

CARACTERÍSTICAS FORMATIVAS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA NOS “CRITÉRIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS REFERENCIAIS CURRICULARES ALINHADOS À BNCC”

Andressa Rodrigues dos Santos – UFRPE/PPGEC¹
Monica Lopes Folena Araújo - UFRPE/PPGEC²

RESUMO

O presente artigo origina-se na busca pelo aprofundamento na compreensão das orientações nacionais para processos formativos continuados para professores de biologia, ao nos depararmos com o documento “Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC”, construído e divulgado pelo Movimento Pela Base (MPB). A questão que orienta o estudo é: Quais as características da proposta de formação continuada de professores de biologia presentes nos critérios estabelecidos pelo Movimento Pela Base? Assim, definimos como objetivo geral: Identificar quais características são considerados importantes nos processos de formação continuada de professores de biologia para atender aos critérios definidos pelo referido documento. Para análise dos dados recorreremos à Análise de Conteúdo, a qual permitiu a identificação de uma categoria e 9 (nove) subcategorias relacionadas à ela, que nos levam a inferir que o documento orienta para um processo de formação continuada prescritiva, reguladora e aplicacionista-transmissiva.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores de Biologia, Base Nacional Comum Curricular, Política Pública.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de estudos e análises realizadas para construção do referencial teórico, no âmbito de uma pesquisa de doutorado em andamento, para compreensão do contexto atual brasileiro acerca dos processos de formação continuada de professoras e professores a partir de documentos oficiais. Nesse movimento de busca nos deparamos com o material intitulado “Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC” do Movimento Pela Base Nacional Comum (MPB)³. Entendendo que a determinação

¹Licenciada em Biologia, doutoranda em Ensino das Ciências (PPGEC/UFRPE) e membro da Cátedra Paulo Freire da UFRPE. E-mail: andressa.biology@gmail.com. A presente pesquisa é um recorte do aprofundamento teórico realizado no âmbito do projeto de tese “Contribuições do pensamento freiriano e da educação ambiental crítica para formação continuada de professores da educação básica numa região de conflitos socioambiental: o caso do Polo turístico, industrial e comercial de Porto de Galinhas – Pernambuco”, realizado com apoio da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).

² Professora Dra. do Departamento de Educação da UFRPE, coordenadora da Cátedra Paulo Freire da UFRPE. E-mail: monica.folena@ufrpe.br.

³ Dentre as 14 instituições empresariais parceiras do MPB, 11 são ligadas ao Todos pela Educação (TPE), entidade criada em 2006, por pessoas que lideram empresas brasileiras como os bancos, fundações e institutos (Rosa; Ferreira, 2018).



de critérios leva à elaboração de padrões, então nos perguntamos: Quais as características da proposta de formação continuada de professores de biologia presentes nos critérios estabelecidos pelo Movimento Pela Base? Assim, definimos como objetivo geral: Identificar quais características são considerados importantes nos processos de formação continuada de professores de biologia para atender aos critérios definidos pelo referido documento.

A educação, a partir das reformas recentes, tem focado na construção de um cidadão produtivo, mas que se constitui em um cidadão mínimo (Frigotto; Ciavatta, 2003), algo perceptível no modelo de ensino por competências adotado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual há o estabelecimento de listas de características que possuem “origens comportamentalistas e de leituras de cariz técnico e instrumental” (Nóvoa, 2004, p.3) reduzindo o conhecimento a esquemas e modelos. A consequência disso na formação de professores é a redução da formação profissional ao treinamento de competências (Silva, 2021). Um movimento oposto a isso seriam as formações centradas nas escolas, caracterizadas por envolver uma carga ideológica, valores, atitudes e crenças com o objetivo de construir novas estratégias, conteúdos, protagonistas e o objetivo da formação (Imbernón, 2011).

Estudos de Rodrigues, Nunes e Pedreira (2023, p.10) nos dizem que professores de biologia têm dificuldade de conciliação temporal entre a atividade docente e a formação continuada. “Assim, infere-se que nem sempre os cursos oferecidos atendem às expectativas e necessidades dos professores ou se adequem à prática docente”. Outros obstáculos foram elencados na pesquisa, tais como: “a falta de incentivo profissional, relacionadas às políticas governamentais e, até mesmo, à instituição onde atua o professor; a inexistência de interesse do próprio profissional em aderir a esse tipo de atividade [...]”, dentre outros.

METODOLOGIA

A presente pesquisa, vincula-se ao paradigma qualitativo e envolveu a análise documental (Alvez-Mazzotti, 1999), dos “Critérios da Formação Continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC”, editado e divulgado pelo Movimento Pela Base, em 2019, para a comunidade educacional. Utilizamos a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) para tratamento dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

XXII ENCONTRO NACIONAL DE ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Após analisarmos o referido documento, emergiu como categoria “CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA”, e como subcategoria dela “Realizada Através de Vivências”. Dessa subcategoria, emergiram outras 9 (nove) subcategorias da subcategoria: “Para homologia de processos”; “Realizada prioritariamente entre pares”; “Envolvendo formador conhecedor da realidade escolar”; “Envolvendo formador alinhado às competências da BNCC”; “Deve fomentar a reflexão reflexão-ação-reflexão”; “Formação pensada a partir dos desafios de aprendizagem dos professores”; “Formação para monitoramento e avaliação”; “Formação para indicar como fazer/ensinar” e; “Formação para aprofundamento dos conhecimentos específicos”. O documento sinaliza, ainda, para o desenvolvimento de processos formativos colaborativos: “[...] para aprofundamento e reflexão sobre a prática do dia a dia, a formação deve acontecer prioritariamente entre pares” ([p5-4]), algo sinalizado por Zabalza (2013) como uma possibilidade para mudanças nas estruturas e práticas através da cooperação entre as pessoas e; que as formações devem acontecer de forma contínua e por um profissional que conheça efetivamente a realidade da escola: “[...]com encontros periódicos que acompanhem o desenvolvimento do professor e a presença de um formador que conheça a realidade da escola e das turmas” ([p5-3]), orientações que consideramos essenciais porque a formação continuada não deve ser algo estanque, mas contínuo e articulado com as necessidades de cada contexto.

Entretanto, o documento orienta que “Para isso, é importante que o formador tenha e transpareça atitudes e valores alinhados às competências” ([p8-3]), ou seja, as determinadas pela BNCC, demonstrando a perfeita articulação entre esses documentos. Incentiva, ainda, que os processos de formação continuada devem buscar promover a reflexão-ação-reflexão: “O ciclo reflexão-ação-reflexão deve ser permanente [...] ([p10-3]). Todavia, encontramos em Schön (1992) que professores práticos reflexivos devem desenvolver um processo de ação-reflexão-ação (e não de reflexão-ação-reflexão).

Quando olhamos para a subcategoria “Para homologia de processos” emergida do trecho: “A ideia de se proporcionar essa vivência vem da necessidade de garantir uma homologia de processos [...]” ([p8-4]), que traz a ideia de que a formação continuada deve ser realizada de modo a ensinar aos professores como devem atuar com suas turmas, replicando a vivência da formação nas suas respectivas salas de aula. Tal ideia se articula com a subcategoria “Formação para indicar como fazer/ensinar”, emergida do trecho: “A formação continuada é mais eficaz com materiais alinhados ao referencial curricular ou à BNCC, que indicam ao professor o como fazer e o aproximam da prática” [cri2-p6-1]. A subcategoria “Formação pensada a partir dos desafios de aprendizagem dos professores”, por sua vez, emergida do trecho “A formação



continuada deve identificar os desafios de aprendizagem dos professores para priorizar o que será trabalhado” ([cri7-p11-1]), nos leva a inferir que a ideia é que se identifique quais as dificuldades que os professores estão encontrando em por em prática o desenvolvimento das habilidades e competências determinadas pela BNCC.

Inferimos, também, que os processos formativos continuados, têm ainda o objetivo de monitoramento e avaliação, a partir dos seguintes trechos: “O monitoramento é importante para garantir se o cronograma está sendo seguido, [...]” ([p12-2]) e “Já a avaliação é importante para entender se os professores estão colocando em prática os aprendizados da formação, [...]” ([p12-3]). O caráter pragmático das formações fica evidenciado ao apontar para a necessidade de aprofundamento nos conhecimentos específicos, presente na subcategoria “Formação para aprofundamento dos conhecimentos específicos”, deixando de mencionar o conhecimento pedagógico.

Isso contradiz o que foi encontrado por Rodrigues, Nunes e Pedreira (2023) ao encontrarem que os temas ou assuntos relacionados com a formação pedagógica do professor de biologia são os que eles mais têm interesse, “[...] no que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem, orientações que norteiam as ações em sala de aula, como as novas metodologias, estratégias e técnicas de ensino [...]” (Idem, p. 10-11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do documento “Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC” demonstra que a busca não é pela construção da autonomia e da reflexão crítica sobre a prática docente, pode-se inferir que a reflexão aqui parece envolver a identificação de estratégias que façam valer a padronização e homogeneização da formação e da prática através da descrição detalhada do que fazer e como fazer, limitando a autonomia do professor. Portanto, uma formação continuada prescritiva, reguladora e aplicacionista-transmissiva que não atende à demanda formativa de professores de biologia.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Parte II: o método nas ciências sociais. In: Alves-Mazzotti, A. J.; Gewandsznajder, F.. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning Nacional, 1999. p. 108-203.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.. Educar o Trabalhador Cidadão Produtivo ou o Ser Humano Emancipado?. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100005>. Acesso em: 10 jun. 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOVIMENTO PELA BASE. **Critérios da formação continuada dos referenciais curriculares alinhados à BNCC**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/01/PDF-Crit%C3%A9rios-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-v6-final.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2019.

NÓVOA, A.. Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação. Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Bahia, Brasil), em julho de 2004.

RODRIGUES, A. de Q.; NUNES, F. R.; PEDREIRA, A. J. L. A. Vivências de professores de Biologia e suas perspectivas sobre a formação continuada. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 17, p. e4333073, 2023. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4333>. Acesso em: 15 jul. 2024.

ROSA, L. O. da; FERREIRA, V. S.. A Rede Do Movimento Pela Base E Sua Influência Na Base Nacional Comum Curricular Brasileira. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 2, p. 115-130, 29 nov. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45391> Acesso em: 2 fev. 2023.

SCHÖN, D.. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, J.. Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 82-105, 27 maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/48626/29245> Acesso em: 16 dez. 2022.

LIMA, M. da C. S. L.; GOMES, D. J. L.. Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 315–336, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1478>. Acesso em: 16 dez. 2022.

ZABALZA, M. A. Innovación en la enseñanza universitaria. **Contextos Educativos. Revista de Educación**, [S. l.], n. 6, p. 113–136, 2013. Disponível em: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/531>. Acesso em: 12 jul. 2024.