

## A AUTOFORMAÇÃO DE UM PROFESSOR DE QUÍMICA ATUANTE NA EDUCAÇÃO NO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO FUNDAMENTAL NO NORDESTE DO BRASIL

Ana Lícia de Melo Silva<sup>1</sup>, Marlene Rios Melo<sup>2</sup>, Ieda de Oliveira Costa<sup>3</sup>.

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

<sup>2</sup> *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.*

<sup>3</sup> *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.*

E-mail: [liciaqmc@hotmail.com](mailto:liciaqmc@hotmail.com)

**Resumo:** NOSSA PESQUISA FOI BASEADA caso desenvolvido com um professor do ensino fundamental, NO NORDESTE DO BRASIL – Sergipe/Brasil, refletimos sobre a autoformação docente relacionada ao ensino de Química, na Educação no Campo. As contribuições freireanas articulada a Análise Textual Discursiva nortearam o entendimento sobre a autoformação e sua atuação no ensino de química.

**Palavras-chave:** Educação no Campo – Autoformação – Ensino de Química

### Introdução

As discussões sobre a educação do campo foram marcadas por conquistas dos movimentos sociais, como por exemplo, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Esses grupos são considerados protagonistas, mediaram e continuam somando esforços na estruturação de uma educação voltada ao campo.

A perspectiva destes sujeitos históricos é a conquista do “direito à política pública da educação *do e no campo*” (ONCAY, 2010, p.40)<sup>[1]</sup>. Assim, a educação do campo deve ser entendida como direito de um determinado grupo social, a partir de uma fundamentação jurídica que lhe permita obter direitos previstos na Constituição Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 1996)<sup>[2]</sup>.

Almejando conhecer o ensino de química articulado à educação do campo, as reflexões de FREIRE (2014)<sup>[3]</sup> nos permite identificar aspectos significativos desta relação no ambiente escolar. A postura do professor em conhecer e dialogar com a realidade do aluno.

A autoformação do professor evidencia um ponto fundamental sobre o qual o estudo de caso se baseia. Tal processo formativo pode ser considerado como possibilidade do professor articular a realidade educativa e dos educandos com o conhecimento científico. Dessa forma, a “autoformação se apresenta como uma das formas viáveis para que cada professor possa buscar, de maneira mais independente, a capacitação que julgar necessária” (TEPEDINO, 2004, p.21)<sup>[4]</sup>.

A partir destes referenciais teóricos objetivamos analisar o processo da autoformação docente de um professor de química atuante numa escola pública do nordeste do Brasil e de que forma este contribuiu no planejamento das aulas de química contextualizadas com a realidade do aluno.

### Metodologia de pesquisa

A coleta de dados se deu pela aplicação de um questionário a um professor de química do nordeste do Brasil, com dezoito perguntas, algumas de múltipla escolha e outras questões abertas. As respostas nos permitiram conhecer a formação acadêmica, experiência docente, prática de ensino e utilização de materiais didáticos.

A análise dos dados coletados baseou-se na Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES E GALIAZZI, 2013)<sup>[5]</sup>. Esse método é dividido em três etapas que permite compreender e construir temas investigados. O ponto de partida constitui o processo de *unitarização*, o qual implica na

identificação de vestígios sobre o fenômeno investigado. Em seguida, a categorização estabelece a construção de conjuntos de unidades com características próximas. Na terceira, a proposta da ATD resulta na construção de um metatexto utilizando nossos referenciais teóricos para analisar as categorias formadas e relacionadas aos nossos objetivos.

## **Coleta e Análise dos dados**

### **a) Visão tecnicista racionalista do professor**

O investigado passou a construir sua experiência docente logo após a sua formação acadêmica numa universidade federal do nordeste do Brasil, em 2010. Licenciado em Química, o docente tinha o sonho de ser professor e alimentava a “*esperança de ver um mundo baseado no conhecimento*”. Essa consideração nos levaram a dois indícios, quais sejam: a sua pré-disposição para o trabalho docente e a crença de que o seu empenho no ambiente escolar colaborasse para que o mundo fosse melhorado pelo conhecimento científico.

Estes dois pontos indicaram o quanto a formação inicial o impediu de ter noção da realidade da educação no local em que trabalha. O sonho deste professor de modificar o mundo baseado no conhecimento, talvez, revele que o curso de licenciatura prezava por uma formação no método e na técnica ao invés de uma formação que propiciasse a se posicionar como mediador na construção do conhecimento dos seus alunos.

O trabalho docente, gradativamente, o fez modificar seu ponto de vista sobre a vontade de ser professor. A insatisfação profissional foi gerada a partir de problemas estruturais dos estabelecimentos de ensino; das instâncias governamentais e as dificuldades de aprendizagem discente e reforçada pelo curto tempo que tinha para planejar as suas aulas de química devido a sua carga horária de trabalho: 17 turmas de aula por semana. Em seu discurso: “*falta de incentivo financeiro*”; “*falta de estrutura do colégio*” e “*falta de recursos*” [materiais didáticos] foram os indicadores de um posicionamento negativo na atuação de professor público que não conseguiu satisfazer sua aspiração como aborda Freire (2014, p. 250)<sup>[4]</sup>:

Se, em um dado momento histórico, a aspiração básica do povo não ultrapassa a reivindicação salarial, a nosso ver, a liderança pode cometer dois erros. Restringir sua ação ao estímulo exclusivo desta reivindicação, ou sobrepor-se a esta aspiração, propondo algo que está mais além dela.

### **b) Postura progressista do professor**

A postura progressista ou educativo-critica se concretiza quando o educador faz uma reflexão crítica sobre a prática e percebe que necessita aperfeiçoar seu trabalho docente. Para FREIRE (2013, p. 63) “uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através do qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos.”

O professor investigado entendia a necessidade de se autoformar para melhor atuar na educação no campo. FREIRE (2013, p. 40)<sup>[6]</sup> afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

O planejamento de suas aulas foi construído com o auxílio de pesquisas na internet, pois para o pesquisado esta ferramenta era utilizada “*para pesquisas relacionadas a descobertas científicas*”. Segundo FREIRE (2013, p.31)<sup>[6]</sup>, o ato de pesquisar deve ser valorizado, visto que, “pesquise para constatar, contatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

Ao ser questionado sobre o livro didático, o professor esclareceu que a escolha foi baseada na proposta da educação no campo e consideração na realidade de seus alunos. O livro “*Ciências Naturais: aprendendo com o cotidiano*”<sup>[7]</sup> foi utilizado nas aulas de química e, segundo o investigado, “*aborda os fatos do campo*” uma vez que “*a maior parte dos alunos vem do campo*”. Vale ressaltar que o referido livro possui um significativo número de abordagem da química sem contextualização com o campo e prioriza exercícios relacionados com o conteúdo da área de ensino.

A alfabetização científica na área de química foi enriquecida com o trabalho didático do pesquisado, pois este informou que organizou as aulas de forma interdisciplinar com os conhecimentos de “*história, geografia, biologia e até antropologia*”. Essa informação nos deu indícios de que a articulação do conhecimento científico químico com outras áreas do conhecimento é indicativo de autoformação. Além disso, as aulas são encorpadas com o conhecimento da realidade do aluno - – ambiente camponês. A exemplo disto, o investigado descreve uma de suas aulas de química a partir do tema Cultivo de plantas: “*a aula é sobre o cultivo de plantas e tinha como objetivo a produção de alimentos. Eu cito a questão das formas de reprodução a partir do método que os agricultores da região fazem: reprodução sexuada, enxertia e estaquia. Busco falar sobre o uso de fertilizantes pois substâncias essenciais são utilizadas pelas plantas, as quais necessitam serem repostas. Além disso, eu cito a questão do uso de pesticidas. Logo após, iniciamos os debates sobre as implicações da agricultura no meio ambiente, falando sobre a eutrofização de lagos, contaminação de animais, etc.*”

Apesar de observarmos em seu discurso a ausência de informações de como os conteúdos químicos foram desenvolvidos, consideramos importante a postura do professor que mesmo possuindo uma formação de caráter racionalista tecnicista constrói articulações com outras áreas do conhecimento científico e realidade do aluno. À medida que se empenha na autoformação, o interesse e alcance por bons resultados são notados pelo professor. Ele considerou que “*os resultados são excelentes, mas observo que isso já está na vida deles o que torna mais fácil conseguir bons resultados*”.

## Considerações Finais

A análise textual discursiva das respostas do questionário nos permitiu perceber o processo de autoformação do professor investigado, bem como o planejamento de uma de suas aulas gerando duas categorias: a) visão racionalista tecnicista do professor e b) postura progressista do professor.

A autoformação do investigado, embora ainda frágil, foi considerada importante para nortear as aulas de química. O seu esforço esteve coerente com as reflexões freireanas na medida em que a postura docente em reconhecer e valorizar a realidade do aluno contribuiu para minimizar a sua visão tecnicista e encaminhar-se a postura progressista.

## Referências

- [1] S. T. V. ONCAY, (org), A. K. da COSTA, C. L. S. RODRIGUES, E. M. de ANHAIA, J. G. da COSTA, N. M. de FREITAS, S. TUMENA, Tecendo percepções na perspectiva de identificar nuances de um marco teórico para a Educação do Campo. In: S. G. MIRANDA (org.); C. M. GHEDINI, N. E. JANATA, **Educação do Campo em movimento** teoria e prática cotidiana, Vol II, Curitiba, UFPR, 2010, p.40.
- [2] **BRASIL**, Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, Resolução CNE/CEB 1, de 3 abril de 2002.
- [3] P. FREIRE, Dialogicidade essência da educação como prática da liberdade. In:\_\_. **Pedagogia do Oprimido**, 57a. Edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.
- [4] S. A. S. TEPEDINO, **A autoformação do professor para o uso de tecnologias digitais na educação**, Programa de Pós-Graduação em Educação, (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004, p.21.
- [5] R. MORAES, M. do C. GALIAZZI, **Análise Textual Discursiva**, 2a. Edição, Injuí, Unijuí, 2011, p.11-12.
- [6] P. FREIRE, Prática Docente primeira reflexão. In:\_\_. **Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa**, 46a. Edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2013.
- [7] E. L. CANTO, **Ciências Naturais, aprendendo com o cotidiano**, 4a. Edição, Moderna, São Paulo, 2012.