

AUTOFORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO DE QUÍMICA: UM ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SERGIPE – BRASIL

Ana Lícia de Melo Silva¹, Ieda de Oliveira Costa², Marlene Rios Melo³, Sérgio Cardoso Borges⁴.

¹ *Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, CEP: 60020-181, Fortaleza-CEARÁ, Brasil.*

² *Licenciada em Química pela Universidade Federal de Sergipe, e Professora da Rede Municipal de Ensino da cidade de Lagarto, CEP:49100-000, São Cristóvão-SERGIPE.*

³ *Professora Adjunta da EQA/Universidade Federal de Rio Grande (FURG-RS) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Matemática da UFS, CEP: 96170-000, São Lourenço do Sul- RIO GRANDE DO SUL, Brasil.*

⁴ *Licenciado em Química pela Universidade Estadual da Paraíba, CEP: 58429-500, Campina Grande - Paraíba, Brasil.*

E-mail: liciaqmc@hotmail.com

Resumo: O estudo de caso reflete sobre a atuação profissional docente no ensino de química do ensino médio. A proposta pedagógica da escola, a pedagogia da alternância e a autoformação foram articulados com as reflexões freireanas. A entrevista e visita à escola foram etapas de coleta de dados e os mesmos submetidos a Análise Textual Discursiva. Por fim, consideramos o ensino de química coerente com a proposta da escola e o professor apresenta indícios de autoformação.

Palavras-chave: Paulo Freire - Autoformação - Ensino de Química.

Introdução

A educação do campo é uma proposta educacional que visa atender o sujeito camponês que esteve relacionado com lutas de movimentos sociais que, no Brasil, visavam a inclusão dos trabalhadores da terra. Esses indivíduos tinham o direito de uma educação que atendesse a sua realidade e, por conseguinte, a sua construção de identidade. Dessa forma, concordamos com Sapelli (2005)^[1] quando esclarece que a educação dos sujeitos da terra deve partir do seu contexto.

Nessa perspectiva, a educação deve ter as dimensões de ser *no* e *do* campo. Na primeira, a educação *no* campo os discentes possuem o direito de serem educados no lugar onde vivem. E a noção *do* campo significar dizer que a educação deve ser orientada levando em consideração a cultura do lugar. (idem)^[1]

De acordo com estas noções, a pedagogia da alternância reforça a proposta da educação do/no campo a medida em que não permite que os educandos se distancie de seu lugar. A alternância deve orientar os educandos a refletir sobre suas atividades e como estas podem mediar na transformação de seu cotidiano (ANDRADE; ANDRADE, 2012)^[2]. Vale lembrar que a Pedagogia da Alternância nasceu na França, em 1935, na Maison Familiale Rurale (MFR), na comunidade de SerignacPeboudou – Lot-et-Garone (NAWROSKI, 2012)^[3].

Na referida educação do/no campo, as reflexões freireanas sobre o processo educativo dialógico podem ser articuladas nesta discussão. Segundo Lindeman (2010, p.104-105)^[4], “a busca de uma educação comprometida com a libertação dos educandos, através do diálogo com o contexto mais próximo, é um dos aspectos importante da perspectiva educacional de Freire”. Parece-nos que a proposta dialógica busca elevar a consciência de si e o conhecimento científico para melhor compreender e atuar na realidade em que vivem.

No entanto, a atuação do professor na proposta pedagógica da educação no/do campo necessita desenvolver reflexões sobre sua prática educativa, a qual deve ser inter-relacionada com o conhecimento do cotidiano dos educandos. Essa possibilidade, talvez, mereça ser compreendida como autoformação. Para Maciel (2013, p.1)^[5], este processo formativo pode ser entendido como “investimento do próprio sujeito em si mesmo” a fim de que o professor adquira

“consciência das suas necessidades e dificuldades – consideradas como limites situacionais, impedindo ou impulsionando o sujeito para a mudança”.

Ficamos a pensar que a educação do/no campo mereça ter professores comprometidos com a realidade do ambiente escolar e de seus alunos. Essa medida torna-se importante para desenvolver aulas que valorizem a cultura do camponês e distancie de atividades que observa, apenas, os conteúdos de cada área de ensino. Com esta ideia, o presente estudo possui o objetivo de conhecer os vestígios da autoformação de um professor de química de uma escola família agrícola do estado de Sergipe-Brasil.

Metodologia

Este estudo de caso delimita as suas reflexões na identificação dos vestígios da autoformação de um professor de química a partir de duas etapas. Na primeira, a realização de uma entrevista apresentou dados sobre a sua formação acadêmica, tempo de atuação profissional no ensino de química, características da instituição em que atua e relatos de aula. Na segunda etapa, a visita à escola em que o professor atua foi importante para conhecer as dependências da escola e complementar o entendimento da etapa anterior.

Os dados coletados foram analisados através da Análise Textual Discursiva (ATD). Dividido em três etapas, a referida análise se constitui na unitarização de elementos que caracterizam o fenômeno investigado. O segundo momento corresponde ao trabalho de relacionar os termos da fase anterior a fim de constituir categorias analíticas. E por último, a construção de textos reflexivos, metatextos, sobre as categorias analíticas (MORAES; GALIAZZI, 2013) [6].

Ao relacionarmos o método de Análise Textual Discursiva e as etapas de pesquisa, consideramos importantes para identificação dos vestígios da autoformação docente.

Coleta e Análise dos dados

O perfil da escola e do professor de química

Considerada uma escola do/no campo, a unidade de ensino em que o professor entrevistado atua oferece o curso médio técnico em agropecuária. Ela atende uma média de 50 alunos, os quais apresentam uma faixa etária entre 15 a 20 anos.

A escola possui as seguintes dependências, em condições regulares: banheiro feminino e masculino, 01 cozinha, 01 sala para refeitório, dormitórios, sala de secretaria e coordenação, 02 salas de aula e 30 tarefas de terra. Nesse complexo ambiente institucional, o professor de química desenvolver suas atividades profissionais no ensino de química e, não obstante, assume o cargo de coordenado escolar.

No que diz respeito ao perfil do entrevistado, este possui formação acadêmica de Química Licenciatura pela Universidade Estadual da Paraíba. Após adquirir tal titulação, em 2009, iniciou as suas atividades docentes numa escola família agrícola do estado de Sergipe-Brasil no ano de 2012. Embora a permanência na referida escola tenha se estendido até o ano de 2015 por questões de escolha pessoal, o professor apresenta dificuldades para desenvolver suas atividades docente no ensino de química. Esse diagnóstico pode ser atribuído a um fator que, segundo o investigado, centra-se na sua formação acadêmica caracterizada como “*precária*”.

Vestígios da autoformação do professor de química

O desenvolvimento de aulas contextualizadas entre o conteúdo químico e a realidade dos educandos foi identificada a partir de relatos de aulas do professor. Em seu discurso, a noção de que a proposta escolar era da pedagogia da alternância e a unidade de ensino tratava-se de uma escola do/no campo eram evidentes. Essa nossa observação foi reforçada a partir do momento em que o docente relatou uma aula sobre a produção do sabão. Em suas lembranças, ressaltava a intenção de manter os alunos próximos a sua realidade ao dizer que “*Eu não vou ficar só na sala de aula não, eu vou sair para a comunidade*”.

Os exemplos da prática educativa do professor deixam claro um trabalho coerente com a proposta da escola ao manter relacionados os estudos científicos químicos, a realidade do aluno e o contanto com os saberes dos sujeitos da comunidade em que se localiza a escola. Nesse ponto,

consideramos a importância da autoformação docente na articulação dos conteúdos científicos e cotidiano dos alunos.

A partir dos estudos de Maciel (2013) [5], a autoformação deve ser entendida como um processo no qual o indivíduo mantenha-se engajado a buscar conhecimento científico que o torne capaz de superar as suas dificuldades situacionais. Assim, o discurso do entrevistado sobre o relato de uma aula, cujo objetivo foi identificar o Ph do solo, nos apresenta indícios de uso de materiais coerentes com a realidade do aluno, a exemplo da utilização do extrato de repolho roxo. Além disso, o professor utilizou fitas de Ph como forma de apresentar aos alunos os possíveis exemplos de indicadores do potencial de hidrogênio.

O solo é argiloso. Eu fui fazer um trabalho de Ph de solos com eles com repolho roxo, essa coisa aí tradicional. Aí vou ver agronomia, peguei as técnicas de coleta do solo que tem uma técnica para isso, coletei o solo com eles e fizemos lá, só que eu não tinha feito antes e me deparei que o solo é argiloso e para fazer o extrato do solo, de separar o solo com água demorou um dia e meio, aí tinha que centrifugar. Eu levei a fitinha de Ph. Eu fiz com repolho roxo e com a fitinha, mas aí não deu para separar o extrato, aí fizemos com a fitinha, daí fiz um simulado com a análise com o laudo de análise de solo e isso aí foi o que achei que consegui contextualizar. Esse laudo eu peguei na internet, aí estudei. Tem uns cálculos para calagem. Foi bacana, foi uma dinâmica boa.

Nesta aula de estudo do solo notamos o empenho do professor em buscar informações na internet como uma forma de enriquecer o seu conhecimento. Com esta postura, ele permitiu que os alunos ampliassem os seus conhecimentos científicos. Parece-nos que a postura do professor pode ser compreendida como uma orientação que conduz os alunos a serem participantes do processo de inclusão social. Aproximando-se das reflexões de Freire (2014), a promoção da inclusão social de sujeitos da esfera oprimida por meio da alfabetização científica foi um dos resultados da autoformação do professor de química.

Considerações

As leituras sobre a Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2014)^[7] relacionada ao entendimento da proposta pedagógica da escola do/no campo nos permitiram compreender a autoformação do professor através de seus relatos de prática educativa.

Os discursos sobre as aulas, a vivência com a comunidade escolar e da região permitem-nos considerar um professor consciente de seu papel reflexivo sobre a realidade em que atua. Nota-se que o planejamento das suas práticas educativas visou atender uma camada de sujeitos considerados da classe oprimida. Os momentos de socialização do conhecimento científico químico puderam ser considerados períodos de alfabetização científica. Por este olhar, os educandos tiveram a oportunidade de vivenciar um processo de inclusão social.

Assim, a inclusão social dos alunos da esfera oprimida foi um dos resultados do investimento que do docente na sua autoformação. A partir da Análise Textual Discursiva, foi possível identificar que a formação de si diante das exigências que o cotidiano escolar apresentava permitiu ao professor a construção de conhecimento científico levando em consideração a vivência do aluno.

Referências

- [1] M. L. S. Sapelli, J. R. Badotti, A. P. Napoli, J. S. Gois, **Pedagogia do Campo: a serviço de quem?** 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil.
- [2] G. dos S. Andrade, E. de S. Andrade, Historiando a pedagogia da alternância e a escola família agrícola do sertão da Bahia. **Revista Eletrônica de Culturas e Educação**. N.6, Vol. 2, p.61-72. Ano III (2012) Set.-Dez. ISSN 2179.8443.
- [3] A. Nawroski, **Aproximações da Pedagogia da Alternância com a Nova Escola**. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa da Região Sul. 2012.
- [4] R. H. Lindeman, **Ensino de química em escolas do campo com proposta agroecológica: contribuições do referencial freireano de educação**. [Tese]. Florianópolis, SC:2010, p.104-105.
- [5] M. D. Maciel, **Autoformação docente: limites e possibilidades**. IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.
- [6] R. Moraes, M. do C. Galiazzi, **Análise Textual Discursiva**. 2ª ed.rev. Injuí: Ed. Unijuí, 2011.p.11-12.

[7] P. Freire, Dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade. In:__. **Pedagogia do Oprimido**. 57ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.p.120.