

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE FÍSICA SOBRE ASPECTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

*Jafé Ribeiro de Figueirêdo Filho**, *Jean Mac Cole Tavares Santos***

RESUMO

Com a homologação do texto final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa do Ensino Médio em dezembro de 2018, estamos ante os primeiros movimentos do processo de implantação. Diante de uma política educacional que será responsável por balizar a reelaboração dos currículos em todo o país e que apresentou, em sua trajetória de consolidação, diversas disputas por sentidos entre grupos ligados à educação, propõe-se neste artigo investigar as percepções de professores de Física acerca da temática, contribuindo para o debate sobre a Base, delineando aspectos do processo de implementação e destacando posicionamentos dos professores. O estudo, de cunho exploratório e base qualitativa, teve seus dados produzidos por meio do uso de questionários fechados com perguntas no formato de escala de Likert, aplicados a um grupo de professores que lecionam a disciplina de Física em instituições de ensino públicas, no município de Mossoró, estado do Rio Grande do Norte. Concebemos a Base dentro do estudo como uma política analisada por meio da Abordagem do Ciclo de Políticas, com ênfase nos contextos da prática e dos resultados/efeitos. A partir da análise dos dados produzidos, foi possível inferir, dentre outros apontamentos, que as ações de formação continuada sobre a temática ainda se apresentam incipientes e que os docentes não estão certos quanto a uma possível equidade no processo de ensino-aprendizagem vinda da implementação da Base.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; abordagem do ciclo de políticas; professores de Física; concepções de professores.

* Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO (UERN, UFERSA, IFRN). Especialista em Metodologia do Ensino de Física pela Faculdade Internacional Signorelli (FIS). Licenciado em Física pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Professor da rede privada de ensino no estado do Rio Grande do Norte. ORCID: 0000-0002-1832-0438. Correio eletrônico: dxdual@gmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com estágio doutoral na Universidade de Valência (UV – Valência, Espanha). Mestre em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em Teoria e Metodologia da História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Licenciado em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do Curso de Pedagogia e do Mestrado Acadêmico em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Coordenador do Grupo de Estudo Contexto e Educação (UERN). ORCID: 0000-0001-7800-8350. Correio eletrônico: maccolle@hotmail.com

PHYSICS TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT ASPECTS OF THE IMPLEMENTATION OF A NATIONAL CURRICULUM

ABSTRACT

With the approval of the final version of the National Common Curricular Base (BNCC) for the High School stage in December 2018, we face the first steps of the implementation process. Faced with an educational policy that will be responsible for guiding the re-elaboration of the curriculum throughout the country and which has presented in its trajectory of consolidation several disputes for meanings between groups linked to education, this article proposes to investigate the Physics teacher's perceptions about the theme, contributing to the curriculum debate, outlining aspects of the implementation process and highlighting the positions of the teachers. The study follows qualitative and exploratory approaches and had its data produced through the use of closed questionnaires with questions in the Likert scale format, applied to a group of teachers who teach the discipline of Physics in public educational institutions in the city of Mossoró, state of Rio Grande do Norte. We conceived the Base as a policy analyzed through the Policy Cycle Approach, with an emphasis on the context of practice and the context of outcomes. From the data analysis, it was possible to infer that the actions of continued education are still not fully developed and teachers are not certain about a possible equality in the teaching/learning process proposed by the base.

Keywords: National Common Curricular Base; policy cycle approach; physics teachers; teachers' conceptions.

PERCEPCIONES DE PROFESORES DE FÍSICA SOBRE ASPECTOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR

RESUMEN

Tras la homologación del texto final de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) para la enseñanza secundaria en Brasil, en diciembre de 2018, nos pusimos frente a los primeros movimientos del proceso de su implementación. Ante esta política educacional que será responsable por orientar la reelaboración de los planes de estudio en todo el país y que ha presentado en su trayectoria de consolidación diversas disputas por sentidos entre grupos vinculados a la educación, se propone, en este artículo, investigar las percepciones de profesores de Física acerca de la temática y, así, contribuir para el debate sobre la BNCC, delineando aspectos del proceso de su implementación y resaltando los posicionamientos de los profesores. El estudio, de carácter exploratorio y base cualitativa, tuvo sus datos producidos por medio del uso de cuestionarios cerrados con preguntas en el formato de escala de Likert, aplicados a un grupo de profesores que imparten clases de Física en instituciones públicas, en el municipio de Mossoró, estado de Rio Grande do Norte. Utilizamos cuatro categorías para el análisis de las concepciones de estos profesores sobre la BNCC: el conocimiento sobre la BNCC, la BNCC y la práctica docente, la

BNCC y las evaluaciones y, por fin, posibles efectos de la implementación de la BNCC. Concebimos la BNCC dentro del estudio como una política analizada por medio del Abordaje del Ciclo de Políticas con énfasis en los contextos de la práctica y de los resultados/efectos. A partir del análisis de los datos producidos, se puede inferir, entre otras conclusiones, que las acciones de formación continuada sobre la temática aún se presentan incipientes y que los docentes no están seguros de la existencia de una posible equidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje proveniente de la implementación de la BNCC.

Palabras clave: Base Nacional Común Curricular; abordaje del ciclo de políticas; profesores de física; concepciones de profesores.

1 INTRODUÇÃO

Dada a homologação do texto final para a etapa do Ensino Médio, em dezembro do ano de 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta-se como uma temática que demanda exploração de seus contornos, devido à sua amplitude e efeitos na educação do país. Com a Base, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas (BRASIL, 2018).

De acordo com a Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, o período de implementação da Base se estende por dois anos, a partir de sua homologação, sendo o prazo final o ano de 2020.

Grandes instituições articuladoras da implementação da BNCC, como a Fundação Lemann e a Nova Escola, acreditam que o fato de os novos currículos serem criados a partir da Base trará a elevação da qualidade do ensino no país, uma vez que haverá uma equidade no tratamento dos objetos de conhecimento, que nada mais são do que os conteúdos e conceitos a serem abordados com a finalidade de os estudantes desenvolverem as habilidades previstas no texto da BNCC.

A Base, de forma centralizadora, pretende que os currículos sejam organizados levando em consideração o ensino baseado em competências e habilidades, que deverão ser desenvolvidos ao longo da vida estudantil. Dentro da Base, o componente curricular de Física compõe a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, esta última integrada também pelos componentes de Biologia e Química.

Na medida em que compreendemos o currículo a partir de um conceito amplo, a proposta da Base se torna complexa e controversa, já que indica um projeto educacional para um pretendido modelo de sociedade (CÓSSIO, 2014). Cossio (2014) também aponta que um currículo único poderá ter o efeito inverso ao tentar promover a inclusão: tornará visíveis as desigualdades.

Propõe-se neste artigo investigar as percepções de uma amostra de professores de Física atuantes em escolas de ensino médio, públicas, no município de Mossoró, no estado do Rio Grande do Norte (RN), acerca de aspectos da implementação da Base. A pertinência desta pesquisa reside na sua proposta de discutir a BNCC em seus primeiros movimentos de efetivação, dada a sua recente homologação.

Entendemos a Base sob a perspectiva do Ciclo de Políticas, uma abordagem apresentada por Bowe, Ball e Gold (1992 *apud* MAINARDES, 2006) no livro *Reforming*

education & changing schools: case studies in policy sociology. O sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Posteriormente, Ball (1994 *apud* MAINARDES, 2006) acrescenta outros dois contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

2 CONTEXTO SOBRE A BASE CURRICULAR E PERSPECTIVA DE ABORDAGEM

O MEC iniciou o debate nacional sobre a BNCC para a Educação Básica em julho de 2014, quando a Secretaria de Educação Básica (SEB) recebeu o documento elaborado pela Diretoria de Currículos e Educação Integral, o qual desencadeou a discussão acerca do currículo nacional (CÓSSIO, 2014).

Foram lançadas três versões da Base: a primeira, datada de setembro de 2015; a segunda, de maio de 2016; e a terceira versão, a aprovada, de abril de 2017. O texto final da Base se apresenta como sendo fruto de um trabalho de quatro anos ao longo dos quais o Ministério da Educação (MEC) coordenou o processo de discussão e elaboração da norma que deve orientar os rumos da Educação Básica no país (BRASIL, 2018).

Todavia, de acordo com nota emitida pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o processo de debate foi prejudicado, tendo diversos percursos relacionados à composição do currículo menosprezados. Outro ponto merecedor de destaque, considerado pela Associação um fato simbólico, foi a aprovação em separado da Base para o Ensino Infantil e Fundamental, e somente posteriormente a aprovação do texto para o Ensino Médio.

A Base se dispõe a definir os objetos de conhecimento necessários em cada ano e segmento da Educação Básica, com os fins de desenvolver, nos estudantes que concluem a escolaridade básica, as competências e habilidades esperadas. Dessa forma, a Base se torna norteadora das propostas pedagógicas e currículos das redes de ensino públicas e privadas do país. A noção de competências e habilidades não é nova. Conforme destacam Silva e Lopes (2007), em 1997 foi publicada a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNem) já com a concepção de competências e habilidades incorporada à proposta de organização curricular (SILVA; LOPES, 2007).

O documento final traz dez competências gerais a partir das quais descendem as competências específicas das cinco áreas do conhecimento que integram o Ensino Médio: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. Por sua vez, cada área possui habilidades específicas que dizem respeito às aprendizagens essenciais esperadas do estudante.

O conceito de competência adotado pela BNCC marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países

na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2018, p. 13).

Até o ano de 2022, a carga horária do novo ensino médio deverá ser ampliada para 3.000 horas, das quais 1.800 horas (60%) contemplam a formação geral básica, restrita aos conhecimentos em língua portuguesa, matemática, artes, língua inglesa e educação física, esta última não obrigatória. As 1.200 horas restantes (40%) serão atingidas por meio dos itinerários formativos, os quais substituem as disciplinas convencionais, em tese, não as eliminando, mas dialogando com estas. Os itinerários formativos ficaram divididos nas cinco áreas de conhecimento já citadas e se organizam a partir de quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

A oferta de itinerários, a princípio, trará uma maior liberdade de formação aos estudantes, embora as redes de ensino tenham de ofertar aqueles baseados na relevância local e na possibilidade dos sistemas de ensino. Em uma palestra sobre a reforma do ensino médio, Lopes (PALESTRA..., 2017) aponta uma contradição entre o argumento e o diagnóstico que constituíram os itinerários e sua oferta: a necessidade destes eram as demandas dos jovens, mas para a oferta, na prática, saem as demandas e entram a relevância e a possibilidade. Lopes ainda aponta grandes riscos de que estes itinerários sejam pouco significativos e tragam poucas escolhas e ainda sejam calcados somente na separação das áreas.

Diante do nosso objetivo de analisar as percepções dos professores de Física, concebemos a Base como uma política pública e, para tal, recorreremos à Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores, pois, a partir desse referencial, tornamos possível “[...] a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos [...]” (MAINARDES, 2006, p. 48). Conforme ressalta Gonçalves (2021, p. 16),

A proposta dos autores é de um ciclo contínuo, composto a princípio por três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Neles, não existe linearidade, temporalidade ou sequência. De acordo com os autores, as políticas não devem ser simplesmente implementadas, mas reinterpretadas e, portanto, emergem nesse Ciclo de Políticas mais dois contextos que são: os resultados/efeitos e a estratégia política.

Conforme Mainardes (2006), é no primeiro contexto, o de influência, no qual as políticas são geralmente iniciadas, e, nesse âmbito, temos grupos de interesses que disputam sentidos na tentativa de influenciar seus rumos. “Atuam nele as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. Também é nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso que fundamenta a política educacional” (DURAU, 2021, p. 32).

No segundo contexto, o da produção do texto, temos os textos políticos representando a política educacional nas mais variadas formas, dentre as quais citamos as seguintes: textos oficiais (leis, decretos), comentários formais ou informais, pronunciamentos oficiais, materiais de divulgação e apoio. “As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática” (MAINARDES, 2006, p. 53).

É no terceiro contexto, o da prática, neste espaço-tempo, que nossa pesquisa reside. Nesse ambiente, temos que a política passará por processos de interpretação, reinterpretação e recriação, podendo sofrer transformações e mudanças relevantes, dado que os professores e outros profissionais possuem papéis preponderantes no processo de colocar em ação os textos políticos, não apenas os implementando verticalmente.

O quarto contexto, o dos resultados ou efeitos, está simbioticamente ligado ao anterior, pois “[...] as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e interações com desigualdades existentes [...]” (MAINARDES, 2006, p. 31). Segundo Ball (1994 *apud* MAINARDES, 2006), os efeitos podem ser divididos em duas categorias e a análise da política deve ser feita mediante o exame de várias facetas, dimensões e implicações.

O quinto contexto, o da estratégia política, é o último e possui uma simbiose com o primeiro. Dentro deste contexto, “[...] as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas, ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Dentre os cinco contextos, a pesquisa concentra-se nos da prática e dos resultados. Afastamo-nos da ideia de que as políticas são simplesmente postas em prática. Dessa forma, interessa-nos conhecer como a política em questão, a Base, foi recebida pelos professores. É relevante conhecer como eles darão sentido ao texto da lei a partir das suas leituras e vivências, de maneira que

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nestas arenas. (MAINARDES, 2006, p. 50).

Passemos ao delineamento da metodologia da pesquisa com os fins de contemplar seu objetivo e conhecer os sujeitos envolvidos.

3 O PERCURSO DA PESQUISA

Nossa pesquisa tem caráter exploratório, pois “[...] visa prover o pesquisador de um maior conhecimento sobre o tema ou problema de pesquisa em perspectiva [...]” (MATTAR, 1994, p. 84). Optamos pelo uso de uma abordagem de natureza qualitativa, dado que “[...] os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais” (RICHARDSON, 1999, p. 80).

Tendo em vista esses contornos da pesquisa e a profundidade que desejávamos alcançar, nosso estudo se concentrou em um grupo de professores para o qual estabelecemos critérios de participação: ter concluído o curso de Licenciatura em Física, atuar em escola pública no município de Mossoró, estado do Rio Grande do Norte, e ter no mínimo três anos de experiência docente lecionando a disciplina de Física.

Como instrumento de produção de dados, foi utilizado um questionário fechado contendo dez questões elaboradas no formato de Escala de Likert, que requer dos entrevistados a indicação de seu grau de concordância ou discordância com declarações relativas à atitude que está sendo medida (BAKER, 2005). O questionário foi aplicado de forma remota por meio da plataforma *Formulários Google*.

Conforme Feijó, Vicente e Petri (2020), escalas de atitude como a de Likert são conhecidas por serem simples e de fácil entendimento, sendo amplamente utilizadas em questões de gostos, preferências e percepções, pontos bastantes caros à nossa pesquisa. Questões com essa escala nos permitem fugir de possíveis ambiguidades dos questionários abertos, que muitas vezes geram dificuldade, quando não, a impossibilidade de uma análise criteriosa dos dados, corroborando, dessa forma, para o aprofundamento do nosso tema.

De posse dos dados produzidos, passamos a uma análise de conteúdo que desenvolvemos sobre o eixo formal: as percepções docentes, uma sistematização de atributos qualitativos, os aspectos do processo de efetivação. Segundo Oliveira, Ens, Andrade e Mussis (2003, p. 5), a “[...] análise de conteúdo leva a métodos estatísticos multivariados [...]” que ajudam “[...] o pesquisador, [...] a identificar a significação do texto que está se analisando”.

Contactamos um total de oito professores que atenderam aos critérios da pesquisa, dos quais quatro se dispuseram a responder o questionário. Dado que o período no qual buscamos a adesão dos professores corresponde às duas primeiras semanas do mês de julho do ano de 2019, lapso que coincidiu com o recesso das escolas estaduais, julgamos ser este o principal motivo do número de adesões alcançado.

Buscamos categorizar, a partir das respostas, as percepções desses professores sobre aspectos relevantes da Base Nacional e o processo de implantação dela, com o panorama dos efeitos na prática do processo de ensino-aprendizagem.

4 UM OLHAR NAS PERCEPÇÕES

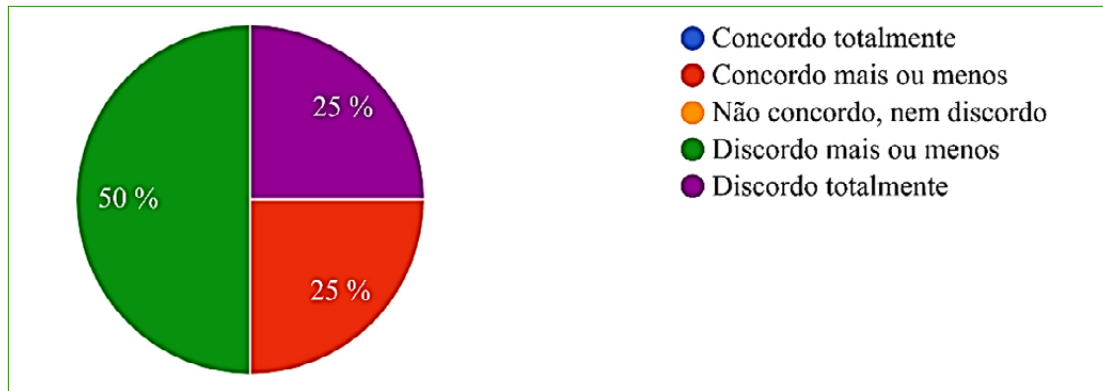
O corpo de professores pesquisado está restrito a professores de Física com vínculo público, atuantes em instituições de ensino públicas no município de Mossoró (RN), exclusivamente do Ensino Médio. De um total de oito professores contactados, conseguimos a adesão de quatro para responderem ao questionário. Os contatos foram realizados por telefone.

Dispomos de quatro categorias quanto à análise das percepções desses professores em relação à temática, que são as seguintes: Conhecimento sobre a Base; A Base e a prática docente; A Base e as avaliações; e, por fim, Possíveis efeitos da implementação da Base.

Na categoria *Conhecimento sobre a Base*, dispomos de três perguntas. Seguem os resultados e a análise.

Com relação à pergunta “Você concorda com a afirmação: ‘O Estado/União está promovendo cursos de formação continuada voltados à BNCC e sua implementação’”, 25% responderam que discordam totalmente, 50% responderam que discordam mais ou menos, e 25% responderam que concordam mais ou menos.

Figura 1 – Gráfico com os percentuais das respostas à primeira pergunta

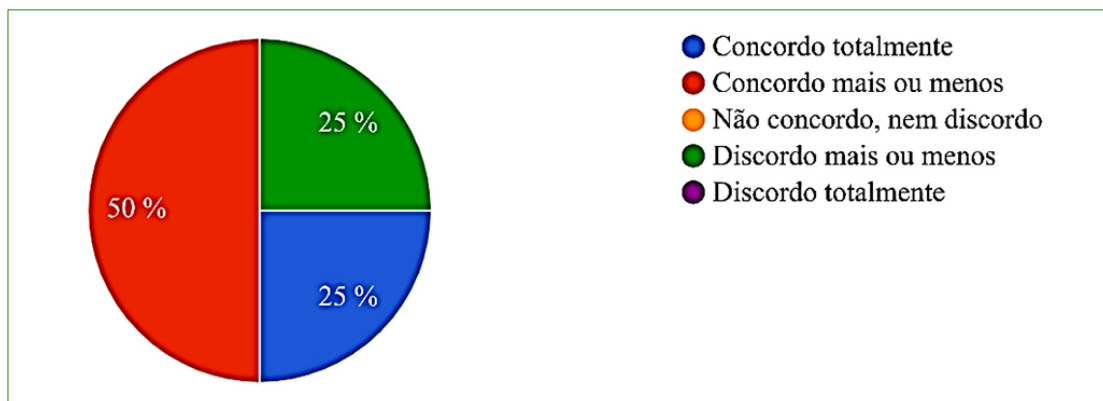


Fonte: elaborada pelos autores.

Uma vez que a Base já se encontra em implantação, a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC (BRASIL, 2018). Embora, neste trecho, cite-se explicitamente a União, outros trechos do texto da Base salientam que as ações ocorrerão simultaneamente em âmbito federal, estadual e municipal. Pelo resultado, é possível inferir que as ações de formação continuada ainda se apresentem incipientes.

Com relação à pergunta “Você concorda com a afirmação: ‘Possuo conhecimento satisfatório sobre a BNCC para debatê-la?’”, 25% responderam que concordam totalmente, 50% responderam que concordam mais ou menos, e 25% responderam que discordam mais ou menos.

Figura 2 – Gráfico com os percentuais das respostas à segunda pergunta



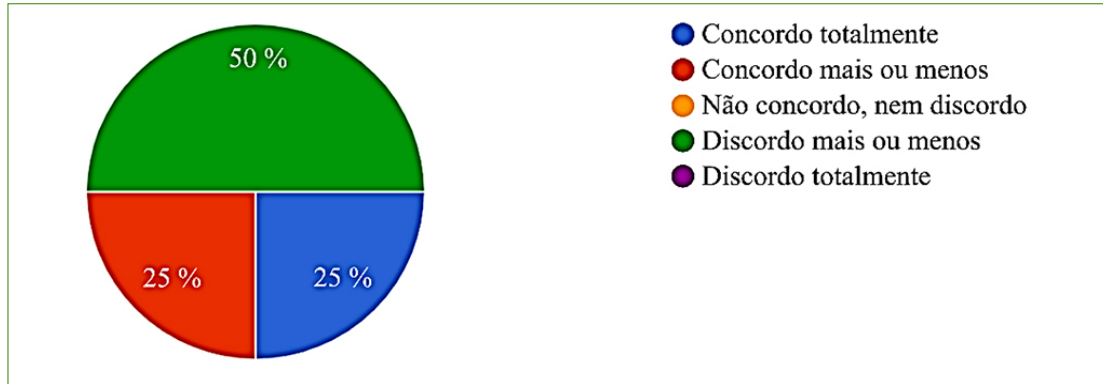
Fonte: elaborada pelos autores.

Atentando para uma conexão entre as duas questões, o resultado da pesquisa pode indicar que os professores estão buscando conhecimento sobre a Base por meios próprios sem esperar por políticas de formação continuada providas

pelo Estado, visto que a política educacional trará importantes mudanças à educação brasileira.

Relacionados à última pergunta da categoria, “Você concorda com a afirmação: A BNCC trará avanços à Educação Brasileira?”, obtivemos os seguintes percentuais: 25% concordam totalmente, 25% concordam mais ou menos, e 50% discordam mais ou menos.

Figura 3 – Gráfico com os percentuais das respostas à última pergunta da primeira categoria



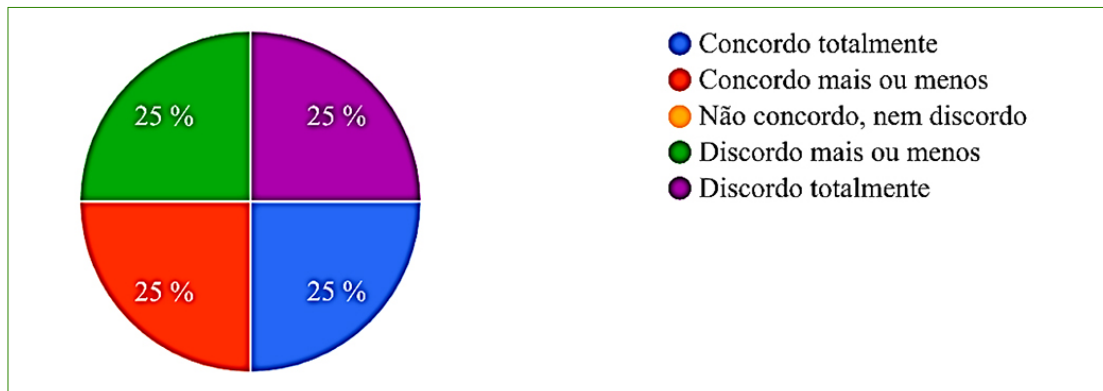
Fonte: elaborada pelos autores.

É notório que existe uma aparente desconfiança de que a Base por si só tenha o poder de melhorar a educação ao balizar os futuros currículos. Segundo Matheus (2013), o discurso de que a qualidade da educação está atrelada ao currículo é antigo e hegemônico desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, seguido pelos governos de Lula e Dilma, o que poderia reforçar uma descrença dos professores na BNCC.

Dentro da categoria *A Base e a prática docente*, dispomos de duas perguntas. A seguir, os resultados e a análise.

Na questão “Você concorda com a afirmação: ‘Os livros didáticos utilizados em sala já possuem alinhamento com a proposta da BNCC?’”, obtivemos um resultado bastante heterogêneo: 25% concordam totalmente, 25% concordam mais ou menos, 25% discordam mais ou menos, e 25% discordam totalmente.

Figura 4 – Gráfico com os percentuais das respostas à primeira pergunta da segunda categoria

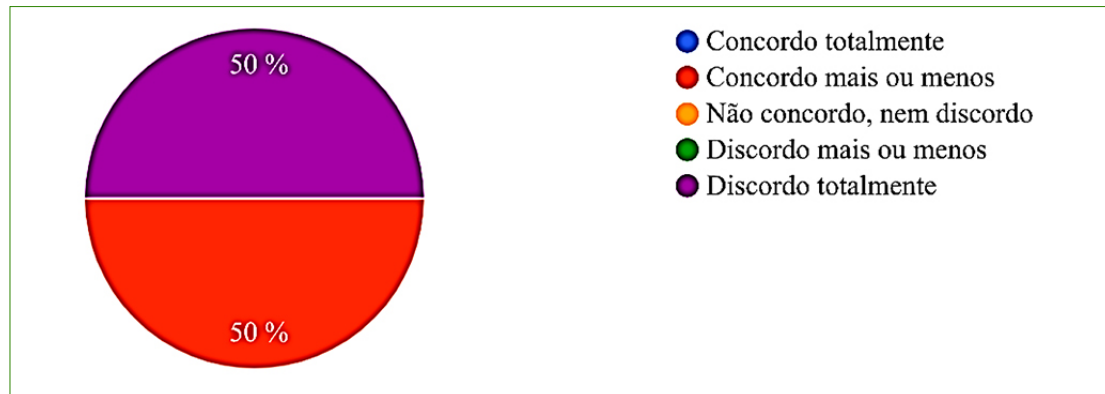


Fonte: elaborada pelos autores.

Entendemos que o material de Física em grande parte está ligado aos itinerários formativos que ainda estão sendo elaborados; portanto, não causa estranheza o presente não alinhamento à proposta da BNCC, uma vez que os currículos destes ainda estão em fase de elaboração.

Com relação à pergunta “Você concorda com a afirmação: ‘A BNCC trará menos liberdade aos professores na preparação das suas aulas?’”, os resultados foram os seguintes: 50% concordam mais ou menos, e 50% discordam totalmente.

Figura 5 – Gráfico com os percentuais das respostas à última pergunta da segunda categoria



Fonte: elaborada pelos autores.

Pelos graus da escala adotada, pode-se inferir, de forma mais abrangente, que os professores participantes acreditam que a BNCC não trará prejuízos consideráveis para a liberdade do professor na preparação das suas aulas.

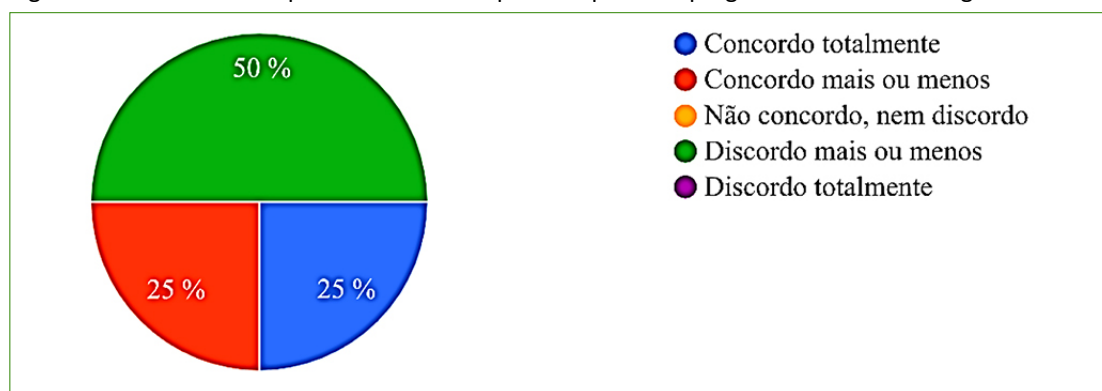
Em notícias mapeadas nos anos de 2015 e 2016, o então Ministro Aloízio Mercadante enfatiza que “A base vai significar que qualquer aluno, em qualquer estado, qualquer município, qualquer escola tenha o mesmo direito de aprendizagem, e se mudar de um estado para outro ele tenha o mesmo currículo” e também que “Nós vamos ter que, junto da base e logo após a base, lançar um programa de formação de professores [...] senão nós vamos fazer um excelente currículo e no dia seguinte o professor vai dar aula do jeito que sempre deu”. (MELLO; RORATO; SILVA, 2018, p. 6).

Para que o professor não dê sua aula “do jeito que sempre deu”, mas garanta o mesmo direito de aprendizagem em qualquer lugar, é de se esperar que a política educacional promova alguma forma de homogeneização no “jeito que o professor dá aula”, limitando sua liberdade.

Na terceira categoria, *A Base e as avaliações*, temos somente duas perguntas. Dispõe-se dos resultados e análises a seguir.

Com relação à pergunta “Você concorda com a afirmação: ‘A BNCC trará melhorias ao sistema avaliativo escolar?’”, temos que 25% concordam totalmente, 25% concordam mais ou menos, e 50% discordam mais ou menos. Já com relação à pergunta “Você concorda com a afirmação: ‘A BNCC trará mudanças no modelo de provas adotado pelo ENEM?’”, 25% concordam totalmente, 25% não concordam nem discordam, 25% discordam mais ou menos, e 25% discordam totalmente.

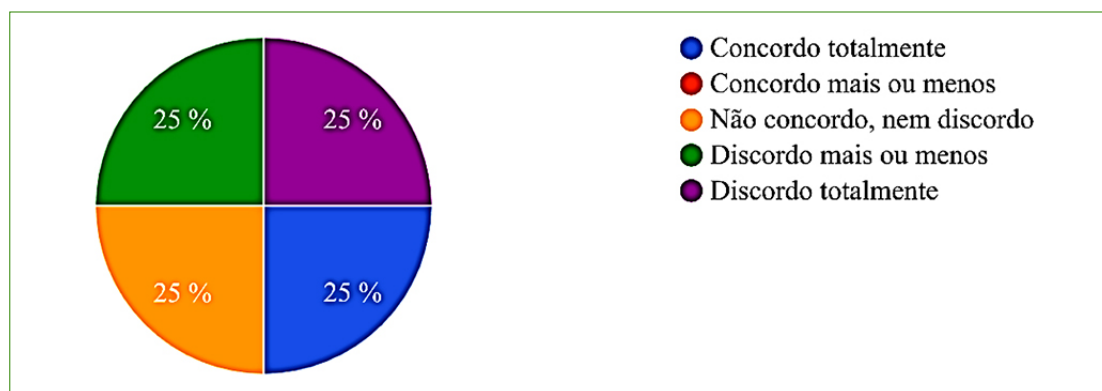
Figura 6 – Gráfico com os percentuais das respostas à primeira pergunta da terceira categoria



Fonte: elaborada pelos autores.

Percebe-se que os professores não esperam que a política educacional em questão promova uma melhora no sistema avaliativo, uma vez que teremos a oferta de itinerários formativos, e estes podem ser os mais variados; ademais, mudanças no formato das avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) são prováveis e imprevisíveis.

Figura 7 – Gráfico com os percentuais das respostas à pergunta dois da categoria três

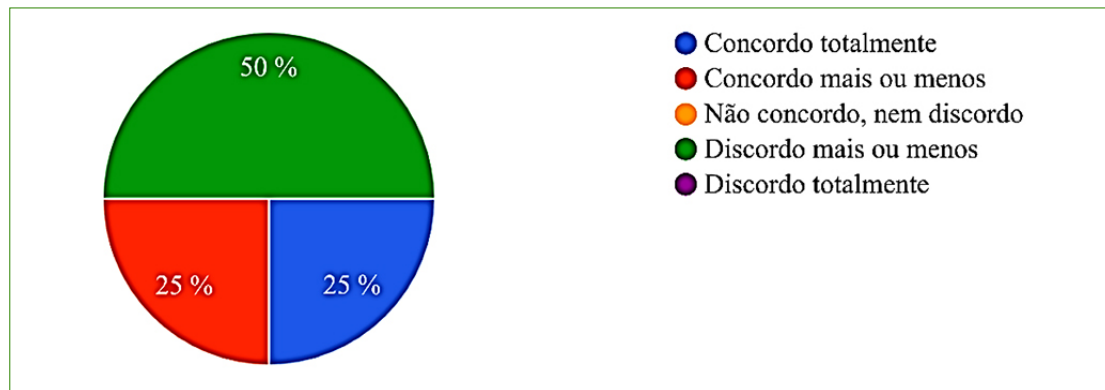


Fonte: elaborada pelos autores.

Seguem os resultados da última categoria, *Possíveis efeitos da implementação da Base*, à qual se relacionam três perguntas.

A primeira pergunta, “Você concorda com a afirmação: ‘A BNCC trará equidade ao processo de ensino-aprendizagem?’”, revelou os seguintes resultados: 25% concordam totalmente, 25% concordam mais ou menos, e 50% discordam mais ou menos.

Figura 8 – Gráfico com os percentuais das respostas à primeira pergunta da categoria quatro

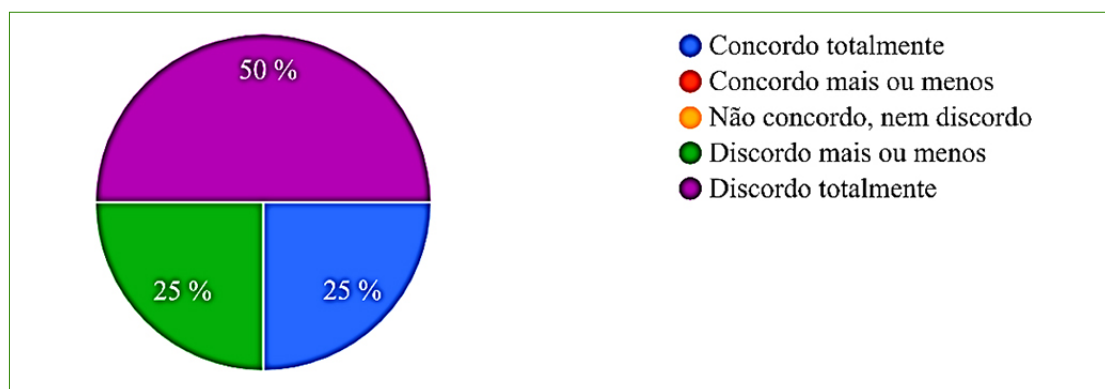


Fonte: elaborada pelos autores.

Entendemos que os professores não estão certos da pretensa equidade que a Base traria com sua implantação, dado que conectá-la com educação e garantia de igualdade é uma simplificação desejosa de excluir do processo educativo o que não se pode controlar ou enclausurar, não se pode sequer saber (CUNHA; LOPES, 2017). Dada a multiplicidade de demandas às quais os jovens estão sujeitos e que carregam para as salas de aula, concordamos com Cunha e Lopes (2017) que a hipotética equidade não será alcançada.

Na segunda pergunta, “Você concorda com a afirmação: ‘A BNCC trará facilidades ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais?’”, os resultados foram que 25% concordam totalmente, 25% discordam mais ou menos, e 50% discordam totalmente.

Figura 9 – Gráfico com os percentuais das respostas à segunda pergunta da quarta categoria

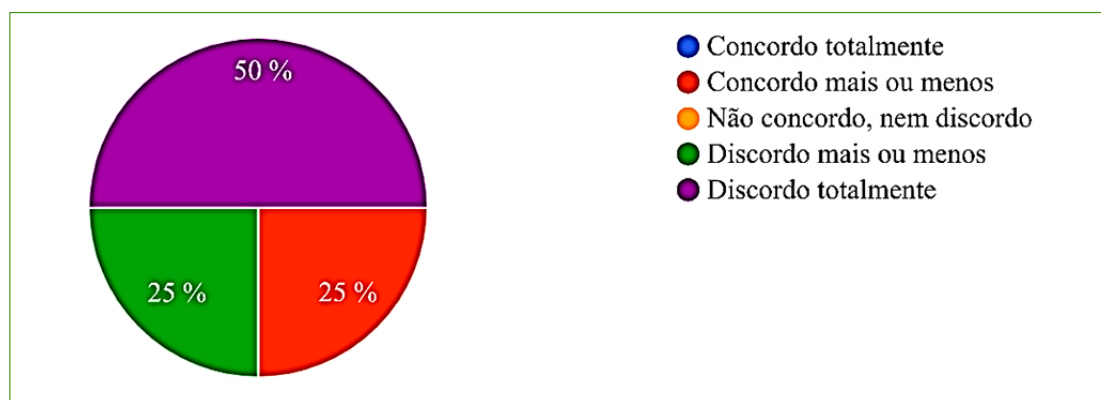


Fonte: elaborada pelos autores.

A BNCC não traz em seu texto nada explícito sobre uma educação inclusiva, apenas cita legislações já existentes e reitera que a educação é direito de todos; desta forma, não traz avanços na inclusão de alunos com necessidades especiais, deixando que o debate em torno do tema seja feito na elaboração dos currículos.

Por último, a pergunta “Você concorda com a afirmação: ‘A BNCC irá melhorar a oferta de postos de trabalho aos professores de Física?’” apresenta os seguintes percentuais: 25% concordam mais ou menos, 25% discordam mais ou menos, e 50% discordam totalmente.

Figura 10 – Gráfico com os percentuais das respostas à última pergunta



Fonte: elaborada pelos autores.

Nesta última análise, é possível deduzir que os professores não esperam uma maior oferta de trabalho com a implementação da Base.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a Base Nacional Comum Curricular aprovada e em fase de implementação sob a lente da abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball e colaboradores (1994 *apud* MAINARDES, 2006), encontramos-nos no contexto da prática, na qual os primeiros resultados/efeitos dessa política poderão ser sentidos pelos docentes. Sabendo que os professores são importantes atores nesse contexto e concordando com Lopes e Macedo (2011) que o currículo é, em si, uma prática discursiva dada a ressignificações movidas por demandas e experiências, torna-se importante conhecer as percepções que os professores têm sobre a BNCC, a fim de apontar pontos relevantes destas que ensejem debates sobre o tema.

A partir de perguntas reunidas em um questionário aplicado a um grupo de professores de Física, exploramos o percebimento voltado ao conhecimento da Base, prática docente, avaliações e possíveis efeitos da BNCC. Os professores não demonstraram esperança de que a política seja a redentora da qualidade da educação brasileira, carecendo de atenção especial nessa fase de implantação. As percepções dos professores nos permitem ter consciência de que as ações de formação continuada ainda são tímidas.

Diante do futuro da educação básica brasileira e dada a impossibilidade de uma conclusão pacífica sobre o tema, o fechamento deste trabalho se dá de forma não definitiva, mas sim na forma de um afluente que deságua no grande rio dos debates sobre a educação.

Reconhecemos que a pesquisa pode ter uma abrangência maior e que uma coleta de dados usando mais de um instrumento para tal pode gerar uma base qualitativa mais ampla, promovendo uma análise bem mais detalhada do objeto de estudo. Estas constatações ficam para uma posterior reelaboração do trabalho.

Esperamos que, evidenciada a importância do debate em torno do tema abordado, sigam-se a este diversos outros trabalhos que nos levem a problematizar uma Base Nacional Comum Curricular.

REFERÊNCIAS

- BAKER, M. J. *Administração de marketing*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: versão final. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 1.º jun. 2019.
- CÓSSIO, M. F. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1.570-1.590, out./dez. 2014.
- CUNHA, E.; LOPES, A. C. Base Nacional Comum Curricular: regularidade na dispersão. *Investigación Cualitativa*, v. 2, p. 23-35, 2017.
- DURAU, K. *Programa mais alfabetização (PMALFA): uma análise político-pedagógica*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2021.
- FEIJÓ, A. M.; VICENTE, E. F. R.; PETRI, S. M. O Uso das Escalas Likert nas pesquisas de contabilidade. *Revista Gestão Organizacional*, Chapecó, v. 13, n. 1, p. 27-41, 2020.
- GONCALVES, S. C. *Propostas Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói: disputas de sentido entre educação e ensino*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.
- MATHEUS, D. S. *O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- MATTAR, F. N. *Pesquisa de marketing*. São Paulo: Atlas, 1994.
- MELLO, E. M. B.; RORATO, A.; SILVA, L. G. da. BNCC pra que(m)?: disfarces e contradições num processo marcado por muitas (in)definições. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED-SUL), 12., 2018, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1609-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 16 ago. 2020.
- OLIVEIRA, E.; ENS, R.; ANDRADE, D. B. S.; MUSSIS, C. R. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 1-17, ago. 2003.

PALESTRA Reforma do Ensino Médio e BNCC. Palestrante: Alice Casimiro Lopes. Rio de Janeiro: [s. n.], 2017. 1 vídeo (1h42min26min). Publicado pelo canal Kaíza Martins Porto de Hollanda Cavalcanti. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sjRz22g5OxM>. Acesso em: 1.º jun. 2019.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, D. B. R. da; LOPES, A. C. Competências nas políticas de currículo: recontextualização pela comunidade disciplinar de ensino de Física. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 1-20, 2007.

Recebido em: 7 set. 2022.

Aceito em: 10 out. 2022.