mais um conteúdo a ser trabalhado na formação acadêmico-profissional: aprender a lidar com os alunos da rede de educação básica.

5.1.2 A sala de aula: o medo em relação às atitudes dos alunos

As histórias sobre o medo em relação às atitudes dos alunos contam problemas

de indisciplina e de indiferença ao estudo, mostrando que os formandos, apesar de estarem em contato com a escola desde o início do curso, não esperavam no encontro com o outro encontrar determinadas atitudes em sala de aula.

Dificuldade com atitudes relacionadas com a falta de pontualidade nas aulas é percebida na história da Amanda:

Amanda – Junho 2010

No primeiro dia em que comecei minha Unidade na turma, ao chegar na sala de aula uma surpresa: a sala de aula não tinha mais porta.

No momento fiquei muito preocupada com esta situação, pois conhecendo a escola e a turma, sabendo que os alunos não são muito quietos, fiquei mais preocupada com o barulho do corredor e o entra e sai dos alunos.

No momento em que entrei na sala de aula me deparei com poucos alunos dentro da sala, e muitas mochilas em cima das classes. Perguntei pelos colegas e alguns me disseram que a maioria estava nos corredores. Alguns permaneceram na entrada da porta e eu tive de ir lá e pedir para entrarem. Como não tem porta, eles acabam ficando na entrada da sala conversando com outros alunos de outras turmas. Esses que estavam lá entraram, então dei início a aula. Passado alguns minutos chegaram os outros que estavam provavelmente no pátio no andar de baixo. Quando entraram como não ouviram o início precisei explicar de novo para esses que não estavam o que havia falado antes.

Confesso que já havia percebido durante as observações da turma que isto acontecia, porém agora que sou a professora percebo o quanto isto atrapalha o andamento da aula. E agora sem porta mais difícil vai ser, pois na escola não tem monitor para controlar a entrada e saída dos alunos da sala de aula, quer dizer tem uma pessoa que fica no andar de baixo controlando a porta da escola, mas os alunos têm acesso livre da sala de aula para o pátio. Isto me deixou um pouco apreensiva no primeiro dia.

Amanda demonstra que já acompanhava esses alunos nas suas atividades de estágio e que por esse motivo sente-se receosa em assumir a turma e enfrentar o comportamento dos alunos que julga inadequado como, por exemplo, a falta de pontualidade destacada na história. A licencianda acredita no diálogo entre o professor e o aluno e convida os alunos que ainda não estão na sala de aula a fazerem parte da Unidade de Aprendizagem que pretende desenvolver. Mesmo não sendo atendida inicialmente, a licencianda mostra-se preocupada com a aprendizagem dos alunos se dispondo a explicar a atividade o quanto for necessário.

Na história pode ser percebido também que a Amanda sente-se insegura em lidar com adolescentes que têm interesses diferentes do que ela gostaria. A partir do exercício da docência ela está tendo a oportunidade de perceber as dificuldades em trabalhar com os alunos, reafirmando a importância da prática na formação acadêmico-profissional.

Não só a Amanda manifesta insatisfação com as atitudes dos alunos, mas muitos

licenciandos ou até mesmo professores em exercício questionam que os alunos não são os mesmos de antigamente (RIOS, 2003). Argumento defendido pela autora é que também não se pode mais ser professor como antigamente. É necessária uma reflexão crítica do trabalho docente para que se encontre instrumentos metodológicos que permitam trabalhar melhor e que colaborem na formação dos alunos.

Mesmo assim, é importante destacar que mesmo com propostas que pressupõem a participação ativa dos alunos, como a Unidade de Aprendizagem proposta pela Amanda, há contradições e resistências. Nas atividades que contam com a participação ativa dos alunos é importante ter-se consciência de que resistências podem ocorrer, para ter tranquilidade com essa situação (MACHADO e MORTIMER, 2007).

A tranquilidade proposta pelos autores poderá ser adquirida com a experiência profissional adquirida no dia-a-dia da sala de aula. Uma proposta para os cursos de formação de professores pode ser o investimento em relatos de experiências de professores da rede pública aos licenciandos, criando um ambiente de partilha que possibilite a busca em conjunto de possíveis alternativas para se estabelecer um melhor diálogo com os adolescentes. Por meio do diálogo entre o professor e os alunos, já utilizado inicialmente pela Amanda, eles têm a oportunidade de se conhecer e estabelecer uma relação de confiança e parceria para o trabalho.

Além da falta de pontualidade, outra dificuldade com a atitude dos alunos é a preocupação com comportamentos agressivos e pode ser percebida na história da Nínive:

Nínive – Julho de 2010

Nas férias, com um pouco mais de tempo, parei mais para ler ou assistir um bom jornal na TV. Para a minha surpresa percebi a quantidade de ocorrências policiais envolvendo professores e alunos. São alunos que querem roubar o carro da professora, outros que assaltam e que agredem fisicamente. Lembro-me de um caso aqui no estado de um menino da quinta série, se não me falha a memória, que quando a professora estava distribuindo as provas aos seus colegas lhe deu um safanão e um soco, ocasionando uma lesão na mesma. Em outro caso, desta vez em São Paulo, em uma escola particular, um aluno também do ensino fundamental cuspiu na cara de sua professora.

Como pode ter mudado tanto? Quando eu estava na escola o professor era autoridade máxima na sala de aula e ninguém ousava desrespeitá-lo seja por respeito ou talvez por medo, pois existia uma seqüência de fatos, como advertência, suspensões e por último expulsão da escola. Ninguém queria chegar nem nas ocorrências, uma advertência já bastava para o comportamento melhorar.

A mudança está onde? Quem mudou? Professor? Aluno? Escola?
Uma bela questão a ser pensada...

Nínive conta a sua insegurança em relação ao comportamento dos alunos. Mostra

que o comportamento agressivo era diferente do que esperava na escola e que se sente pouco preparada para agir caso tais situações ocorram com ela. Acredita que a escola tenha mudado e que o mau comportamento dos alunos seja resultado da falta de entendimento de hierarquia e da falta de atuação de um sistema excludente, pois estes, segundo a licencianda, asseguravam o respeito dentro da escola.

Por meio desta história pode-se perceber a importância do relacionamento entre o professor e o aluno ser trabalhado na universidade. O aluno é efetivamente diferente, principalmente no que diz respeito à sua maturidade em relação a atitudes. O professor precisa respeitá-lo o que recorrendo novamente à Rios (2003) não significa deixar como está, mas intervir permitindo o desenvolvimento das potencialidades. Essa intervenção poderá ocorrer a partir do diálogo e respeito mútuo, sendo estes recursos essenciais para uma boa relação entre o professor e os alunos.

A identidade dos adolescentes se estabelece por meio de uma rede de significados diante da qual os jovens estão dizendo quem são, o que aceitam ou não (MARQUES, 2009). Toda a identidade exige um opositor e uma relação para que possa ser construída. Por meio de manifestações agressivas, os adolescentes podem estar querendo mostrar, segundo o autor, a sua insatisfação em relação as contradições do sistema sociocultural e econômico desigual. Conquistar este aluno, perceber e mostrar-lhe a importância da escola para que possam atuar e se inserir na sociedade de forma crítica e transformadora são desafios para o professor.

A indisciplina também é destacada na história da Sabrina. Nesta a licencianda não demonstra preocupação com a agressividade, mas com a falta de interesse dos alunos.

Sabrina – Setembro de 2009

Na história do mês de setembro, vim contar um pouco do que presenciei no retorno as aulas na escola onde faço o meu estágio. Bom desde o começo do estágio o que me chama a atenção é na forma como a professora coloca o conteúdo no quadro. É tudo bem organizado e o mais explicado possível. Em todas as aulas ela pergunta dez vezes se eles entenderam e se algum diz que não ela retorna a explicar. Mas, enquanto isso uma grande maioria fica somente conversando. Quando chega o dia de entrega de notas a maioria dos alunos está em recuperação. Antes da recuperação ela retorna a explicar e mais uma vez repete se for preciso dez vezes a mesma coisa. É nesse dia, antes da recuperação, que a maioria dos alunos pergunta-se por onde anda o caderno de química. Aqueles que não copiavam, copiam desesperados, procurando entender a matéria a qual eles tiveram meses para entender, mas que somente agora querem aprender tudo em um dia por estarem em recuperação. Neste momento que pergunto: o que fazer quando os alunos só se lembram de aprender quando já estão em

recuperação? Mesmo a professora esforçando-se para ensinar e passar o conteúdo da melhor maneira possível, muitos só querem aprender um dia antes da recuperação.

Sabrina revela a sua insegurança em relação a postura dos alunos quando descreve o esforço da professora não recompensado pelo comportamento inadequada dos adolescentes. Mostra que acredita que a organização do quadro e a disposição em explicar os conteúdos bastariam para o envolvimento dos alunos. Para a licencianda, portanto, mesmo o professor fazendo o possível, os alunos não têm comportamento adequado, sendo estes os responsáveis pelo mau andamento das aulas.

Será que eles não querem aprender, mas apenas passar de ano? Ao acreditar que o aluno não quer aprender apesar de ensinarmos bem, confirmamos que o nosso ofício perdeu o sentido (ARROYO, 2011).

Segundo o autor, o sentimento de que os alunos não querem nada é socialmente preocupante porque se é verdade que os adolescentes não querem aprender é porque chegaram a um grau de desumanização tal que a curiosidade, a vontade de aprender a ser, de experimentar a vida está sendo quebrada. É necessário ser discutido o sentido do papel do professor.

A escola e o professor têm o compromisso social de possibilitar o acesso ao conhecimento de modo a promover o desenvolvimento humano e social, porém tanto a escola como o professor acabam se deparando com a grande dificuldade de não saber lidar com os estudantes não engajados nos estudos e nos aprendizados de conteúdos escolares, entre eles os da Química (ZANON e MALDANER, 2010). Faz-se necessário oportunizar momentos em que os alunos sintam-se responsáveis por sua aprendizagem. Mediante relações de diálogo, em que os alunos possam manifestar seus questionamentos, eles poderão compreender a importância de ampliar seus entendimentos de senso comum por meio de aulas que tenham como objetivo desenvolver sujeitos que argumentem e que critiquem as informações disponíveis e que possam articulá-las com suas vivências.

Insegurança relacionada a postura inadequada em aula também é retratada na história da Susie:

Susie – Novembro de 2009

Acreditem, mas este é um relato verídico de uma experiência de sala de aula! Como proposta de uma de nossas atividades “pibidianas”, em conjunto de minhas colegas realizamos a aplicação de uma aula experimental referente a uma

unidade de aprendizagem baseada no livro Gepeq. Dando início a professora tutora a introduziu aplicando noções sobre o conteúdo em que nossa prática estaria inserida, para que assim os alunos pudessem compreender mais facilmente o experimento.

Mas o que me chamou a atenção foi o fato de que após o experimento ser realizado observei uma aluna mergulhar uma mecha de cabelo em um dos copos que continha água oxigenada. Neste experimento utilizávamos em um copo apenas água oxigenada pura e em outro, água oxigenada e um pedaço de batata crua. No copo em que estava a água e a batata acontecia uma reação com desprendimento de gás, mas no outro como não havia nada mais do que água oxigenada nada ocorria. Dessa forma, os alunos, que eram de magistério poderiam observar uma reação química bem simples.

Mas o que me intrigou mesmo foi o episódio em que a aluna colocou o cabelo no copo com a água oxigenada, o que para mim demonstra a imaturidade desta. Por mais só se trate de água oxigenada, fiquei preocupada, já que se ao invés de água oxigenada fosse outro reagente, o que poderia acontecer?

A licencianda conta o desenvolvimento de uma atividade realizada na sala de aula da escola e revela a sua insegurança em relação ao comportamento inesperado dos alunos. Demonstra que é insegura em relação a imaturidade dos adolescentes e que sente-se ainda pouco preparada para enfrentar comportamento dos alunos diante dos riscos possíveis quando se trabalha com experimentos de química.

Com o objetivo de enfrentar situações como a transmissão de informações memorizáveis enfatizadas pelos livros didáticos em geral, o Gepeq (Grupo de Pesquisa em Educação Química) passou a desenvolver, dentre outras atividades, a produção de material instrucional (MARCONDES e PEIXOTO, 2007). O projeto, editado em livros pela editora da USP, procura propor atividades experimentais para que os alunos construam seu conhecimento. O desenvolvimento de uma dessas atividades experimentais em sala de aula foi uma das atividades propostas pelo PIBID de Química relatada na história da Susie.

Nessa proposta, tanto aluno quanto o professor aprendem, pois o trabalho coletivo é valorizado pelo docente facilitando o diálogo e a construção e reconstrução de conceitos. Para os autores, a aplicação da proposta exige uma mudança de postura dos alunos e requer que se vejam como agentes ativos, responsáveis pela construção de seus conhecimentos. Porém, como agir em relação aos riscos da manipulação de alguns reagentes químicos?

Os adolescentes podem transformar-se em atores de conflitos porque falam a língua do possível (MARQUES, 2009). Eles muitas vezes agem para testar quais os limites do professor e/ou para chamar a atenção para si, e para isso é fundamental que professor e alunos estabeleçam em conjunto quais as possibilidades de comportamento

em determinadas atividades. Os alunos precisam saber da postura adequada e dos riscos que oferecem alguns reagentes químicos. Para isso se faz necessário que o licenciando compreenda no seu curso de formação esses riscos e perceba que é fundamental alertar os alunos do comportamento adequado para aulas experimentais.

Nestas histórias, consegue-se perceber a dificuldade dos licenciandos na sala de aula em relação às atitudes dos alunos. Os alunos têm atitudes que os licenciandos não se sentem preparados para enfrentar indicando que é preciso promover discussões sobre este conteúdo no curso de licenciatura.

5.1.3 O poder em exercício: avaliação em discussão

Assim como as atitudes dos alunos, muitas foram as histórias sobre o tema avaliação, apontando mais um conteúdo a ser trabalhado na licenciatura. Nessas aparecem inseguranças dos licenciandos em relação à postura dos alunos com os instrumentos de avaliação, tais como cópia de trabalhos, o despreparo dos alunos no momento das provas e a injustiça de professores quando avaliam um aluno. Os licenciandos demonstram que têm dificuldade em compreender os critérios de avaliação e em perceber como a avaliação pode ser justa, sendo esta compreendida como um instrumento de poder do professor.

Na história da Julie é possível perceber que os alunos não estão sendo escutados e que a avaliação está sendo utilizada como um instrumento para o professor decidir quem será aprovado ou não. A formanda apresenta dificuldade em compreender a avaliação como uma oportunidade de perceber na manifestação dos alunos o que eles estão aprendendo.

Julie – Dezembro de 2009

Bem, neste ano de 2009 pude acompanhar algumas turmas na escola que faço estágio e, independente das turmas magistério ou ensino médio, em qualquer uma delas os alunos agem da mesma maneira com relação à avaliação, ou seja, em trabalho ou prova alguns vão e fazem já outros não aparecem e fazem depois a segunda chamada, mas, quando chegam para fazer a segunda chamada ainda tem alguns alunos que apenas assinam o nome, olham a prova e nem ao menos tentam fazer alguma questão e isso acontece não só durante o ano como também na última avaliação. Então, chega o final do ano letivo, e estão todos ou pelo menos a grande maioria em busca da aprovação uns merecedores já outros, infelizmente nem tanto.

Essa observação infelizmente é uma das muitas coisas ruins que acontece na escola e na sala de aula, mas apesar das coisas ruins com as quais nos deparamos durante o ano, cada vez que entro na sala de aula tento dar o melhor de mim para eles e com isso pude perceber principalmente nas aulas que administrei que a turma gostou. Até o final da aula ficava tensa e nervosa e quando terminava tinha uma sensação de missão cumprida e, quando eu ia embora, a turma agradecia pela aula que havia dado a eles ou apenas por alguma ajuda para tirar dúvidas e isso me deixou muito feliz e satisfeita. Nesta história de dezembro, resolvi fazer uma síntese do que mais me chamou a atenção na sala de aula durante este ano.

Julie escreve sobre como os alunos da escola que acompanha agem em relação às avaliações. A sua insegurança em relação ao descaso dos alunos é muito grande, pois conta que muitos faltam nos dias de avaliação e outros entregam a atividade em branco. A licencianda revela por meio da sua história de insegurança com a avaliação, que está se constituindo como uma professora que se preocupa com a aprendizagem dos alunos e que valoriza a relação entre professor e aluno.

A avaliação consiste na realização de ações, pelo professor e pelos alunos, com o objetivo de acompanhar a evolução de aprendizagens sendo fundamental ao professor estar atento à necessidade de replanejamento das ações de ensino (RAMOS e MORAES, 2010). É importante, portanto, repensar se os alunos estão sendo ouvidos e o que eles estão manifestando ao não realizar as provas com seriedade.

Segundo os autores, a avaliação nas escolas está centrada no desempenho quantitativo dos alunos, geralmente por meio de aplicações de provas com perguntas dissertativas que geram pontos que serão agregados à nota do aluno. Nesse sentido, é importante discutir nos cursos de formação o conceito de prova e repensar a avaliação da aprendizagem, considerando esta como compreensão do que o aluno consegue produzir.

Dificuldade em compreender a avaliação como oportunidade de acompanhar as aprendizagens dos alunos também é manifestada na história da Mariana:

Mariana – Maio de 2010

Domingo à noite, o aluno lembra que tem de entregar um trabalho, rápido corre até o computador, acessa a internet, digita algumas palavras e pronto está lá o seu trabalho.

O professor no outro dia recolhe os trabalhos, depois de uma semana o entrega, o estudante o olha contente, recebeu nota máxima pelo seu trabalho e olha que ele nem se deu ao trabalho de tirar os links da página ao copiar e colar. Ao mesmo tempo outro aluno que selecionou durante um tempo o conteúdo do seu trabalho e que realmente havia estudado, tira uma nota inferior a do outro estudante.

O computador e o acesso a internet trouxeram muitas facilidades e o professor como deve agir diante disso? Para que serve o trabalho de pesquisa, afinal em casos como esse?

Mariana questiona como o professor deve agir em relação a cópias de trabalho, mostrando que o acesso à internet possibilita que o aluno não desenvolva a tarefa proposta de forma adequada. A licencianda demonstra que tem dificuldade em compreender a proposta pedagógica com critérios de avaliação claros e que dê a possibilidade ao professor para se organizar, ler e avaliar as atividades propostas aos alunos.

A avaliação não é uma simples medição do desempenho dos alunos, mas o modo de perceber como cada aluno desenvolve o trabalho e aprende com ele (RAMOS e MORAES, 2010). Quando o professor assume a responsabilidade de avaliar é necessário que se estabeleçam critérios claros e que estes sejam expostos aos alunos no momento em que se propõe a atividade.

É importante discutir: qual o objetivo de uma atividade se esta não contribuir para compreender quais as dificuldades dos alunos? Ao perceber o que o aluno está aprendendo o professor pode repensar suas estratégias para possibilitar o avanço da aprendizagem. Não basta, portanto, criar atividades. O professor precisa adequar o tempo que tem para corrigi-las e analisá-las, buscando a valorização do que o aluno consegue produzir dentro dos seus limites e possibilidades.

Problemas com cópias de trabalhos enfrentados pela Mariana também são enfrentados pela Crislaine. Dessa vez, a preocupação está na cópia entre colegas.

Crislaine – Maio de 2009

Repetição de respostas em um trabalho. O que fazer?

A cópia de trabalhos foi uma problemática que pude observar nesta quinta-feira passada (21/05). Após a leitura do texto do professor Moacir Langoni, os alunos deveriam responder sete questões. Depois da realização do experimento eles deveriam proceder da mesma forma, respondendo, também, sete questões sobre a prática. Porém, em uma quinta-feira foi solicitado que os estudantes entregassem os trabalhos ao fim da aula e na outra semana solicitamos que eles levassem para casa e resolvessem as questões devido à falta de tempo daquele dia. A correção será realizada por mim e por minha colega.

Em uma turma de 26 alunos, somente 15 estudantes entregaram o trabalho (eram aqueles que estavam em aula, mesmo que desconheço que alguns não estavam presentes naquele dia), e na expectativa de ver o que havia sido respondido, tive uma “decepção”. Neste último trabalho, aquele que eles deveriam fazer em casa sobre o experimento, dentre os 15 trabalhos apenas encontrei quatro respostas diferentes. O resto é cópia, e quando escrevo cópia, me refiro ao fato de até mesmo as vírgulas, os erros de português serem transcritos de forma igual. Mesmo aquelas perguntas ditas pessoais (justifique seu posicionamento, por exemplo) são idênticas. Dentro dessa situação encontrei um problema: de que forma avaliar, então?

Acredito que avaliar de forma qualitativa seria injusto, pois os alunos se habituam a não resolver o trabalho e simplesmente copiar daquele (minoria!) que realmente realizou o exercício solicitado.

Um dia desses, ouvi um professor falando na parada de ônibus, que quando havia cópias de trabalho em determinada turma, ele juntava os trabalhos que eram iguais e deduzindo o aluno que haveria resolvido, ele atribuía uma nota mais baixa do daquele que havia copiado. O objetivo era fazer com que o aluno com menor nota e que realmente fez o trabalho contestasse a nota e dessa forma aprendesse a não emprestar seus trabalhos. Será que isso resolveria?

No entanto me questiono, quantos de nós não copiamos ou emprestamos nossos trabalhos para que nossos colegas possam copiar?

Quando reproduzimos o trabalho de outras pessoas estamos apenas nos enganando, mas quando emprestamos não estamos de alguma forma sendo solidários com o outro?

E dentro destes questionamentos, me pergunto, a culpa seria apenas dos estudantes? Se estiverem copiando é porque não entenderam, certo? Ou será preguiça de raciocinar?

Enfim, são muitas incógnitas sem respostas. Gostaria que vocês me ajudassem...

Crislaine questiona o grupo sobre o que ela deve fazer em relação a avaliação dos seus alunos. Dessa forma, demonstra que se fortalece com a opinião do coletivo ao mesmo tempo que manifesta sua insegurança em ser injusta na avaliação de trabalhos copiados. A licencianda considera que o comportamento não é tão problemático, pois é uma prática que já foi utilizada por ela e seus colegas durante sua formação.

A cópia de trabalho pode ser incentivada pela cultura da nota. Em muitas atividades propostas os alunos questionam “quanto vale” em vez de se importarem em quais as aprendizagens que terão na realização da tarefa. Partindo-se da ideia defendida anteriormente de que ao avaliar o professor está analisando as dificuldades dos alunos para tomar decisões que contribuam para o processo de aprendizagem, faz-se necessário conversar com os alunos sobre as respostas iguais obtidas na tarefa.

Por meio da história da Crislaine, percebemos que a cultura da nota está presente mesmo nos cursos que formam professores, portanto, é possível que na escola essa prática seja replicada. É importante oportunizar a discussão sobre avaliação para que os licenciandos possam ampliar sua compreensão sobre este tema, percebendo o trabalho docente como um trabalho de desafio aos alunos ao proporcionar diferentes formas de aprender a partir da observação das suas próprias dificuldades.

Artur em uma de suas histórias também retrata a avaliação, porém com um enfoque um pouco diferente das dos demais licenciandos.

Artur – Novembro de 2009

Alberto nasceu na Alemanha. Começou a falar muito depois dos três anos e quando entrou para a escola não fez nenhum professor suspeitar da sua rara inteligência. Os professores o consideravam sempre como “insociável e com pouca agilidade mental”.

O jovem Alberto amava os livros, lendo de livre e espontânea vontade, ia-se entusiasmando e saciando a sua curiosidade pela Física e a sua atração pela

infinidade do Cosmos.

Nunca foi aluno notável. De nível médio, estudava apenas o necessário para não reprovar. Algumas de suas professoras o chamavam de burro, e Alberto reprovou diversas vezes por estar sempre contrariando seus educadores...

Anos depois, no dia 30 de Junho de 1905 publica, na revista científica alemã *Annalen der Physik*, um artigo sobre a electrodinâmica dos corpos em movimento. Com este e outros dois artigos publicados nesse mesmo ano, Alberto estabelece as bases da Teoria da Relatividade que irá revolucionar a ciência moderna. Albert Einstein (14 March 1879–18 April 1955).

Na história, Artur não critica o comportamento dos alunos em relação às atividades ou provas que serão avaliadas, mas critica a percepção dos professores e o poder que têm em relação à aprovação ou reprovação de um aluno. Mostra que tem dificuldade em entender a avaliação com critérios claros e que é difícil considerar na avaliação a diversidade dos alunos.

De acordo com os argumentos defendidos por Ramos e Moraes (2010), a avaliação é um processo que não tem como objetivo separar os alunos em aprovados ou reprovados. A avaliação consiste em comparar o aluno com ele mesmo, buscando a compreensão e os avanços das dificuldades de cada um. Para isso é necessário envolver os alunos em atividades que possam demonstrar o que sabem, buscando compreender como cada um aprende.

Ao expressar o que aprenderam por meio da escrita ou do diálogo os professores podem conhecer as lacunas e os questionamentos dos alunos e planejar situações que incentivem a superação dessas lacunas e a busca de respostas aos seus questionamentos. A manifestação de diferentes pontos de vista e o envolvimento na construção de argumentos podem contribuir para que o aluno sinta que é escutado e que faz parte do seu processo de aprendizagem. A aproximação entre professor e aluno contribui para o fortalecimento da auto-estima do aluno e possibilita que ele possa ser avaliado de forma a ampliar o que já conhece.

Após a análise das histórias que revelam a importância dos licenciandos perceberem seu papel na escola, seja em relação a se adaptar aos recursos disponíveis, a trabalhar com alunos nem sempre interessados ou a compreender como avaliar de forma justa, os licenciandos mostraram ainda o descontentamento com a desvalorização da profissão professor.

5.1.4 Caso da educação: desvalorização da profissão

As histórias sobre a desvalorização da profissão mostram a insegurança dos licenciandos ao perceberem que a profissão é desvalorizada pelos próprios professores. Os licenciandos acreditam que sejam os docentes os agentes de mudança na educação e argumentam, sem muito questionar se existem nem quais são os motivos prováveis, que estes estão pouco interessados.

Susie narra com desânimo o olhar que as pessoas têm sobre a profissão professor:

Susie – Março de 2009

Neste mês estávamos conversando em uma aula de didática sobre a desvalorização do professor, o que me remeteu a uma história que vivenciei no terceiro ano do ensino médio. Como é de praxe no terceiro ano alguns professores acabam perguntando a seus alunos sobre para qual curso escolherão prestar vestibular. Como a licenciatura já era decisão tomada para mim, logo me posicionei. No momento em que falei que iria tentar fazer um curso de licenciatura meu professor me respondeu: licenciatura não, não sejas professora! Até mesmo alguém que serve cafezinhos pode ganhar mais e se ocupar menos. Fiquei extremamente decepcionada com aquele que para mim seria meu futuro colega de profissão. Portanto, o que podemos observar através disto é que se os próprios integrantes da classe se discriminam e se humilham, o que esperar da sociedade em geral? Enquanto um advogado, por exemplo, ficaria feliz em ver um futuro colega de profissão, o professor desmotivou e desvalorizou quem poderia perpetuar o seu trabalho. No entanto mesmo ficando sem ação naquele momento, hoje estou no terceiro ano do curso de Química Licenciatura, e com plena convicção de que minha vontade de dar aula é a grande razão de que consegui chegar até aqui. E com certeza estimularei, quando estiver exercendo minha profissão os futuros colegas que tomarem esta decisão.

Susie conta que teve oportunidade em uma aula na universidade em discutir a desvalorização do professor. A licencianda se mostra insatisfeita ao lembrar que os próprios professores não incentivam a profissão. Sente-se insegura com a falta de orgulho do docente e acredita que a sociedade valoriza pouco o professor por consequência dele se valorizar pouco. Apesar de ter sido desestimulada, após o contato com a escola e com as dificuldades encontradas na instituição, a licencianda continua acreditando na importância da sua profissão.

É necessário discutir o investimento de verbas públicas destinadas à educação para que seja possível ampliar o discurso para além de lamentar que as pessoas valorizam pouco a profissão. Lamentar que a profissão não é socialmente reconhecida é

demonstrar que sabemos pouco sobre a nossa história (ARROYO, 2011). O argumento do autor é que se faz necessário compreender o valor social dado à formação. O médico é socialmente reconhecido, porém o professor parece que ainda não. Por quê? É necessário fazer com que os outros acreditem na profissão professor e para isso é preciso conhecer como o professor chegou a essa desvalorização da profissão.

Desde as décadas de 1980 e 1990 já existiam sinais de crise do magistério no Brasil devido aos baixos salários e às más condições de trabalho (DINIZ-PEREIRA, 2011). O autor argumenta que se questiona a formação do profissional da educação, porém as discussões sobre as condições que se tem no mercado de trabalho ainda não são significativas. Acredita que é necessário compreender que nem tudo de ruim que ocorre na escola é culpa do professor. Compreender e reivindicar condições adequadas de trabalho, salários dignos, tempo para planejamento são fundamentais para a realização do trabalho docente.

As pesquisas sobre a docência acabam se fundamentando na maioria das vezes na didática, na tecnologia do ensino, no conhecimento e na aprendizagem e acabam não considerando o tempo de trabalho do professor, o número de alunos, os recursos disponíveis, o controle da administração e a burocracia (TARDIF, 2009). É preciso, portanto, ampliar o conhecimento sobre a profissão para compreender os motivos que levam ao descontentamento dos professores.

Nínive também culpa os próprios professores de serem responsáveis pela desvalorização da profissão:

Nínive – Abril de 2010

Em um dos meus primeiros contatos com a minha nova escola, na qual farei meu estágio final, cheguei cedo demais para a aula e fiquei na sala dos professores esperando a hora de me encaminhar para o meu posto. Fiquei ali tomando um café e escutando os papos. Acabei vendo que as professores saiam com frase como: "ah, vou ter que ir para aquela turma, lá é um presídio" ou senão "ai ainda tem até as 17:30 e são 15:30. Faltam duas horas ainda e já não agüento mais..."

Senti nos professores desânimo e estamos praticamente no início do ano. O que será deles quando chegar setembro ou outubro? Não consigo ver o que deve ser feito para causar no professor uma vontade de mudar. O professor parece que se acomodou e que o ideal seria ganhar e não dar aula. Melhor ainda seria ir lá e dar uma aula por dia. Parece que o de pior que pode acontecer no dia de um professor é ele ter todos os períodos cheios e não poder ir embora mais cedo.

Claro que existem professores completamente diferentes do que estes que aqui comentei. É por esses profissionais que acredito que podemos fazer algo diferente.

Nínive demonstra que tem dificuldade em perceber que faz parte da escola. A

sala dos professores é um espaço que a deixa pouco à vontade e que permite à licencianda observar o professor fora da sala de aula. Ela revela sua decepção em conhecer o dia-a-dia do professor e acredita que ele não está animado com a profissão como ela pensa que deveria. A licencianda tem dificuldade em compreender a profissão do professor e em perceber o desgaste enfrentado por ele na sua rotina diária. Demonstra que tem um modelo de professor ideal capaz de não se cansar e de ter a oportunidade de melhorar ainda mais.

O perfil do professor agrega o que eles pensam e como agem no seu cotidiano, suas origens, suas opções pedagógicas e partidárias, afetivas e culturais (ARROYO, 2011). O professor é, portanto, como todo o ser humano, formado por um conjunto de valores. É um sujeito que, além de todas suas atividades, precisa também de espaços para desabafar seu cansaço com excesso de trabalho e a má remuneração.

É importante que o licenciando perceba que em uma relação entre sujeitos é necessário reconhecer o outro como uma pessoa (RIOS, 2003). Não queremos que ocorra o conformismo com os limites encontrados pela profissão, mas que o olhar do licenciando seja mais solidário e com menos cobrança. Afinal, o professor não é um super-herói (ARROYO, 2011).

Diferentemente da Susie e da Nínive, Renan não culpa os professores, mas os baixos salários como causadores da desvalorização da profissão. O formando aponta que a desvalorização é uma das responsáveis pela diminuição da procura pela profissão.

Renan – Agosto de 2009

Dando uma olhada na página do SBQ, me chamou a atenção esta notícia "País forma cada vez menos professores".

"Censo da Educação Superior mostra que as maiores quedas ocorreram nas áreas de letras, geografia, química e filosofia. Em números absolutos, foram 3,3 mil formandos a menos no período; redução na área ocorreu pelo segundo ano consecutivo."

Lendo mais adiante a opinião de pedagogos sobre o assunto descobri que entre as principais causas estavam "desprestígio", "falta de respeito social" e "baixos salários." Na notícia a pedagoga Maria Márcia Malavasi diz: *"Isso afeta a autoestima do professor e a confiança nele mesmo. Há também a questão salarial, as pessoas precisam viver e desejam outro padrão que possibilite, no mínimo, condições dignas de vida. Os salários hoje estão incompatíveis com a carreira e com as responsabilidades que eles precisam ter"*, concordo que os baixos salários podem afetar a autoestima, porém não penso que como ela mesmo refere na reportagem *"como um aluno vai respeitar um professor que não tem respeito pela própria profissão? Como um aluno vai desejar uma carreira igual?"*; seja um motivo para a decadência da procura pelos cursos de licenciatura. Fui um aluno do ensino médio assim como todos e vivenciei até mesmo professores chorarem e se desesperarem em sala de aula devido a baixa autoestima e nem por isto penso que a carreira de professor seja algo desestimulador e muito pelo contrário

acredito que seja algo deslumbrante. Da mesma forma como penso que as formas de reivindicação de melhorias salariais e coisas como demonstrou a mídia recentemente (professores sendo presos em POA) seja a forma mais correta de valorizar a nossa classe.

Renan revela sua opinião em relação à desvalorização do professor e aponta os baixos salários como uma das causas da diminuição da procura pela profissão. Acredita que este seja um dos motivos da desvalorização da profissão, porém mesmo assim ele não se sente desestimulado em seguir a carreira que acredita ser algo deslumbrante.

A busca pelo sentido da atuação profissional é exigência constante nos cursos de formação (RIOS, 2003). Nesses é necessário, como já foi destacado anteriormente, que o licenciando compreenda os problemas enfrentados pela profissão. Porém, é necessário também que o licenciando perceba que o professor não é apenas vítima dos problemas da escola.

O professor pode favorecer discussões sobre a importância do papel do professor na construção de uma sociedade mais justa. Essas discussões podem ser uma saída para reverter a percepção negativa do ser professor (MALDANER, 2003). Para o autor, é necessário, portanto, que o professor deixe de enxergar o exercício do magistério como algo simples e compreendam a complexidade da sua profissão.

Por meio desta paisagem é possível compreender como os licenciandos percebem a escola. As histórias que eles escolheram e conseguiram contar anunciam seus receios e apontam para conteúdos produtores de currículos que potencializem a formação acadêmico-profissional. Estes conteúdos nesta pesquisa foram: a desarticulação entre a universidade e a escola, o medo em relação às atitudes dos alunos, a avaliação e desvalorização da profissão.

5.2 MEDO DA SOLIDÃO E OUSADIA NO COLETIVO

Esta paisagem se caracteriza pelo medo dos licenciandos em enfrentar individualmente os alunos na sala de aula e pela ousadia no coletivo em superar esse sentimento. Defende-se o coletivo por ser percebido nas histórias que o enfrentamento foi incentivado por atividades e discussões propostas na Roda de Formação. Os licenciandos, portanto, vivenciaram a importância da partilha e da escuta e tiveram a

oportunidade de planejar coletivamente tendo mais segurança para desenvolver essas atividades em sala de aula.

O sentimento de medo, percebido mais intensamente nas histórias que antecedem o estágio final, pode ser consequência das fragilidades dos licenciandos ao reconhecer a escola e ao buscar compreender suas limitações. A dúvida mais presente nas histórias que expressam este sentimento está relacionada à aceitação dos alunos, revelando a importância dada pelos licenciandos ao relacionamento entre professor e aluno.

Freire destaca que para enfrentar o medo devemos primeiramente compreender o local e as pessoas (SHOR e FREIRE, 1986). Portanto, ao reconhecer as limitações e se ambientar com o local em que irão desenvolver suas atividades, os licenciandos têm a oportunidade de conhecer as pessoas com quem podem contar em determinados momentos. Perceber que não estão sozinhos na escola pode contribuir para superar o sentimento de solidão daquele ambiente.

Porém, controlar o medo não é a mesma coisa para todos. É pouco provável que o licenciando consiga mudar os limites que percebe na escola. Por isso, é necessário que ele aceite a realidade que está para, a partir dessa aceitação, enxergar possibilidades de enfrentamento. O termo aceitar não está sendo usado com o sentido de conformar-se, mas com o sentido de não lamentar pelo o que está posto, não paralisar perante as dificuldades que existem.

O profissional precisa enraizar-se num local e atuar a favor de um sonho transformador (SHOR e FREIRE, 1986). Para isso o licenciando precisa tentar participar da escola, buscando conhecê-la, percebendo de que forma pode atuar, conhecendo pessoas que consigam realizar um trabalho adequado e contribuindo para as atividades e/ou propondo atividades novas. Além de conhecer a instituição, é importante que o licenciando procure conhecer seus alunos, seus objetivos e sonhos. Essa aproximação pode auxiliar no enfrentamento do medo.

A história da Julie expressa a dificuldade de enfrentar a turma sozinha, o medo da solidão:

Julie – Fevereiro de 2010

Neste mês de fevereiro como ainda estamos de férias, resolvi escrever um pouco sobre alguns de meus sentimentos antes de iniciar o ano letivo.

Este ano será mais um ano de muitas tarefas a serem realizadas no curso. Entre

elas está a monografia e os estágios, pois terei de trabalhar o tema da monografia juntamente com os alunos. Pensar nisso durante as férias me fez ficar ansiosa em começar as atividades.

Por outro lado, também fico preocupada, pois muitas dúvidas surgiram. Será que os alunos irão gostar de mim? Eles irão gostar das atividades que irei propor? Que tipo de atividades irei fazer? Essas são algumas perguntas que me fiz durante as férias.

Bem, agora falta pouco e só esperar, se concentrar e ir trabalhando para ver o que irá acontecer.

Juntamente com o último estágio chega o momento da licencianda enfrentar a turma sozinha. Julie conta a sua ansiedade em assumir a turma e seus medos em relação à aceitação dos alunos. Ela revela perceber a importância do planejamento e compreende que este deva ser pensado de forma que os alunos gostem das atividades, possibilitando assim que o professor seja aceito por eles.

Quando o licenciando encontra-se sozinho, podendo enfrentar a resistência e/ou a participação do outro, ele sente-se inseguro. Na sala de aula ele está sujeito ao olhar do outro e ao olhar de um grupo em que podem estar presentes tanto a participação quanto o boicote. Serei aceito? Essa é uma dúvida que permanece em muitos professores, mesmo os mais experientes, ao entrar em contato pela primeira vez com uma turma.

Tardif (2009) compreende a docência como um trabalho interativo que ocorre entre pessoas. Segundo o autor, “ensinar é um trabalho com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos” (p. 31). O professor está, portanto, sujeito ao olhar do outro e a aceitação do outro. O autor argumenta que a empatia, a compreensão e a abertura de espírito são trunfos para facilitar o trabalho interativo.

Preocupação em assumir a turma sozinha também é revelada por Morgana:

Morgana – Março de 2010

A turma que irei realizar meu último estágio é de primeiro ano. Quando fui na sala para observar a turma pela primeira vez, a primeira coisa que eles perguntaram para a professora era se eu aplicaria prova. A professora disse que sim e eles aparentemente gostaram da ideia. Eu não poderei assumir a turma no final do ano porque a escola não permite. Por esta razão eu irei assumir no segundo trimestre que começa em junho. Achei que ficou muito em cima da hora para poder me preparar, mas vou correr atrás para poder criar uma boa unidade de aprendizagem e fazer meus planejamentos de aula.

Morgana também revela um sentimento de medo em enfrentar a sala de aula e cumprir as atividades do seu último estágio. Destaca a importância que dá para a prova e

demonstra insegurança em antecipar a experiência de assumir a turma. Com essa determinação da escola, a licencianda acredita que terá pouco tempo para o planejamento, sendo a Unidade de Aprendizagem (UA) compreendida pela licencianda como uma tarefa que deva ser elaborada previamente.

O modo de avaliar está relacionado com as teorias que o professor tem sobre aprender (RAMOS e MORAES, 2010). A primeira lembrança que a licencianda tem do seu contato com a turma é o questionamento dos alunos sobre fazer provas ou não. A importância dada à presença desse instrumento avaliativo pode ser compreendida como a dificuldade em perceber outros meios capazes de evidenciar aprendizagens ou não aprendizagens. Ele pode dar segurança aos professores que acreditam na prova como uma possibilidade de verificação dos conhecimentos acumulados. Aparentemente também pode dar segurança aos alunos por estes, muitas vezes, ainda não conhecerem as vantagens presentes em outras formas de mostrar suas habilidades.

Superar essa cultura, buscando desenvolver atividades em uma UA pode ser uma alternativa. A licencianda tem, portanto, o desafio de planejar atividades que valorizem o processo de aprender, porém ao revelar a ausência de um planejamento dialógico em que o questionamento dos alunos serão valorizados, demonstra ainda estar insegura na compreensão dos objetivos da sua proposta.

A preocupação em assumir a turma também é contada por Renan que tem, além da insegurança revelada por Susie e Morgana, o desafio de trabalhar com alunos com deficiência auditiva.

Renan – Março de 2010

Verifico ao passar do tempo enquanto professor em formação a importância de sabermos lidar com as diferenças. Já pensava desta forma e creio que terei de aprender e muito, pois serei professor de uma turma de PROEJA em que 5 alunos são deficientes auditivos. Estou entusiasmado com o desafio e pensativo, pois como farei para ser justos com os 5 e ao mesmo tempo aos 35? Terei de ter mais cuidado ao passar os conteúdos assim como a minha postura em sala de aula e a velocidade com que digo as palavras para que as interpretes consigam traduzir. Fico satisfeito e ansioso com a oportunidade, porém ao mesmo tempo receoso se realmente tenho capacidade de conseguir lidar com tantas diferenças.

Renan se percebe em formação e reflete sobre a importância do professor trabalhar com as diferenças. Conta que apesar de acreditar ser necessária a inclusão, sente-se apreensivo com o desafio. Além de apreensivo em não conseguir se adequar, o licenciando revela também estar entusiasmado, valorizando a oportunidade vivenciada na

sua formação acadêmico-profissional.

As dificuldades que poderão ser encontradas na interação entre aluno e professor causam receio aos licenciandos. Receio ainda maior é revelado quando essa interação ocorre com alunos com deficiência. Ao licenciando que irá enfrentar esse desafio é necessário desenvolver estratégias que contemple os diferentes interesses e inclua os alunos com e sem deficiência.

O acesso à informação deve ser oferecido a todos, portanto é necessário criar nos espaços escolares condições que facilitem a acessibilidade (RAPOSO e MÓL, 2010). A educação inclusiva é uma obrigação da escola comum e trabalhar e aceitar a diferença são desafios para o professor. Portanto, é fundamental que questões como essa sejam discutidas e se possível, como no caso do Renan, vivenciadas durante a formação acadêmico-profissional.

A aproximação em assumir a turma faz com que os licenciandos fiquem mais atentos a algumas questões. Na história de Sabrina é possível compreender quais preocupações antecedem este momento.

Sabrina – Abril de 2010

Na história deste mês resolvi falar um pouco da turma que estou assistindo e que provavelmente aplicarei a unidade de aprendizagem do estágio quatro, e estarei assumindo em agosto, no estágio cinco. Até o momento pelo que pude perceber eles não estão tendo muita dificuldade com o conteúdo de química, assim como a disciplina em si. Em uma das aulas que presenciei estava sendo dado o conteúdo sobre a tabela periódica, falando-se em número atômico, número de massa, nêutrons, elétrons, prótons e outros conteúdos relacionados. Pude perceber que a grande maioria participou na correção de exercícios. Na aula anterior, em que também foi falado sobre a tabela periódica, a professora colocou duas tabelas no quadro: aquela que estamos acostumados a trabalhar, com todos os elementos e outra que trazia onde cada elemento era encontrado na nossa vida. Pude perceber mais uma vez a participação dos alunos, pois conforme a professora ia perguntando de qual elemento eles queriam que ela falasse, vários alunos queriam escolher.

Estou gostando muito da participação da turma, espero essa participação também em minhas aulas, ficarei muito contente e com certeza me esforçarei para fazer um ótimo trabalho. Mas que todos os dias bate aquele friozinho na barriga não tem como negar.

Sabrina conta o comportamento dos alunos em algumas aulas que observou. Nessas aulas os alunos se mostraram envolvidos, porém a licencianda sente receio que esse comportamento não se mantenha com ela. Na história é revelada a importância da participação dos alunos como indicador de interesse das aulas. A comunicação em aula é um dos objetivos da licencianda.

Permitir que os alunos falem e que comparem suas formas de pensar com as do professor e colegas é dialogar com suas formas de ver o mundo (MACHADO e MORTIMER, 2007). Estabelecer essa relação com os alunos de maneira que eles sintam-se convidados a manifestar suas opiniões é um desafio não só para Sabrina, mas para os professores que acreditam no diálogo em sala de aula.

O medo de não conseguir criar esse ambiente poderá ser superado com o saber pedagógico. Esse é construído pelo professor no cotidiano do seu trabalho, no exercício da docência, e possibilita ao professor interagir na sala de aula e no contexto da escola em que atua (AZZI, 2009). A licencianda ainda está iniciando a construção do seu saber pedagógico o que acaba contribuindo para que ainda se sinta insegura em relação ao seu comportamento na sala de aula. Para a autora, esse saber enquanto expressão da atividade do professor indica a idealização consciente do sujeito que se propõe a interferir na realidade. A idealização e a transformação da realidade demonstram a relação entre a teoria e a prática da ação docente.

O saber pedagógico, portanto, não se constitui apenas na prática, na experiência e no conhecimento específico do professor. É importante a prática para a formação do licenciando, porém o saber-fazer só será construído na interrogação da própria ação, na interrogação no próprio fazer (PIMENTA, 2009).

O último estágio provoca muita ansiedade nos licenciandos. O momento de assumir a turma os deixam assustados e inseguros em relação a aceitação dos alunos.

A partir dessa situação, como ousar? Freire afirma que “quando mais você reconhece que seu medo é consequência da tentativa de praticar seu sonho, mais você aprende a pôr seu sonho em prática” (SHOR e FREIRE, 1987. p. 71). Portanto, a socialização dos medos e das dificuldades encontradas, além da construção coletiva de estratégias para enfrentá-los podem contribuir para que o licenciando tenha *ousadia* para enfrentá-lo.

Além do contato com a escola e o reconhecimento dos seus medos, o licenciando pode contar com a acolhida do coletivo nas Rodas de Formação. No coletivo ele tem a oportunidade de expor as dificuldades encontradas e perceber que outros licenciandos também encontram dificuldades semelhantes, com isso ele percebe que não está sozinho, além de poder contar com professores mais experientes. Percebe que pode no coletivo buscar alternativas para enfrentar e superar os problemas encontrados.

A Roda além de acolher impulsiona o licenciando para ousar, para ir além das dificuldades encontradas. As práticas de colaboração dão mais confiança e geram maior disponibilidade para correr riscos (WARSCHAUER, 2001).

Contribuições do trabalho realizado em Rodas de Formação podem ser percebidas na história contada por Crislaine:

Crislaine – Novembro de 2009

Após ter relatado no mês passado meu início de experiência com a Unidade de Aprendizagem relacionada ao álcool, semana passada consegui praticamente terminá-la. Foi um processo difícil, isto porque passei três semanas sem estar com a turma. Hoje, saí da escola muito feliz, principalmente porque pude perceber o envolvimento dos educandos com as etapas do trabalho. Semana que vem será a entrega do diário relacionado com suas aprendizagens em relação ao desenvolvimento do trabalho. Desse modo, ao chegar na escola fui diretamente à secretaria pegar as chaves do laboratório e da sala de vídeo.

Ao chegar à sala de aula expliquei que iríamos para sala de vídeo assistir vídeos com as conseqüências do álcool em nosso organismo. A receptividade deles foi evidente e a participação também. Tirando a de um menino que estava copiando, segundo ele estava estudando durante a apresentação dos vídeos. Após, expliquei que iríamos para o laboratório da escola realizar o Teste do Bafômetro. Como estava chovendo muito (isto foi na quinta-feira!) eles pediram para ficar na sala de vídeo assistindo a um filme. Fui preparar o laboratório e expliquei que voltaria para buscá-los após o intervalo. Foi o que fiz. Para minha surpresa eles aceitaram sem resistência o fato de desligar a televisão e ir para o laboratório. Chegando ao local comecei explicando algumas normas de segurança e conforme ia falando, colocava meu jaleco e as luvas que fazem parte dos EPIS. Assim, coloquei novamente no quadro a reação que ocorre no Teste do Bafômetro e expliquei o processo. Desse modo, pedi a um aluno que lesse os procedimentos do experimento, porém ele disse que não iria fazer isto. O menino foi o mesmo que não estava prestando atenção aos vídeos. Depois de muita insistência desisti e pedi para que outro aluno fizesse. Em seguida, pedi para o mesmo aluno que se negou de ler e que não estava prestando atenção aos vídeos que me ajudasse com o experimento. Ele não se negou e com seu relato percebi que até gostou de ter me ajudado.

Após o término do experimento pedi que eles escrevessem uma reflexão de como havia sido estar no laboratório naquela manhã. O que julgaram positivo ou negativo. E as respostas foram surpreendentes. Não imaginava agradar tanto com esta ida ao laboratório e nem com a apresentação dos vídeos. Logo abaixo estão alguns trechos das reflexões sobre a aula de hoje de alguns estudantes:

Aluno A: “ Achei muito produtiva, achei interessante os vídeos, adorei o experimento.

“As aulas seriam muito melhores e interessantes se nós usássemos e assistíssemos mais aulas no laboratório.”

Aluno B: “Eu achei a aula de hoje muito interessante e produtiva.

Pois na sala de vídeo assistimos vários filmes sobre o alcoolismo. Conseguimos perceber que existem vários tipos de prejuízos para uma pessoa alcoolizada, pois pensamos que o álcool só causa doença e acidentes. Mas tem vários outros tipos de prejuízos.

Aluno C: “ Gostei muito da aula, achei interessante saber um pouco mais sobre este assunto.”

Aluno D: “ Nessa aula a estagiária passou um experimento mostrando o que acontece com a pessoa tem certeza que esta alcoolizada. É porque ao fazer o teste acontece a diminuição de oxidação. Quando acontece isso a cor passa de alaranjado para a cor verde. Gostei. BLZ.”

No dia seguinte, estava marcada a palestra do grupo dos Alcoólicos Anônimos, para o encerramento das atividades. Só está faltando os exercícios relacionados aos conteúdos conceituais de estequiometria e cálculo químico que abordarei através das reações do Bafômetro. A palestra foi marcada na sexta para que minha colega e eu pudéssemos terminar a U.A e assim serviria como um fechamento das atividades.

Desta maneira, foram reunidos no laboratório de Ciências da escola as turmas de 1º, 2º e 3º anos. Eram, aproximadamente, 38 estudantes e alguns professores.

Apesar, de estarem todos os estudantes de ensino médio reunidos a concentração deles foi evidente. Acredito que gostaram do depoimento dos dois integrantes do A.A.

Enfim, adorei este trabalho. Foi muito gratificante a forma que os estudantes participaram. No entanto, o mais grandioso para mim foram suas escritas.

Foi ótimo e acredito que este posicionamento é recíproco. Como dizia em todos os relatos queria muito levar para a turma algo que realmente “mexesse” com eles e acredito que com esta Unidade de Aprendizagem consegui.

A licencianda relata o desenvolvimento da Unidade de Aprendizagem que trabalhou com os alunos. As atividades foram elaboradas visando à abordagem de um tema conhecido pelos adolescentes e possibilitou a participação e o exercício da escrita. Crislaine revela que valoriza o envolvimento dos alunos e que cria estratégias para superar dificuldades nesse envolvimento. Ela aposta na escrita como forma de conhecer o que o aluno aprendeu e mobiliza os demais alunos da escola, provavelmente com o auxílio da sua tutora, para participar da discussão sobre o tema proposto pela UA.

Talvez não seja a atividade ou o experimento proposto pela licencianda que tenha mobilizado os alunos, mas o seu entusiasmo. Segundo Ramos, “professores entusiasmados conseguem contagiar os alunos” (RAMOS, 2008, p. 67). O brilho no olho da licencianda e a vontade em envolver os alunos acaba contagiando a turma e convidando a participar aquele aluno que ainda não se envolveu.

A construção da Unidade de Aprendizagem foi também uma das atividades propostas e construídas na Roda de Formação. Essa estruturação curricular envolve um conjunto de atividades estrategicamente selecionadas para trabalhar um determinado tema e tem como objetivos valorizar o conhecimento dos alunos e possibilitar a construção de novos conhecimentos. Para o desenvolvimento da UA é necessário, portanto, ouvir os alunos e ter coragem para enfrentar suas reações.

A aposta na escrita, também incentivada pela Roda de Formação, contribui para que o aluno use sua linguagem para expressar o que aprendeu. Ao conhecer o que o aluno consegue produzir a licencianda, além de avaliar os limites e possibilidades do aluno, consegue se avaliar. O sucesso do aluno revela o sucesso do trabalho do professor

(RAMOS e MORAES, 2010).

Na história do Artur também é possível compreender as contribuições da Roda:

Artur – 3º história de Maio 2010

Primeiro dia de aula. O professor estagiário realiza um questionário e uma roda de discussão com os alunos. Diversas são as opiniões em relação a sala de aula de Química:

- Os exercícios são sempre muito extensos! (Marília)
- Ah, eu não gosto do método de ensino do professor. (Nicolle)
- E eu do modo que é visto as matérias (Victor)
- Pior é quando a matéria é dada com pressa, como no primeiro bimestre, pois prejudica o aprendizado dos alunos. (Andrey)
- Quando é muita teoria e muitos exercícios fica bem cansativo. (Bruna)
- Não gosto da monotonia sabe, os professores chegam, jogam a matéria e exercícios, mal ensinam o que escreveram e exigem que a gente faça coisas que a gente ainda nem entendeu, fazendo com que a gente só aprenda no atendimento...então as aulas são inúteis! (Luana)
- As provas são sempre mais difíceis que os exercícios dados em aula. (Roberta)
- Que nada, a aula é perfeita. (Thaigor)
- risos em geral-
- E como gostariam que fosse? (Professor Estagiário)
- Tem que ter experimentos! (Laís)
- É, tinha que ter mais prática do que teoria. (Guilherme)
- Mas tem que ser com elementos que a gente não tenha acesso. (Marcelle)
- Poderíamos discutir as questões que vemos em nossas vidas do ponto de vista químico. (Beatriz)
- Eu concordo com a Beatriz. Gostaria de conhecer as aplicações da Química e principalmente onde a Química está presente no nosso dia-a-dia, nosso cotidiano. (Ramira)
- E os cotidianos são iguais? (professor estagiário)
- Pior, acho que não. (Ramira)
- Que besteira, a Química ta em tudo Ramira, em todos cotidianos. (Alisson)
- Mas não quer dizer que os cotidianos sejam iguais. (Walter)
- Pode ser. (Alisson)
- E o que querem aprender? (professor estagiário)
- Quero saber sobre poluição e umidade no ar. (Beatriz)
- Poxa Beatriz, muito melhor falar sobre radiação, armas químicas, essas coisas. (Alisson)
- Eu quero conhecer a história da Química. (Walter)
- Tenho curiosidade em saber a composição dos materiais sintéticos. (Daniel)
- Sobre ficção científica e Química. (Laís)

e se seguiu o diálogo..

Isso ocorreu na primeira aula em que assumi a turma. Os personagens aqui são reais e o estagiário também rsrs.

É interessante questionar essa idéia que já virou jargão, que é aquela famosa frase: "deve-se ligar o conteúdo ao cotidiano do aluno", porém, quase sempre ocorre a generalização, que na maioria dos casos, se baseia em coisas: higiene, alimentação e meio ambiente.

Os cotidianos são dos mais diversos, as realidades então...

mas é claro que todos escovam os dentes, todos consomem calorias e todos sofrem com o aquecimento global.

Então se cria o pressuposto de que ligando conceitos às nossas necessidades diárias e aos problemas do mundo terá se realizado o tão sonhado "ensino significativo".

Esquece-se então completamente o subjetivo e se deixa de lado o individual. A aproximação não ocorreu, mas o professor está satisfeito. E o aluno? Quando é

que o aluno será escutado?
 A diretividade existe, não deve ser deixada de lado.
 Mas já pararam pra pensar que muito pouco se pensa no aluno?

Artur conta a sua primeira aula como professor da turma. Por meio da história, Artur narra a estratégia que utilizou para escutar os seus alunos e conhecê-los um pouco mais. Questiona o termo “cotidiano do aluno” e afirma que os cotidianos são os mais diversos, portanto acredita ser necessário compreender cada aluno e perceber as diferentes realidades.

Já na primeira aula o licenciando teve a ousadia de levar a Roda de Formação para dentro da sala de aula. Ele aprendeu a importância do diálogo para a construção coletiva e pretende usar o diálogo entre os alunos para o planejamento das aulas, acreditando ser fundamental para o trabalho do professor o exercício de escuta dos seus alunos.

Na sala de aula, por meio do diálogo, os sujeitos põem em confronto seus modos de ver o mundo (RAMOS, 2008). O autor defende o argumento de que quando o professor oportuniza a manifestação dos alunos ele está se dispondo a conhecer os caminhos a serem percorridos e está possibilitando aos alunos a ocuparem espaços na sala de aula assumindo-se como autores da aula e tendo prazer em desenvolver as atividades.

Ao partir do que os alunos conseguem falar, o licenciando está procurando conhecer seus contextos. O contexto é o cotidiano das pessoas e pode ser concebido como a linguagem que elas dominam (MORAES, 2008). Este está sendo compreendido como o ponto de partida para o planejamento das aulas e não como um fechamento ou exemplos dado no final do trabalho.

Atividades desenvolvidas em Roda de Formação também contribuem para o trabalho realizado por Anderson:

Anderson – Maio de 2010

Os alunos participaram bastante da atividade tendo que controlar porque alguns falavam mais que outros. Foi ótimo. Quando finalizou a aula um aluno perguntou: como foi a avaliação? Foi bem. Pensei: já quererem saber como avaliei eles? Fiquei quieto e outro perguntou: como foi professora? Ele foi bem. Aí que percebi que a preocupação deles era comigo. Fiquei emocionado por perceber a preocupação deles por mim. Sinto que estamos em sintonia e isso é muito bom para aplicar meu trabalho. Quando preparei minha unidade de aprendizagem estava tranquilo porque se tratava de um assunto que já tinha trabalhado em outra disciplina: combustível.

Essa unidade seria aplicada numa turma pequena, em média doze alunos. Na primeira aula fiz com que os alunos relatassem seu dia, após trocassem suas escritas com o colega que deveria tentar encontrar o que aquele relato tinha haver com combustível.

Foi muito interessante as idéias que surgiram, após a prática apresentei para eles sobre o que iria trabalhar. Na segunda aula foi a vez deles fazerem perguntas sobre o que eles gostariam de saber sobre combustível que seriam respondidas na próxima aula por eles. Na quarta aula teríamos um debate apresentando o que seria pesquisado e também receberíamos a visita da minha supervisora de estagio que assistiria a apresentação deles.

Mas aquela terceira aula teve que ser numa quarta feira em dia de jogo do grêmio, quando cheguei na sala só tinha seis alunos. Dividi as perguntas entre eles para responder e deixei o material com eles para seguirem a pesquisa em casa porque o tempo de uma aula não foi o suficiente. Pensei em falar com minha professora para deixar a visita dela para outro dia, mas lembrei que esta é a realidade da escola e vou mostrar como funciona a noite em dia de jogo.

Chegando lá para o debate, pensava: tomara que ela não venha. Começamos o debate com dez alunos, os que pesquisaram falaram e os que não tinham ido a aula anterior fizeram as pergunta sobre o que seria apresentado, parecia que minha reza tinha sido forte porque minha professora não tinha chegado mas não foi forte o suficiente e ela chegou e os alunos continuaram normalmente apresentando e me surpreendendo por que realmente pesquisaram sobre o assunto assim como aqueles que tinham faltada do a aula anterior.

Anderson conta o desenvolvimento da Unidade de Aprendizagem que preparou e o vínculo afetivo que estabeleceu com os alunos. Narra que estava tranquilo por já ter trabalhado o assunto em outro momento e se emociona em perceber a preocupação dos alunos com ele. Apesar da ansiedade com a presença da supervisora de estágio, o licenciando enfrenta a situação e ainda se surpreende com a postura dos alunos.

Quando o licenciando assume a turma em um ambiente acolhedor ele sente segurança em desenvolver atividades que sejam familiares pra ele. O planejamento de Anderson valoriza a participação dos alunos e reforça as aprendizagens construídas em Roda de Formação.

Na Roda, entre outras atividades, são construídas UA e são discutidas estratégias para planejar aulas que oportunizem a participação dos alunos. Ao incentivar os questionamentos dos alunos o licenciando consegue conhecer o que eles sabem desafiando-os a procurarem respostas a partir de informações pertinentes. O licenciando consegue criar na sua sala de aula, além de um ambiente de pesquisa, um ambiente de partilha por meio da socialização do material escrito e da apresentação oral.

Sabrina também aposta na Unidade de Aprendizagem para trabalhar com seus alunos:

Sabrina – Julho de 2010

Nesta historia do mês de julho, resolvi falar um pouco sobre a aplicação de minha

unidade de aprendizagem. Ao planejar a aplicação de minha unidade de aprendizagem a qual deveria desenvolver em junho com a turma que assisto às aulas, planejei toda a minha unidade nos dias que iria trabalhar com eles, mas tive que mudar meu planejamento em decorrência de alguns feriados e devido aos jogos do Brasil. Mas, essa não foi a única vez que mudei o meu planejamento. Ao desenvolver a unidade iam surgindo assuntos e temas que não estavam no planejamento, mas que os alunos estavam sentindo vontade que fosse falado mais, assim como o surgimento de um vídeo que levei para eles assistirem e depois comentarmos. Acho que o mais legal de tudo isso é ir descobrindo no meio do planejamento algo além daquilo planejado, ou algo que os próprios alunos levam para a sala de aula.

Sabrina conta a experiência em assumir a turma como professora e as adaptações que teve de fazer nas suas aulas. A licencianda revela alguns obstáculos que surgiram durante o desenvolvimento de suas atividades e a importância do professor estar disposto a mudar seu planejamento inicial, ouvindo os alunos e dando-lhes oportunidade de manifestarem suas sugestões.

O planejamento da UA é um planejamento que incentiva a participação dos alunos. Eles, ao sentirem que também são responsáveis pelas aulas, contribuem com sugestões de novas atividades. Por esse motivo, a UA presume um planejamento flexível.

Ao planejar suas aulas o professor não segue um receituário e também não permite que sejam ações improvisadas (VEIGA, 2008). Ele define os objetivos de cada atividade, porém incentiva o questionamento e a participação dos alunos para direcionar novas estratégias.

O incentivo ao diálogo em sala de aula e a escuta sensível do professor às necessidades dos alunos são práticas discutidas em Roda de Formação. A ousadia de Sabrina em enfrentar as incertezas da sala de aula revela a importância das discussões coletivas e a importância das vivências em sala de aula.

A paisagem de Medo da solidão e ousadia no coletivo permite compreender a influência da Roda de Formação nas atividades dos licenciandos na escola. Ao assumirem a turma e sentirem-se inseguros para realizarem o trabalho eles recorrem a atividades discutidas na Roda para que as discussões coletivas dêem o incentivo necessário para ousar.

5.3 COMPREENSÃO DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES EM RODA

Esta paisagem se caracteriza pela compreensão dos licenciandos do potencial da Roda no seu processo de formação. A história de formação acadêmico-profissional do licenciando pôde ser construída e registrada por seus atores cujas ações ganharam progressivamente mais coerência. Ao evitar ações isoladas, o trabalho coletivo permitiu a obra coletiva. Por meio de relações de respeito, o planejamento, a avaliação das ações, as leituras e os encaminhamentos dados em cada encontro fortaleceram o potencial formativo da Roda, possibilitando o enfrentamento de situações reais.

Ao valorizar essas vivências, os licenciandos revelam como percebem a Roda de Formação ao mesmo tempo em que refletem sobre a sua própria constituição como futuros profissionais. Eles olham para a sua trajetória, refletindo sobre as oportunidades que tiveram. Compreendem a importância das experiências oportunizadas na escola bem como as possibilidades de partilhas dessas vivências como contribuição para sua formação acadêmico-profissional.

“A reflexão é uma auto-análise sobre nossas próprias ações” (LIBÂNEO, 2006, p. 55). Portanto, refletir sobre a formação significa o esforço consciente do licenciando em compreender como está se constituindo profissionalmente. A reflexão na formação acadêmico-profissional tem como suporte aprender a profissão e pensar sobre a prática.

Ao escrever sobre as suas experiências durante a formação, o licenciando revela-se e assume a autoria sobre si. Dessa forma, ele reflete sobre os sentidos e significados das suas ações num exercício de compreensão do seu próprio ser (GHEDIN, 2006).

A compreensão do processo de formação em Roda é contada na história da Susie:

Susie – Junho de 2010

Após três anos de curso, três estágios e um ano de participação no PIBID minha responsabilidade parece tomar outra proporção, já que neste momento em que estou prestes a concluir minha graduação minha tarefa é de assumir a turma por um trimestre.

Parto neste momento rumo a percorrer um dos mais importantes passos em minha caminhada para me tornar uma educadora química. Agora posso tomar a real percepção do quanto foi importante estar realizando estágios desde meu segundo ano de curso, pois mesmo antes não tendo assumido a turma por um tempo tão grande, minha relação com o ambiente escolar e com a sala de aula já é significativa para que minha ansiedade possa ser minimizada e minha segurança aumente.

Participar do PIBID é outro fator que influenciou imensamente nesta tarefa de assumir a turma, pois além de ter a oportunidade de estar ambientada com as Unidades de Aprendizagem, já que pude aplicá-las e elaborá-las em conjunto de integrantes do projeto no ano passado, posso estar em contato com professores que já estão a certo tempo no exercício da profissão, sendo que estes estão sempre nos repassando suas experiências o que nos prepara de certa forma para futuras experiências de sala de aula.

Obviamente que este é um momento impar em minha formação, já que neste momento saio do papel coadjuvante e parto para assumir o papel principal. Espero que este momento possa ser lembrado futuramente como mais uma etapa vencida e que neste dia tão especial eu possa aplicar uma aula boa e que meu nervosismo vá diminuindo ao longo de minhas aulas.

Susie revela a importância de já conhecer a instituição escolar e a importância das partilhas feitas em Roda. As experiências no convívio com a escola, oportunizadas pelos estágios e pelo PIBID, dão coragem para que a licencianda sintase mais preparada e possa enfrentar seus medos. Juntamente às vivências na escola, as partilhas feitas em Roda são valorizadas e compreendidas como oportunidades de relacionar-se com profissionais experientes, além de possibilitar a construção coletiva de estratégias de ensino capazes de auxiliar o enfrentamento das suas inseguranças.

As experiências relatadas são analisadas ao serem escritas e descritas (WASCHAUER, 2001). Quando o licenciando escreve suas experiências ele tem a possibilidade de analisá-las de outra perspectiva. Ao escrever um pouco da sua trajetória, Susie se distancia da experiência, podendo compreendê-la e refletir sobre ela.

A postura crítica de Susie em relação as suas experiências de formação revela a construção do conhecimento do seu papel como futura professora. Refletir criticamente sobre a sua formação significa colocar-se no contexto de uma ação e tomar postura diante dos problemas (GHEDIN, 2006).

As possibilidades de reflexão por meio do registro do vivido oportunizam à licencianda analisar sua formação acadêmico-profissional e se fortalecer enquanto futura profissional da educação. Esse fortalecimento se dá à medida que a licencianda assume-se em formação.

Importância dada as atividades vivenciadas na Roda também é destacada na história da Mariana:

Mariana – Fevereiro de 2010

No ano que passou tive muitas aprendizagens, principalmente nas aulas de estágio com o planejamento e a prática de atividades propostas pelo estágio do curso de química e também do PIBID.

Através destas, foi possível superar algumas inseguranças, vencer barreiras, podendo crescer e amadurecer enquanto professora em formação inicial. Algumas das atividades que pude participar foi levar a experimentação para escola.

Também tive a oportunidade de participar da pesquisa a partir do livro didático, na escrita de um artigo com base nesta, o que foi um desafio para nós, bem como o planejamento e desenvolvimento de unidades de aprendizagem.

Aprendemos constantemente e é preciso estarmos dispostos a aprender. Isso é parte importante do nosso amadurecimento, pois nada disso teria acontecido sem essa disposição. Espero que este ano me reserve mais aprendizados que possibilitem adquirir ainda mais experiência e histórias para contar. À medida que adquiro mais experiência, percebo que tenho amadurecido quanto a minha maneira de pensar, maneira em lidar com os alunos e com as mais variadas situações que se nos apresentam o convívio escolar.

Mariana, ao revelar as aprendizagens que teve, revela as atividades que julgou mais significativas durante a sua formação. Experimentação, planejamento de atividades, pesquisa, escrita e desenvolvimento de Unidades de Aprendizagens realizadas em Roda de Formação contribuíram para que a licencianda conseguisse enfrentar seus medos e amadurecesse como futura profissional. Esse crescimento pessoal só ocorreu devido à sua vontade em aprender, condição que julga fundamental em cada um que queira o mesmo.

Segundo Warschauer (2001), a concepção de partilha traz a ideia de retorno à pessoa. Podemos compreender, portanto, que a licencianda por meio da Roda conseguiu partilhar suas experiências e dar significado para suas aprendizagens. Ela reconhece a importância das experiências feitas no coletivo e percebe a influência da sua postura, aberta a novos conhecimentos, para a sua própria formação.

No processo de construção do conhecimento amadurecemos com nossos sofrimentos e com as descobertas que fazemos de nós mesmos (GHEDIN, 2006). Na superação dos próprios limites o conhecimento é adquirido e produzido e o esforço faz sentido para nós. Ao reconhecer seu esforço e analisar criticamente sua formação, a licencianda é impulsionada para vencer novos desafios e com isso valoriza seu processo de construção do conhecimento.

Crislaine também valoriza as aprendizagens oportunizadas pela Roda de Formação. Ela relembra sua trajetória e conta como enfrentou algumas dificuldades:

Crislaine – Novembro de 2010

Como qualquer adolescente aos 16 anos de idade, não possuía ideia de qual curso escolher na inscrição do vestibular. Afinal, era a profissão que teoricamente seguiria durante minha vida. Lembro de toda angústia e indecisão daquela época. Assim, sabia que jamais poderia seguir a área da Licenciatura, pois havia feito dois testes vocacionais e ambos tinham como resultado a área das exatas. Por este motivo e por acreditar que um teste vocacional poderia "decidir" minha vida, optei pelo curso de Engenharia de Alimentos. No entanto, em dois anos consecutivos não consegui ser selecionada para entrar na Universidade.

No último ano que meu pai estava disposto a me pagar um curso pré-vestibular, resolvi mudar de curso. Dessa forma, olhando o folder dos cursos da FURG, comecei a escolher aqueles que possuíam menor relação candidato por vaga. Lembro de três deles: Física, Letras e Química, o último da lista.

Assim, escolhi Química Licenciatura. E o fato de não ter aptidão para “ser professor” do teste vocacional? Passaria no vestibular, cursaria o 1º ano de Química e depois pediria transferência para outro curso, provavelmente Engenharia. Este era meu plano. Não seria professora de jeito nenhum. Com toda certeza, não seria.

Ao começar o primeiro dia de aula estava muito perdida e ainda tinha dúvidas se gostaria de seguir na Química. Concluí o primeiro ano com apenas uma disciplina na área de Educação. Já no segundo ano comecei a ter contato com a escola. A cada 15 dias me deslocava até a escola na qual fazia estágio para minhas observações. Uma “chatice” só, pensava naquela época!

Naquele mesmo ano fui convidada para ministrar aulas de Química em um projeto pré-vestibular vinculado à FURG. Imediatamente recusei e usei como desculpa a falta de conhecimento nos conceitos químicos e minha timidez. Não deixava de ser verdade, possuía muita vergonha de falar em público e ainda não estava preparada para enfrentar uma turma. Acreditava que jamais estaria pronta para tal fato.

Fui aprovada para o terceiro ano e ainda não tinha me “encontrado” como professora e foi justamente nesta época que fui convidada, mais uma vez, a participar do Projeto Acreditar. Conversando com uma amiga resolvemos aceitar o convite, porém juntas. Iríamos para sala de aula e dividiríamos os conteúdos conceituais. Desse modo, fomos observar a turma durante uma aula de Física. A primeira impressão foi apavorante, a turma era composta, aproximadamente, de 80 pessoas. Eram muitos, de todas as idades e na mesma hora tivemos muito medo e insegurança. No entanto, resolvemos que iríamos vencê-los e aceitar este desafio.

Era uma quarta-feira e lá fomos juntas “dar” aula sobre sistemas materiais. Não havia diálogo, a não ser entre nós mesmas. Foi uma aula curta, visto que, tínhamos três horas/aula por semana. Naquele dia só foi possível explicar duas aulas, pois o nervosismo tinha tomado conta de nós. Mãos trêmulas e voz engasgada eram alguns dos sintomas que sentíamos.

Em vários momentos pensei em desistir e teve um determinado dia que passou pela minha cabeça a ideia de não voltar mais naquele lugar. No entanto, foi em uma aula de caracterização do átomo que percebi o quão importante era o papel que estava ali desenvolvendo.

Foi naquele momento que comecei a perceber que tinha me encontrado profissionalmente. Antes relutava, mas naquele momento havia ficado claro. O entrosamento com a turma e a forma como éramos tratadas não me deixavam com dúvidas sobre o que realmente gostaria de fazer. Não pensava mais na Engenharia e ao término do ano estava encantada, admirada e apaixonada por ensinar.

Enfim, durante minha graduação, estes cinco anos do curso de Química, com todos estes contatos com a sala de aula, posso afirmar que apenas descobri o que sempre gostei de fazer: ensinar. As disciplinas de educação, as quais não “proveitei” como deveria, a inserção na escola desde o 2º semestre do 2º ano, a entrada no PIBID e a participação do Projeto Acreditar ajudaram em minha constituição enquanto professora em formação inicial.

A história da Crislaine conta sua trajetória desde a escolha profissional. Essa escolha feita pela facilidade de aprovação na universidade só pode parecer apropriada após as experiências em sala de aula, a relação estabelecida com os alunos e as oportunidades em Rodas de Formação. Após o enfrentamento das dificuldades

encontradas, a licencianda consegue perceber a importância do contato desde cedo com os alunos para a compreensão da sua escolha profissional.

Huberman (1995) argumenta que a formação inicial é marcada pelo “choque do real” e pela descoberta. O contato inicial com os alunos provoca insegurança na licencianda. Crislaine ao lembrar das suas “mãos trêmulas” revela o receio que tinha em estar à frente da turma. A descoberta que se refere o autor está relacionada ao sentimento de exaltação por estar em situação de responsabilidade, o que pode ter ocorrido com a licencianda ao perceber que os alunos estavam sendo envolvidos com a sua explicação sobre caracterização do átomo.

A experiência de cada licenciando pode ser limitada por estar normalmente em apenas uma instituição de ensino. Durante a sua formação, Crislaine teve a oportunidade de conhecer mais de uma instituição. Seja pelo projeto Acreditar, pelos estágios ou pelo PIBID, a licencianda teve diferentes experiências e essas, juntamente com as experiências dos seus colegas contribuíram para adquirir mais confiança e para reafirmar a sua escolha profissional.

A escolha profissional resulta de muitos fatores. Ela pode ser o resultado de relações sociais, aspirações, coincidências ou decisões pessoais (NÓVOA, 1991). Porém, será o campo profissional o responsável para facilitar ou para inibir a escolha feita. É com esse argumento que é defendida a formação baseada no contato com o ambiente de atuação profissional.

Este contato quando ocorre juntamente com o apoio encontrado na Roda de Formação possibilita a acolhida do licenciando por meio de discussões e planejamento de estratégias feitas no coletivo. A acolhida oportuniza que as experiências sejam compartilhadas e que novas soluções sejam encontradas.

Ao explorar esta paisagem de formação foi possível compreender como os licenciandos percebem sua constituição enquanto professores em Roda. Eles compreendem a importância das Rodas na sua formação e valorizam a experiência que tiveram. As oportunidades de partilha de experiências e a superação de dificuldades encontradas são destacadas como principais contribuições para a formação acadêmico-profissional destes professores.

6. PAISAGENS FORMADAS NA CAMINHADA DA TESE: ANÚNCIOS

Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem em tudo eu quero pegar. Às vezes quero apenas tocar. Depois o que toco às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos (LISPECTOR, 2010, p. 23).

Após as análises das histórias dos formandos gostaria de retornar um pouco a minha trajetória de formação. Justifico: foi por meio da leitura, releitura e escrita sobre as histórias que me dei conta da relação entre as paisagens e o meu processo de formação construído antes e, principalmente, durante a caminhada de construção desta tese.

Em 2010, durante o meu 3º ano de doutorado fui chamada em um concurso público que havia realizado. Ao assumir a condição de professora de uma instituição de ensino público técnico e tecnológico, pude conhecer as diferenças existentes entre ela e as escolas particulares em que eu estava acostumada a trabalhar.

Inicialmente consegui olhar apenas para as falhas do local em que estava. Além de estar em uma cidade diferente da que eu morava, a instituição não oferecia um local adequado de trabalho. Estávamos em sede provisória, com pouco espaço para tantos professores, um acesso precário à internet e com poucos ventiladores.

Hoje entendo que a estrutura estava sendo construída e que as compras e solicitações feitas em uma instituição pública têm procedimentos que exigem tempo e que eu desconhecia. Percebo a riqueza da oportunidade de vivenciar o início de um Campus e de compreender que este faz parte de uma rede com objetivos comuns, porém com características específicas determinada pela região, pelos alunos e pelo corpo docente.

Além da estrutura, a minha insatisfação inicial aumentava por compreender que a formação de muitos dos professores nomeados como eu era insuficiente para a realização do trabalho em sala de aula. Dentre eles estavam profissionais da informática, advogados, administradores, turismólogos e engenheiros que deveriam se assumir como professores de cursos técnicos integrados ou subsequentes ao ensino médio.

A ausência de formação profissional adequada para trabalhar com os alunos trouxe aos campi dessa instituição de ensino a urgência de construção de cursos de formação de professores. As limitações encontradas apontaram para possibilidades: **possibilidades do curso de formação de professores.**

Devido a minha experiência com o ensino médio, fui chamada pela direção para pensar um curso para a formação de professores no campus em que eu trabalhava. Para a sua construção, formei um grupo constituído por outros três doutorandos na área de educação. Juntos, iniciamos a elaboração de um curso que fosse capaz de contemplar a heterogeneidade dos professores-colegas que seriam nossos futuros alunos.

Nas primeiras reuniões cada integrante do grupo falou um pouco sobre as suas experiências na área de educação. Lendo e pesquisando outros cursos existentes, pensamos na importância em trabalhar com a história da educação profissional, em que os alunos-professores pudessem situar-se e melhor compreender a criação da própria instituição em que atuam. A metodologia e o trabalho com o currículo também foi destacado como fundamental para um curso que forme professores, bem como avaliação, educação inclusiva, entre outros.

Após a reunião e empolgação inicial, percebemos o grande desafio que teríamos. O curso de formação de professores deveria ser realizado em curto prazo devido à urgência da instituição. Não poderíamos, portanto, pensar em uma Licenciatura para Educação Profissional. O nosso objetivo era contribuir para que os professores ainda sem ou com pouca experiência em sala de aula pudessem entender melhor seu papel.

Além dos limites relacionados com o pouco tempo do curso, nos demos conta que a grande maioria dos nossos alunos seria os nossos próprios colegas. Pensando na situação compreendemos que encontraríamos vantagens e desvantagens. Seria favorável trabalhar com colegas da mesma instituição com objetivos aparentemente comuns, porém poderíamos enfrentar desconforto em relação à assiduidade, horários, entrega de atividades, postura. Como enfrentar esse desafio?

Conversei com o grupo sobre as Rodas de Formação. Expliquei que poderíamos incluir disciplinas nos três semestres de duração do curso em que pudéssemos partilhar experiências. Dessa forma, nos entenderíamos como um grupo, valorizando o que cada um conhece, partilhando as dificuldades encontradas na sua sala de aula, incentivando a escrita das suas experiências, dialogando com teóricos da educação e planejando em conjunto. Teríamos que esclarecer desde as primeiras disciplinas que nós também éramos aprendentes e conseqüentemente também estávamos em formação.

Construímos a matriz curricular, ementas, bibliografias, critérios para seleção e perfil do egresso. Iniciamos o curso em março de 2011 com expectativas e disposição

para enfrentar os desafios. Na matrícula, para a nossa surpresa, tivemos a procura de praticamente todos os professores da instituição, dentre eles: professores do ensino médio, coordenadores e o diretor. Além da procura da comunidade interna, tivemos também a matrícula de mais doze professores de cursos técnicos da região.

Na primeira aula da disciplina Rodas de Formação I organizei o grupo de alunos em Roda e falei dos objetivos das aulas. Tive medo ao estar sozinha e me apoiei nas Rodas que conhecia para propor a leitura de um texto sobre o Educar pela Pesquisa. O **medo da solidão e a ousadia no coletivo** impulsionaram as aulas que no primeiro semestre se caracterizaram pela construção de uma Unidade de Aprendizagem e pela escrita de relatos de sala de aula.

A escrita de histórias se manteve no semestre seguinte. Em cada início de aula fazíamos a leitura de uma delas com o objetivo de discutir o que poderíamos aprender com o que estava sendo narrado. Nas histórias os professores, inclusive eu, relembavam histórias de quando ainda eram alunos, outros escreviam sobre suas aulas como professores, sobre os receios nos momentos de avaliação ou sobre metodologias de trabalho. O exercício da escrita encontrou resistências em alguns, porém trouxe para Roda muitas experiências e momentos de partilha.

A leitura e a discussão das histórias oportunizaram o planejamento de muitas aulas e orientaram para as necessidades daquele grupo. Por meio da leitura pude conhecer melhor os integrantes da Roda e relacionar os objetivos que tinha com a disciplina com os interesses revelados por eles na escrita das histórias de sala de aula.

A utilização de textos sobre o Educar pela Pesquisa, Unidades de Aprendizagens e Avaliação como mediação das aprendizagens me remeteram a lembranças das aulas dos meus professores. Eles, durante a graduação, o mestrado e o doutorado, contribuíram de forma significativa para a minha formação e me oportunizaram perceber o ensino como possibilidades de aprendizagem para o professor. Fizeram com que eu tivesse a ousadia de experimentar sem tanto medo de errar. Contribuíram para que eu percebesse a importância de pesquisar a minha própria prática e me compreendesse em formação.

Compreendi a importância do registro escrito à medida que estes foram se tornando visíveis e que puderam ser, nas palavras de Clarice Lispector (2010), “pego por outros” (p. 23). A partilha dos registros sejam as histórias do curso de formação de

professores ou o próprio movimento de escrita dessa tese me deram a oportunidade de **compreensão sobre o meu processo de constituição profissional em Roda**.

Entendo que passei a minha formação partilhando experiências em Roda e por esse motivo divulguei a proposta a outros pares. Acredito nas suas potencialidades e aposto nas suas possibilidades de formação. É por meio dela que compreendo a formação do professor e que me compreendo professora.

E para encaminhar o término desta tese, me inspiro novamente em Clarice Lispector para dizer do meu processo de escrita:

Não me lembro mais onde foi o começo, sei que não comecei pelo começo: foi por assim dizer escrito todo ao mesmo tempo. Tudo estava ali, ou parecia estar, como no espaço temporal de um piano aberto, nas teclas simultâneas do piano. Escrevi procurando com muita atenção o que se estava organizando em mim, e que só depois da quinta paciente cópia é que passei a perceber. Passei a entender melhor a coisa que queria ser dita (LISPECTOR, 2010, p. 115.)

Assim como na crônica de Clarice, o início desta pesquisa não foi pelo início: a escolha do título ou pelo sumário. Foi ao longo do processo de escrita, na tentativa de escrever e ler, analisar histórias, dialogar com teóricos, voltar a escrever, apagar, reescrever, tornar a ler, dialogar com outros professores e com licenciandos e pensar constantemente nos possíveis leitores, que me dei conta das possibilidades e dos rumos que poderiam tomar esta pesquisa.

Inicialmente existia a Roda do PIBID com suas atividades e dentre elas a escrita das histórias, mas não se tinha a clareza do que se buscava explorar e compreender nessa caminhada. Sem dúvida se sabia do potencial em aprender a partir das histórias, mas a surpresa das paisagens de formação traz argumentos para apostar na narrativa da sala de aula como contribuição para o processo de formação acadêmico-profissional em Rodas.

A aposta na formação acadêmico-profissional baseada na importância da formação de sujeitos pesquisadores da sua prática permite o acolhimento das angústias e experiências dos licenciandos e impulsiona para outras aprendizagens e desafios. Argumenta-se também sobre a importância da escrita de experiências de sala de aula como possibilidade de reavaliar ações e de documentar a própria formação.

Os participantes desta pesquisa tiveram a oportunidade de vivenciar a partilha de

experiências e angústias em Rodas de Formação e de escrever histórias sobre atividades realizadas na formação acadêmico-profissional. E o que se aprendeu em relação à formação dos licenciandos por meio da escrita de histórias?

Ao explorar a paisagem **Possibilidades: o vir a ser na licenciatura** apontou-se para conteúdos a serem desenvolvidos no curso de licenciatura em Química. Conhecendo a paisagem de **Medo da solidão e ousadia no coletivo**, aprendeu-se que as Rodas influenciam na formação e proporcionam a ousadia para desenvolver atividades na escola. A paisagem **Compreensão do processo de constituição de professores em Rodas** permitiu aprender como os licenciandos compreendem sua constituição profissional e que percebem a importância da experiência das Rodas para a sua profissão.

A partir do entendimento das aprendizagens desta pesquisa atingiu-se o objetivo da tese: compreender a contribuição das histórias na formação acadêmico-profissional de licenciandos de Química da FURG realizada em Rodas de Formação.

Nas histórias a escola é contada em alguns momentos como um local de ausências que revelam possibilidades de repensar o currículo do curso de licenciatura em Química. Sobre os conteúdos que precisam ser trabalhados no currículo, os licenciandos têm dificuldades em entender que a universidade e a escola apresentam recursos, organização e prioridades diferentes e é preciso buscar maior articulação da universidade com a escola, construindo um espaço de respeito pelo trabalho desenvolvido nos dois espaços.

O relacionamento entre professores e alunos também é um conteúdo que precisa ser discutido na formação acadêmico-profissional. A discussão em Roda possibilita que os licenciandos compreendam que muitas vezes os alunos têm interesses diferentes do que os professores gostariam e possam, a partir disso, pensar coletivamente em estratégias para enfrentar as diferentes situações.

A avaliação é outro conteúdo que emerge nas histórias desta pesquisa. Compreende-se que além da desarticulação entre universidade e escola, atitudes dos alunos e avaliação, a desvalorização da profissão também precisa ser discutida, reforçando a importância do entendimento das condições de trabalho que o professor enfrenta e permitindo que o licenciando compreenda a profissão com menos ingenuidade e com a complexidade necessária para provocar transformações.

Durante a formação acadêmico-profissional os licenciandos em Química da FURG têm a oportunidade de participar de diferentes Rodas. Sobre a influência das Rodas de Formação compreendem-se com as histórias que os licenciandos expressam o medo em enfrentar a sala de aula quando estão sozinhos e que para conseguir enfrentar esse medo utilizam atividades semelhantes as que foram elaboradas e discutidas coletivamente. O enfrentamento possibilitado pelo desenvolvimento de atividades produzidas na Roda permitiu compreender sobre a potencialidade deste espaço coletivo na formação dos licenciandos.

Sobre a compreensão proporcionada pela escrita de histórias, os licenciandos mostram que se dão conta das aprendizagens construídas no seu processo de formação. Eles revelam valorizar e acreditar na sua formação, contando que as experiências que tiveram em Rodas lhes deram mais segurança para enfrentar a profissão.

As histórias contadas pelos formandos permitiram compreender a contribuição da escrita para a formação acadêmico-profissional desenvolvida no curso e no PIBID. A escrita e a leitura de histórias possibilitaram a escrita desta tese. Por meio desta escrita certezas ruíram, oportunizando o autoconhecimento e a possibilidade de aprender com as histórias dos outros. A partir do que se escolheu e se conseguiu contar acredita-se ter contribuído não somente para a minha formação, mas também para a formação de outros professores. Nessa perspectiva, espera-se que a leitura deste material possa contribuir para a escrita de muitas outras histórias.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros de. **Unidade de aprendizagem: uma alternativa para professores e alunos conviverem melhor**. 2005, 95f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros de; GALIAZZI, Maria do Carmo. A formação de professores em Rodas de Formação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 92, n. 231, p. 386-398, 2011.

ALMEIDA, Benedita. **A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: práticas de autoria**. 2007, 252f. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

ALMEIDA, Claudia Mara e SILVA, Simone Zampier da. A proposta de estágio como eixo articulador na formação acadêmico-profissional do curso de pedagogia da FACINTER: síntese de uma década de história. **Revista Intersaberes**. ano 6, n. 12, p. 172-186, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo, SP: Parábola, 2003.

ARAUJO, José Carlos Souza. Disposição da aula: os sujeitos entre a *tecnia* e a *polis*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

BARCELOS, Valdo, SILVA, Ivete Souza da. Leituras e escritas reais... escrituras imaginárias: repensando o lugar da leitura e da escrita na educação. In: BARCELOS, Valdo, ANTUNES, Helenise Sangoi Antunes (Orgs.). **Alfabetização, letramento e leitura: territórios formativos**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2010.

BARROS-MENDES, Adelma das Neves Nunes. Da Alfabetização ao letramento, da palavra ao gênero textual e a escola e o professor em meio a tudo isso: inclusões possíveis? In: BARCELOS, Valdo, ANTUNES, Helenise Sangoi Antunes (Orgs.). **Alfabetização, letramento e leitura: territórios formativos**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2010.

BASTOS, Liliana Cabral. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópico**, v.3. n. 2, p. 74-87, 2005.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRUNER, Jerome S. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Lisboa, Portugal: Porto, 1991.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación Del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CRUZ, R. C. A. **As paisagens artificiais criadas pelo turismo**. In: YÁZIGI, E. A. (org.). **Turismo e paisagem**. São Paulo: Contexto, 2002.

DALLA ZEN, Maria Isabel H., XAVIER, Maria Luisa M. **Alfabetizar: fundamentos e práticas**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2010.

DEMO, P. **Conhecer & Aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 92, n. 230, p. 34-51, 2011.

DOLLFUS, Olivier. **O espaço geográfico**. Trad. Heloysa de Lima Dantas. São Paulo, SP:

DIFEL, 1982.

EMÍDIO, Teresa. **Meio Ambiente & Paisagem**. São Paulo, SP: Senac São Paulo, 2006.

FERNANDES, Cleoni M. Barboza. À procura da senha da vida - de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

FRIEDHEIN, Mariolinda, BARCELOS, Valdo. A leitura e a escrita na vida de professoras: do vivido, do aprendido, do ensinado. In: BARCELOS, Valdo, ANTUNES, Helenise Sangoi (Orgs.). **Alfabetização, letramento e leitura: territórios formativos**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2010.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela Pesquisa: ambiente de formação de professores de ciência**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2003.

GALIAZZI, Maria do Carmo. O professor na sala de aula com pesquisa. In: MORAES, Roque, LIMA, Valdevez Marina do Rosário (Orgs.). **Pesquisa em sala de aula: tendência para a educação em novos tempos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GERALDI, J.W. Unidades básicas do ensino de português. IN: GERALDI, J.W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos, CASTILHOS, Daiana Campani, DREY, Rafaela Fetzner. **Gêneros de texto no dia-a-dia do ensino fundamental**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de professor**. Lisboa, Portugal: Porto, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do

pensamento pedagógico brasileiro? In PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

LIMA, Cleiva Aguiar de, GALIAZZI, Maria do Carmo, ROSA, Renata Urruth. O coletivo na formação de professores: uma utopia possível. In: GALIAZZI, Maria do Carmo, AUTH, Milton, MORAES, Roque, MANCUSO, Ronaldo (Orgs.). **Construção curricular em rede na educação em ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2007.

LIMA, Cleiva Aguiar de. **O diário em Roda, Roda em movimento: formar-se ao formar professores no PROEJA**. 2011. 187f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2011.

LIMA, Maria do Socorro Lucena e GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

LISPECTOR, Clarice. **Crônicas para jovens: de escrita e vida**. Organização de Pedro Karp Vasquez. Rio de Janeiro, RJ: Rocco Jovens Leitores, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2010.

MACHADO, Andréa Horta e MORTIMER, Eduardo Fleury. Química para o Ensino Médio: fundamentos, pressupostos e o fazer cotidiano. In: ZANON, Lenir Basso e MALDANER, Otavio Aloisio (Orgs.). **Fundamentos e propostas de ensino de química para a educação básica no Brasil**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2007.

MALDANER, Otavio Aloisio. A formação inicial e continuada de professores de química: professor/pesquisador. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2003.

MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro e PEIXOTO, Hebe Ribeiro da Cruz. Interações e transformações – química para o ensino médio: uma contribuição para a melhoria do ensino. In: ZANON, Lenir Basso e MALDANER, Otavio Aloisio (Orgs.). **Fundamentos e propostas de ensino de química para a educação básica no Brasil**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2007.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Juventude, escola e sociabilidade. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORAES, Roque, RAMOS, Maurivan Güntzel, GALIAZZI, Maria do Carmo. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, Roque; LIMA, Valderéz (Orgs.). **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2007.

MORAES, Roque. Cotidiano no Ensino de Química: superações necessárias. In GALIAZZI, Maria do Carmo; AUTH, Milton; MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo (Orgs.). **Aprender em rede na Educação em Ciências**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2008.

NERY, B. K. e MALDANER, O. A. Ações interativo-reflexivas na formação continuada de professores: o projeto folhas. **Química Nova na Escola**. v. 31, n. 2, p. 96-103, 2009.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Lisboa, Portugal: Porto, 1991.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Maurivan. A importância da problematização no conhecer e no saber em ciências. In GALIAZZI, Maria do Carmo; AUTH, Milton; MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo (Orgs.). **Aprender em rede na Educação em Ciências**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2008.

RAMOS, Maurivan; FERRARO, Concetta e AZAMBUJA, Rejane. Inovação na Formação de Professores de Química: a integração ensino-pesquisa-extensão. In: **Seminário Internacional de Inovação, Universidade e Relação com a Sociedade**, Porto Alegre, 2009.

RAMOS, Maurivan e MORAES, Roque. A avaliação em Química: Contribuição aos processos de mediação da aprendizagem e de melhoria do ensino. In SANTOS, Wildson Luiz P. dos e MALDANER, Otavio Aloisio (Orgs.). **Ensino de química em foco**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2010.

RAPOSO, Patrícia Neves e MÓL, Gerson de Souza. A diversidade para aprender conceitos científicos: a ressignificação do ensino de ciências a partir do trabalho pedagógico com alunos cegos. In SANTOS, Wildson Luiz P. dos e MALDANER, Otavio Aloisio (Orgs.). **Ensino de química em foco**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

ROSA, Maria Inês Petrucci; Carreri, Andréa Varsone; RAMOS, Tacita Ansanello. Formação docente no Ensino Médio: táticas curriculares na disciplina escolar Química. In: ROSA, Maria Inês Petrucci, ROSSI, Adriana Vitorino (Orgs.). **Educação Química no Brasil**: memórias, políticas e tendências. Campinas, SP: Átomo, 2008.

SILVA, Rejane M. G. da; FERNANDES, Márcia Aparecida; NASCIMENTO, Anna Cristina. Objetos de aprendizagem: um recurso estratégico de mudança. In: ZANON, Lenir Basso e MALDANER, Otavio Aloisio (Orgs.). **Fundamentos e propostas de ensino de química para a educação básica no Brasil**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2007.

SILVA, Roberto Ribeiro da; MACHADO, Patrícia F. L.; TUNES, Elizabeth. In SANTOS, Wildson Luiz P. dos e MALDANER, Otavio Aloisio (Orgs.). **Ensino de química em foco**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2010.

SCHÖN, D. **The Reflective Practitioner**: how professionals think in action. Londres: Temple Smith, 1983.

SHOR, Ira e FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopez. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986.

SHORES, Elizabeth e GRACE, Cathy. **Manual de Portfólio: um guia passo a passo para professores**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

SOUZA, Moacir Langoni de. **Histórias de constituição e ambientalização de professores de química em rodas de formação em rede**: colcha de retalhos tecida em partilhas (d)e narrativas. 2010. 182f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2010.

SUAREZ, Daniel H. Narrativa docente, practicas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. In: Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógica. Modulo 1. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires, 2003.

SUAREZ, Daniel H. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. In: PASSEGI, Maria da Conceição, BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2008.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1993.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ZANON, Lenir Basso e MALDANER, Otavio Aloisio. A química escolar na inter-relação

com outros campos de saber. In SANTOS, Wildson Luiz P. dos e MALDANER, Otavio Aloisio (Orgs.). **Ensino de química em foco**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2010.

ZEICHNER, K. M. e DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**. v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.