

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE QUÍMICA E SUA IMPORTÂNCIA NA PRÁTICA DOCENTE

(1) Ana Maria Gonçalves Duarte Mendonça; Danielle Nascimento Silva Oliveira (1) Alexsandra Cristina Chaves

Universidade Federal de Campina Grande. ana.duartemendonca@gmail.com
Universidade Federal da Paraíba. daninascimento.eng@gmail.com
Instituto Federal do Amapá, alexsandrachaves@hotmail.com

Resumo

A formação continuada é um processo de aprendizagem e de socialização, de natureza voluntária, informal e pouco previsível que está centrado na interação entre colegas e nos problemas que trazem de suas práticas docentes. Por isso, um processo de formação continuada não é linear, mas sim sofre redefinições de rumos dependendo das necessidades de seus participantes. O processo de formação continuada significa de certa forma uma oportunidade de os professores perceberem que eles próprios são possuidores de um conhecimento teórico que pode contribuir para o entendimento do processo ensino-aprendizagem. Precisa-se, contudo, fazer notar que a prática reflexiva do professor aliada a atitudes de meta-aprendizagem por parte dos alunos só significará uma substancial melhora na qualidade dos conhecimentos adquiridos na escola, se essa postura não só ocorrer numa perspectiva individual no espaço escolar. Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da formação continuada de professores de química de uma escola pública estadual do município de Caturité-PB. Foi feita a observação de aulas e aplicação de questionários, bem como, a realização de entrevistas com os professores. Observou-se que aulas ministradas pelo professor participante de curso de formação continuada são mais interativas e possibilitam uma melhor inter-relação com a realidade de vida dos alunos, verificando-se que um anseio por parte dos professores em participar de cursos de formação continuada na área específica de química, visando adquirir habilidades e competências para atuar melhor em suas aulas.

Palavras-chave: Formação, ensino, aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A escola, considerada como espaço privilegiado de construção de conhecimentos e de desenvolvimento de valores, pode e deve ter como uma de suas propostas contribuir para a transformação da sociedade no sentido de torná-la menos desigual e mais democrática.

O ensino de química se apresenta preferencialmente junto às demais áreas do conhecimento de forma globalizada. Esta ação integrada oportuniza as Ciências Naturais que venha à tona seus conhecimentos, teorias, proposições e metodologias, ou seja, um espaço no currículo escolar para a exploração e o entendimento de como o mundo funciona e com que propostas deveram interagir com o mesmo para a continuidade do planeta como abrigo e provedor de todas as formas vivas e

seus sistemas, incluindo o homem como um de seus integrantes (KRASILCHIK & MARANDINO, 2004).

O ensino de Ciências da Natureza no atual contexto vive um momento curioso: a maioria dos profissionais da educação com as ideias do movimento revolucionário no ensino e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que propõem um novo ensino. Poucos, porém, conseguem levar abordagens significativas para os alunos, trabalham compreensão de conceitos e procedimentos ou desenvolvem a capacidade de resolução de problemas, que seriam características dos novos paradigmas. Na maioria das salas de aulas, permanece um ensino centralizado na reprodução do conhecimento, baseado em leitura, exercícios e poucos estímulos ao raciocínio (OLIVEIRA, 2006).

Tal situação não contribui para a formação individual, nem prepara cidadãos atuantes. É lastimável, porque variadas pesquisas vêm demonstrando que a qualidade do aprendizado, e, fundamentalmente do aprendizado em Ciências da Natureza, tem forte impacto no progresso de uma nação (LIMA, 2001) No entanto, observa-se que há entidades educacionais em que ensino de Ciências da Natureza fundamenta-se basicamente em duas concepções distintas – a reprodução e a produção de conhecimentos (MELO 2007).

A questão da reflexão cotidiana sobre a autoria do fazer pedagógico é uma atividade que se percebe, por exemplo, na capacitação docente, tomada sob a responsabilidade de variadas redes de educação; e, portanto, é possível visualizar o reconhecimento pelas mesmas da importância de participar da formação dos professores.

O conceito de formação é tomado aqui, não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como ação vital de construção de si próprio (NÓVOA, 1995). Envolver o paradigma de inclusão no processo cotidiano de formação significa encontros com as relações de pluralidade, uma vez que:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 1992, p.115).

Para Sousa et al. (2004, p. 7), os estudos que associam questões da educação e Teoria das Representações Sociais têm sido expressivos na literatura científica brasileira, “uma vez que a análise do campo representacional, pelo qual se compreende a dinâmica e o conteúdo de se pensar a

escola e a educação, sugere uma rica possibilidade de exploração da dimensão simbólica e de aspectos da cultura escolar”.

Entendemos que o professor é um sujeito que pertence a um grupo social de referência e que constrói conhecimento profissional ao longo da carreira, conferindo-lhe significados e teorizando a realidade social, constituindo-se individual e socialmente de forma dinâmica e conjunta, bem como constitui o contexto em que vive (CASTRO; MAIA; ALVES-MAZZOTTI, 2013).

Nos anos 1990 várias discussões ocorreram no campo educativo, sobre a qualidade da educação brasileira, sobretudo, no sentido de garantir o direito de crianças, jovens e adultos às aprendizagens significativas para o desenvolvimento de suas capacidades básicas (GAMA, 2014). Nessa perspectiva, através da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), (Lei nº 12.796, de 2013), que em seu § 1º - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). Paralela a essa realidade, a qualidade na formação dos professores começa a ser repensada, pois apenas a formação inicial não daria conta da real complexidade brasileira e com isso, melhorar desempenho dos alunos, principalmente no que diz respeito à aprendizagem da leitura e escrita. Tornando-se necessário entender o processo de formação docente como algo contínuo e processual, que possibilitaria a promoção de mudança social na qualidade da formação oferecida aos professores, no qual, VANISCOTTE (2002), conceitua de educação ao longo da vida.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

A formação continuada é um processo de aprendizagem e de socialização, de natureza voluntária, informal e pouco previsível que está centrado na interação entre colegas e nos problemas que trazem de suas práticas docentes. Por isso, um processo de formação continuada não é linear, mas sim sofre redefinições de rumos dependendo das necessidades de seus participantes.

ANDRADE 2010 aponta para a formação continuada de professores como investimento na direção da melhoria de ensino em sala de aula. O processo de formação continuada significa de certa forma uma oportunidade de os professores perceberem que eles próprios são possuidores de um conhecimento teórico que pode contribuir para o entendimento do processo ensino-aprendizagem. Precisamos contudo, fazer notar que a prática reflexiva do professor aliada a atitudes

de meta-aprendizagem por parte dos alunos só significará uma substancial melhora na qualidade dos conhecimentos adquiridos na escola, se essa postura não se ocorrer numa perspectiva individual no espaço escolar.

Assim, acreditamos que a formação continuada do professor numa perspectiva de ação-pesquisa-ação pode representar uma possibilidade de melhoria no ensino de química, contudo ela deve ser amparada por programa de projetos que envolvam reformas mais amplas no meio educacional e a criação de grupos de professores pesquisadores dentro da escola. Torna-se necessário preparar o professor para vencer os desafios e assumir novas responsabilidades como mediador no processo de aquisição de conhecimentos (ANDRADE, 2010).

Cabe ressaltar que os objetivos e as finalidades colocados para a formação de professores são redefinidos à medida que o desenvolvimento social de cada período gera a necessidade de novas qualificações e, conseqüentemente, novas demandas de ensino para a população. Como podemos pontuar que no Brasil, a demanda sobre Formação, como o perfil de educação a ser seguido está fundamentada nas concepções estrangeiras, bem como quem dita muito de nossas diretrizes para educação é o Banco Mundial, assim como afirma (GOMIDE e VIEIRA, 2008, p.4): “No campo da formação de professores, nos dias de hoje, grande parte das medidas implantadas fundamenta-se em orientações emanadas de organismos internacionais que colaboram em seu financiamento”. É preciso que o alfabetizador – e o professor de um modo geral – assumam uma postura científica diante de sua matéria de ensino, utilizando-se de todos os instrumentos de que dispõe a fim de realizar seu trabalho com o máximo de certeza técnica e fundamentação e ser reconhecido verdadeiramente como profissional. Esse saber, portanto, é um saber social que se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos e de acordo com TARDIF (2008, p. 16) “o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores”. Ou seja, esse saber é plural, essencialmente heterogêneo, oriundo da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais e não só é utilizado como meio no trabalho, mas também produzido e modelado no e pelo trabalho. BRZEZINSKI & GARRIDO (2002), buscaram compreender se as competências desenvolvidas nos cursos de Formação de Professores são de fato as necessárias para que o professor se torne um verdadeiro profissional, nos contextos culturais contemporâneos, assim os autores advertem; (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2002, p. 322) identificaram que avaliar o impacto dos cursos de formação “[...] é uma preocupação pouco comum

entre os pesquisadores, como é, também, um tema silenciado nas diversas pesquisas realizadas” (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2002, p. 322).

2. METODOLOGIA

Nesta pesquisa, em função da própria natureza do objeto e da escolha teórica, privilegiamos a perspectiva etnográfica da Pesquisa Qualitativa, que consiste na descrição e interpretação de grupos humanos com base no contato intenso e multifacetado, em que se valorizam, na ação, os elementos simbólicos das relações sociais. Conforme André (1997, p.41), “no estudo etnográfico, principalmente da escola, deve-se colocar uma lente na dinâmica das relações interpessoais”. Este estudo foi realizado em ambiente escolar no período de 02/08 a 25/09 do corrente ano, com professores de química de uma escola pública estadual do município de Caturité-PB e alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. Neste estudo utilizou-se três procedimentos metodológicos: (1) realização de observações de aulas; (2) análise documental aplicação de questionários e, (3) entrevistas semi-estruturada com professores de química da escola supracitada.

3. RESULTADOS

Observou-se durante as aulas que os professores dispõem basicamente do livro didático de química como auxílio às aulas. A escola não disponibiliza recursos tecnológicos para todos os professores, devido ao número limitado destes instrumentos, sendo necessário o agendamento para utilização dos mesmos, fazendo com que o professor tenha que optar por aulas unicamente expositivas, o que torna mais difícil a compreensão dos conteúdos;

Dos professores tomados como amostra para estudo (3 professores de química), apenas um deles havia participado de curso de formação continuada. Em suas aulas pôde-se observar uma melhor desenvoltura quanto a contextualização dos conteúdos e a relação com o cotidiano dos alunos, apresentando situações-problema relacionados ao dia-a-dia dos estudantes.

Quando da aplicação do questionário (alunos) verificou-se que estes estão habituados a seguir rigorosamente os conteúdos sugeridos pelos livros didáticos, muitas vezes descontextualizados e recheados de exemplos desvinculados da realidade dos alunos, com termos

desconhecidos, linguagens regionais que impossibilitam a compreensão significativa do que está exposto. E, sequer reconhecem a importância de aulas práticas, de campo, visitas técnicas, etc.

De acordo com os resultados obtidos nos questionários, da amostra utilizada para estudo (20 alunos), apenas 1% participou de aulas práticas, em outro estabelecimento de ensino, em série anterior, os demais desconhecem esta realidade no ensino desta escola. Verificou-se que 25% dos alunos participaram de aulas de campo e visitas técnicas não foram realizadas com alunos destas séries neste estabelecimento de ensino. Apenas um aluno participou de visita técnica em outra escola. A Figura 1 ilustra a participação de alunos em aulas práticas, de campo ou visitas técnicas.

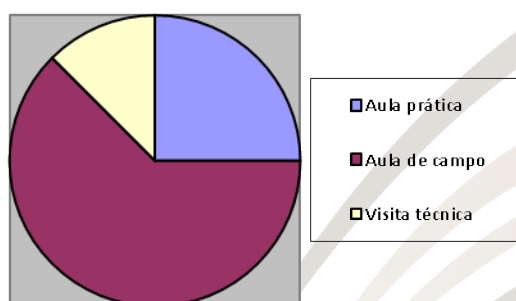


Figura 1: Participação de alunos em aulas práticas, de campo ou visitas técnicas.

Na entrevista realizada com os professores observou-se o anseio por uma formação continuada e o reconhecimento de sua importância para melhoria do ensino de química. Dos professores entrevistados apenas um deles participou de curso de formação continuada, palestras, etc. No entanto acredita que poderia melhorar ainda mais sua prática em sala de aula quando da realização de cursos de formação continuada na área de química, possibilitando a aquisição de habilidades e competências que auxiliariam nas aulas práticas, de campo, etc. Bem como em abordagens interdisciplinares já que atualmente há inúmeras fontes de aquisição de informações que poderiam ser trabalhadas em sala de aula.

4. CONCLUSÕES

De acordo com os resultados obtidos, pôde-se concluir que:

Geralmente, os professores de escolas públicas que atuam no ensino da química e física apresentaram uma excelente habilidade quanto aos conteúdos específicos da área, possibilitando a contextualização e a compreensão de que a ciência é o fundamento básico para o entendimento dos assuntos das mais diversas áreas do conhecimento, no entanto, há uma carência muito grande em relacionar os conteúdos químicos a realidade de vida dos alunos. É necessário um maior investimento em cursos de formação continuada para que estes profissionais possam oferecer uma inter-relação entre os conteúdos químicos e o contexto social dos alunos e os avanços científicos e tecnológicos atuais, evitando que os ensinamentos vistos em sala de aula sejam ultrapassados ou distantes do cotidiano dos alunos.

5. REFERENCIAS

ANDRADE C. A. de C.. Formação continuada e prática educativa superando dilemas e desafios da formação inicial e de atuação docente em Química. R. B. E. C. T., vol 3, nº 3, set./dez. 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 | **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**
Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-62>. **Acesso em: 12 Jul. 2015.**

BRZEZINSKI, I; GARRIDO, Elza. O que revelam os trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPED. Série Estado do Conhecimento. **INEP**, v.1, n. 6, p.303 -328, 2002.

CASTRO MAIA. H; ALVES-MAZZOTTI, A , J. Representações sociais do trabalho docente: um olhar sobre a subjetividade do professor em sala de aula. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. 2013: 10 (22): 151-177.

GAMA, Y. M. S. **Construção das Práticas de Alfabetização: Elementos da Formação Continuada Mobilizados no Cotidiano da Sala de Aula**. 2014, p. 82. Tese de Doutorado. PPGE, 2014.

GOMIDE e VIEIRA. Disponível em:

http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf. Acesso em: 09 de Jan. 2015

KRASILCHIK, Myriam e MARANDINO, Martha. **Ensino de Ciências e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**, 2001, Dissertação (Mestrado) – Programa DE Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, Campinas.

MELO, Elisabete Carvalho de, **A escrita da prática pedagógica como Estratégia metodológica de formação, IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação De Educadores, Anais do IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação De Educadores – 2007**.

MOITA, M. da C. **Percursos de formação e de transformação**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto, 1992. p. 111–139.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

OLIVEIRA, A. L. **Educação ambiental: concepções e práticas de professores de ciências do ensino fundamental**, 2006. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática da Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

SOUSA, C. P. de et al. Estudo psicossocial da escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos... Caxambu: ANPEd, 2004**. [Acesso em 2015 set 20] Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt20/t204.pdf>>.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9º Ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

VANISCOTTE, Francine. Fonctions et dispositifs de la formation continue des enseignants: tendances européens. In: CARLIER, RENARD PAQUAY, **La formation Continue des enseignants: Enjeux, innovation et réflexivité**. Bruxelles: De Boeck, 2002.