

# HISTÓRIAS DE SALA DE AULA: PIBID SINALIZANDO PARA A PRODUÇÃO DE CURRÍCULO NA LICENCIATURA

**Fernanda Medeiros de Albuquerque<sup>1\*</sup> (PQ), Maria do Carmo Galiazzi<sup>2</sup> (PQ)**

*fernanda.albuquerque@osorio.ifrs.edu.br*

<sup>1</sup>Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)

<sup>2</sup>Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

*Palavras-chave: Histórias de sala de aula; Roda de Formação; PIBID*

## 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. 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. O argumento defendido é que as histórias produzidas em Rodas de Formação contribuem para a formação acadêmico-profissional de licenciandos de Química, contendo conteúdos que podem sinalizar para a produção de currículo nos cursos de Licenciatura.

## Introdução

O argumento a ser fortalecido neste trabalho é de que as histórias produzidas nas Rodas de Formação do Programa de Incentivo à Docência (PIBID) contêm conteúdos produtores de currículo para os cursos de Licenciatura em Química. Para a construção desse argumento foram analisadas as histórias de sala de aula escritas por formandos da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) participantes da Roda de Formação do PIBID.

Iniciando por uma discussão sobre a importância da escrita de histórias de sala de aula, o texto apresenta as Rodas de Formação como possibilidades de partilha, diálogo e reflexão sobre a prática docente. A partir disso, apresenta-se o PIBID de Química da FURG como oportunidade em espaços coletivos de aprendizagem, seguido pelos resultados alcançados com a análise das histórias escritas pelos formandos.

O PIBID oportuniza o contato dos licenciandos com a escola desde cedo tendo eles a possibilidade de vivenciar situações reais. Por meio desta vivência os licenciandos poderão perceber as limitações que possuem os professores para resolver problemas do dia-a-dia escolar.

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 aos recursos existentes na instituição como de situações que exigem do professor paciência e habilidade para encarar atitudes inesperadas de adolescentes. Ao saírem dos cursos de licenciatura sem problematizar tais situações os licenciandos podem recorrer a práticas adotadas 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.

### **Escrita de histórias de sala de aula**

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.

No processo de escrita os professores transformam-se em narradores de suas próprias experiências pedagógicas (SUÁREZ, 2008). Com isso, eles reconstróem 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.

Porém, como o licenciando pode sair do isolamento e partilhar seus questionamentos, experiências e saberes construídos?

## **Rodas de Formação**

Ao longo da nossa trajetória de vida podemos fazer 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.

Defende-se 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.

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.

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, oportunizam uma reflexão entre a teoria e a prática, possibilitando a partilha das experiências entre sujeitos em diferentes estágios de aprendizagem, possibilitando que problemas não resolvidos individualmente possam ser resolvidos com o auxílio da discussão coletiva.

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.

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.

## **PIBID de Química da FURG**

Uma das Rodas de Formação em que o licenciando de Química da FURG pode participar é do 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 cofomadores 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 oportuniza 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 licenciandos 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.

Na Roda do PIBID de Química da FURG o aluno do curso de licenciatura, além de ter o contato com a escola desde cedo, pode participar de 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 e experiências com o professor da escola nas Rodas do PIBID, 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.

## **Conteúdos produtores de currículos nos cursos de licenciatura**

A partir da análise das histórias escritas pelos 11 formandos participantes do PIBID buscou-se compreender como esses licenciandos 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. 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.

Foram analisadas 220 histórias escritas nos dois anos do PIBID (2009 e 2010). Destas, 115 histórias mostraram conteúdos a serem trabalhados no curso de licenciatura. Dentre os conteúdos a serem trabalhados estão: **a desarticulação entre a universidade e a escola** em que os licenciandos demonstram ter dificuldades em compreender as diferentes possibilidades de cada um destes locais; **a sala de aula** em que são reveladas dificuldades relacionadas às atitudes dos alunos; **a avaliação** compreendida pelos licenciandos como um instrumento de poder do professor e **o caso da educação** sendo compreendido pelos licenciandos como a urgência em valorizar a profissão do professor.

#### - 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.

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 a 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.

#### - 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.

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.

Entende-se que 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.

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, eles têm a oportunidade de se conhecer e estabelecer uma relação de confiança e parceria para o trabalho.

- A avaliação: o poder em exercício

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.

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.

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.

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.

#### - 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.

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.

### **Considerações finais**

Neste texto defendeu-se a escrita de histórias de sala de aula como oportunidade de reflexão sobre a docência e de documentação dos caminhos trilhados durante a formação acadêmico-profissional. Argumentou-se sobre as Rodas de Formação como oportunidades de aprendizagens coletivas, além de destacar o PIBID de Química da FURG como um desses espaços em que o diálogo, a partilha de experiências e a escrita possibilitam novas que problemas não resolvidos individualmente possam ser resolvidos com o auxílio da discussão coletiva.

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. 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.

As dificuldades encontradas pelos licenciandos no contato com a escola pode ser compreendida não como falhas da escola, mas como possibilidades de conteúdos que deverão ser trabalhados nos cursos de licenciatura. Por meio das histórias, portanto, os licenciandos sinalizam suas limitações, possibilitando que tais conteúdos sejam trabalhados em Rodas de Formação.

### **Referências**

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.

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

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

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.

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.

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

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

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

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.

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

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.

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.

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.